



Oldenburg, Januar 2018

Generische Deskriptoren für informelles Lernen

**Entwicklung eines Instrumentes zur Niveaubewertung bei der
Anrechnung von Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge**

Verbundprojekt

**Aufbau berufsbegleitender Studiengänge in den
Pflege- und Gesundheitswissenschaften**

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg - Hochschule für Gesundheit - Jade Hochschule -
Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften

Oldenburg, Januar 2018

Verbundprojekt
**„PuG“ Aufbau berufsbegleitender Studiengänge in den
Pflege- und Gesundheitswissenschaften**

Das diesem Bericht zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 160H21033 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autor.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Dr. Wolfgang Müskens

Dr. phil. Wolfgang Müskens ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Oldenburg und im Rahmen des Projektes „PuG – Aufbau berufsbegleitender Studiengänge in den Pflege- und Gesundheitswissenschaften“ verantwortlich für den Querschnittsbereich „Kompetenzanrechnung und Durchlässigkeit“.



Sonja Lübben

Sonja Lübben (Dipl.-Päd.) unterstützt als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Oldenburg den Querschnittsbereich „Kompetenzanrechnung und Durchlässigkeit“ im Rahmen des Projektes „PuG – Aufbau berufsbegleitender Studiengänge in den Pflege- und Gesundheitswissenschaften“.



Weitere Informationen zum Projekt sowie Kontaktinformationen finden Sie unter:

<https://pug-pflege-und-gesundheit.de/>

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	2
1 Zielsetzung	3
2 Einführung	4
3 Formales, non-formales und informelles Lernen: Versuche einer Begriffsdefinition.....	6
4 Gesetzliche Regelungen zur Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf ein Hochschulstudium in Deutschland	13
5 Verfahren zur Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen – Pauschale, individuelle und kombinierte Anrechnung.....	19
5.1 Die pauschale Anrechnung	20
5.2 Das individuelle Anrechnungsverfahren.....	21
5.3 Das kombinierte Anrechnungsverfahren.....	21
6 Beispiele aus der Praxis zur Anrechnung informell erworbener Kompetenzen	25
6.1 Anrechnungsverfahren auf internationaler Ebene	25
6.2 Anerkennungsverfahren an deutschen Hochschulen.....	28
7 Das Problem der Niveaubestimmung	32
7.1 Einstufungsverfahren.....	33
7.2 Der Module Level Indicator (MLI)	35
7.3 Die Kurzversion des MLIs	36
8 Generische Deskriptoren für informelles Lernen (GDIL)	38
9 Entwicklung der Generischen Deskriptoren	39
9.1 Reliabilität der GDIL-Skalen	41
9.2 Konstruktvalidität der GDIL-Skalen.....	41
9.3 Gütekriterien der GDIL und methodische Grenzen	43
10 Verwendung der GDIL.....	45
11 Resümee	46
Anhang.....	48
Literaturverzeichnis	49

1 Zielsetzung

Obwohl informellem und non-formalem Lernen häufig eine zentrale Bedeutung für den Erwerb beruflich relevanter Kompetenzen zugeschrieben wird, besitzt die Anrechnung von Lernergebnissen informeller und non-formaler Lernprozesse auf Hochschulstudiengänge nach wie vor nur eine geringe Verbreitung. Eine mögliche Ursache für die geringe Inanspruchnahme individueller Anrechnungsverfahren für informell erworbene Kompetenzen kann darin gesehen werden, dass Lernende häufig Schwierigkeiten haben, das Niveau ihres eigenen Lernens (im Verhältnis zu den Ansprüchen eines Hochschulstudiums) zuverlässig einzuschätzen.

Es soll daher ein Selbstbeurteilungsinstrument entwickelt werden, das es Lernenden erlaubt, ihre eigenen (informell oder non-formal erworbenen) Kompetenzen ohne großen Aufwand einzuschätzen. Das Instrument ordnet das Niveau der Kompetenzen dem typischen Niveau von Studienmodulen in Bachelor- oder Masterstudiengängen zu. Es erfasst das Niveau anhand bereichsübergreifender (generischer) Beschreibungen (Deskriptoren) und ähnelt insofern einem generischen Qualifikationsrahmen wie dem Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (EQR) (Europäische Kommission 2008).

Die Entwicklung basiert auf dem bereits vorliegenden Instrument „Module Level Indicator“ (MLI), einem Standardverfahren zur Bewertung des Niveaus von Lerneinheiten aus formalen Bildungsgängen (Müskens et al. 2013).

2 Einführung

Die Diskussion um den Erwerb und die mögliche Anrechnung informell erworbener Kompetenzen auf Aktivitäten des weiteren Berufs- oder (Aus-)Bildungsweges bildet auf internationaler Ebene bereits seit vielen Jahrzehnten einen festen Bestandteil erziehungswissenschaftlicher sowie bildungspolitischer Debatten und ist Gegenstand zahlreicher Forschungsaktivitäten. Während die amerikanische, die kanadische und die britische Erwachsenenbildung bereits seit den 1950er-Jahren die Begriffe *informal education* und *informal learning* diskutiert, gewinnt die Debatte um die Bedeutung informell erworbener Kompetenzen in Deutschland jedoch erst seit den 1990er-Jahren verstärkt an Bedeutung. Insbesondere vor dem Hintergrund des technischen Fortschritts und des demografischen Wandels geraten die Wichtigkeit vom Lernen im Lebenslauf, die Bedeutung von außerhalb des formalen Bildungswesens angeeigneten Kompetenzen und damit Möglichkeiten der Anrechnung bzw. Anerkennung informeller Lernleistungen auch hierzulande zunehmend in den Fokus. Mittlerweile wird die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen deutschlandweit als eine politische und gesellschaftliche Aufgabe wahrgenommen. (Annen 2012; Schreiber 2009; Werquin 2015)

Eine exakte Begriffsdefinition bzw. ein einheitliches Verständnis dessen, was unter informell erworbenen Kompetenzen zu verstehen ist, liegt in der Bildungsforschung allerdings bislang nicht vor. Vielmehr existieren unzählige Definitionen mit schwierigen Abgrenzungen und zum Teil feinen Unterscheidungen nebeneinander. (Dohmen 2001)

Eine gründliche Aufarbeitung der in diesem Kontext relevanten Begrifflichkeiten ist jedoch insbesondere im Hinblick auf eine angemessene Auseinandersetzung mit der Frage nach einer möglichen Anrechnung informell erworbener Lernleistungen erforderlich. Hierzu ist es notwendig, zunächst die möglichen Lernprozesse zu betrachten, die eine Person durchlaufen haben kann, bevor sie ein Anrechnungsverfahren der darin erworbenen Kompetenzen und/oder Qualifikationen nutzt. Diese Lernprozesse können sehr unterschiedlicher Art sein. In der gängigen Diskussion um diese Thematik wird üblicherweise zwischen den drei Lernformen formales, non-formales und informelles Lernen unterschieden. Die Unterscheidung und exakte Abgrenzung zwischen diesen drei Lernformen ist insbesondere für eine Anrechnung auf informellem Wege erworbener Kompetenzen bedeutsam, da eine mögliche Anrechnung von Kompetenzen, Qualifikationen oder Lernergebnissen von der Formalität des vorherigen Lernens abhängt. Entsprechend setzt die Beschäftigung mit den Möglichkeiten der Anrechnung informell erworbener Kompetenzen eine gleichzeitige Berücksichtigung der durch for-

male sowie non-formale Lernprozesse erworbenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen voraus. (Annen, 2012)

Doch auch hier gibt es voneinander abweichende Auffassungen über die begriffliche Definierung. Hinzu kommt, dass unterschiedliche Begrifflichkeiten in der nationalen und internationalen Diskussion teilweise synonym zum Einsatz kommen, wodurch zusätzliche Verwirrung entsteht. So besteht zum Beispiel eine unscharfe Abgrenzung zwischen dem Begriff des informellen Lernens und dem der informellen Bildung. Europaweit hat sich allerdings mittlerweile die Bezeichnung des informellen Lernens stark durchgesetzt, da der in der europäischen Bildungspolitik dominierende Begriff des lebenslangen Lernens das Lernen einer Person fokussiert und den Blick weniger auf das Lehrangebot der (Bildungs-)Einrichtungen richtet. (ebd.)

Das folgende Kapitel gibt einen Überblick über Definitionsversuche der Begrifflichkeit des informellen Lernens in Abgrenzung zu den Begriffen des formalen sowie des non-formalen Lernens und zeigt die damit verbunden Schwierigkeiten und Problematiken auf. Dabei erfolgt die begriffliche Klärung anhand der auf europäischer Ebene entwickelten Konzepte zur Definition.

3 Formales, non-formales und informelles Lernen: Versuche einer Begriffsdefinition

Menschen eignen sich auf sehr unterschiedlichen Wegen die verschiedensten Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen an. Ein gewisser Teil der Lernprozesse verläuft dabei intentional und verfolgt ein bestimmtes Ziel, einen bestimmten Zweck oder einen bestimmten Plan. Mit der Absicht, erfolgreiche Lernprozesse zu ermöglichen, werden entsprechend passende Lernarrangements geplant, gestaltet und organisiert. (Werquin 2015)

Ein bedeutender Teil der Lernprozesse und des damit verbundenen Kompetenzerwerbs findet jedoch beiläufig und häufig unbewusst im Rahmen des Alltags- und Berufshandelns statt. Solche, vorwiegend in Lebenszusammenhängen außerhalb des formalen Bildungswesens erfolgende Lernprozesse, werden als informelles Lernen, als informelle Bildung oder auch als Erfahrungslernen bezeichnet. Entsprechend werden die auf diesem Wege gewonnenen Kompetenzerweiterungen gemeinhin als informelle Kompetenzen (oder auch informell erworbene Kompetenzen) beschrieben. (Werquin 2015; Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000)

Prozesse des informellen Lernens finden an den unterschiedlichsten Orten statt. Lernorte bilden beispielsweise Vereine, Freizeit- und Kultureinrichtungen, der Gebrauch von Medien oder familiäre bzw. häusliche Aktivitäten. Auch kommerzielle Lernarrangements sowie informelle Lernprozesse in Beruf und Arbeitsumfeld geraten zunehmend in den Fokus. Zudem gewinnen Lernprozesse im Rahmen von Hobbys, Ehrenämtern ebenso wie das Lernen außerhalb von Bildungsinstitutionen als informelles, teils bewusstes, teils unbewusstes Lernen an Bedeutung. Der Blick wird verstärkt auf das Zusammenspiel von Lernorten verschiedenster Art gerichtet, wobei die jeweils bestehenden sozialen, familiären, kommunikativen oder auch arbeitsbezogenen Zusammenhänge zunehmend berücksichtigt werden. (Werquin 2015).

Wie bereits einleitend dargestellt, werden im Hinblick auf die unterschiedlichen Lernsettings im nationalen wie auch im internationalen Kontext meist drei Arten von Lernaktivitäten unterschieden:

1. formales (oder auch formelles) Lernen,
2. non-formales (oder auch nicht-formales) Lernen sowie
3. informelles Lernen.

Allerdings liegt bislang keine eindeutige begriffliche Unterscheidung zwischen diesen drei Lernformen vor. Zwar bauen die einzelnen Begriffsdefinitionen aufeinander auf,

da die jeweiligen Lernformen in Abgrenzung zueinander bestimmt werden. Es bestehen jedoch zahlreiche miteinander konkurrierende Definitionsansätze und Konzepte nebeneinander, die teilweise nur geringfügige Unterscheidungsmerkmale aufweisen. Dies betrifft insbesondere die Definitionsansätze der Begriffe non-formales und informelles Lernen. (Annen 2012; Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000)

In der deutschsprachigen Diskussion um die Begrifflichkeiten formales, non-formales und informelles Lernen erfährt die von Dohmen im Jahr 2001 vorgenommene Definition bis heute große Beachtung. In Anlehnung an die englischsprachige Literatur definiert Dohmen *formelles*¹ Lernen als „das planmäßig organisierte, gesellschaftlich anerkannte Lernen im Rahmen eines von der übrigen Umwelt abgegrenzten öffentlichen Bildungssystems“. (Dohmen 2001, S. 18) Dohmen verweist darauf, dass formelle Lernprozesse zu Zertifikaten des öffentlichen Bildungswesens führen. *Non-formales* Lernen hingegen charakterisiert Dohmen als die „Sammelbezeichnung für alle Formen des Lernens, die in der gesamten Umwelt außerhalb des formalisierten Bildungswesens stattfinden“ (ebd., S. 18). Eines der ausschlaggebenden Kriterien für das *informelle* Lernen besteht laut Dohmen darin, „dass es nicht in spezifischen Lernveranstaltungen und Bildungsinstitutionen angeleitet, organisiert, betreut und kontrolliert wird, sondern dass die Lernenden es jeweils direkt in unmittelbaren Anforderungssituationen (mehr oder weniger bewusst) praktizieren, um in ihrer Umwelt besser zurechtzukommen.“ (Dohmen 2001, S. 26)

Dohmen verweist jedoch auf die Schwierigkeit, dass der Begriff des informellen Lernens wiederum eine Bandbreite teils voneinander abweichender Definitionen aufweist. Die Merkmale informellen Lernens reichen demnach

„von der Charakterisierung als ungeplantes, beiläufiges, implizites und oft auch unbewusstes Lernen über die Bezeichnung für alle von den Lernenden selbst ohne Bildungsunterstützung entwickelten Lernaktivitäten bis zur Gleichsetzung mit dem ‚non-formal learning‘, d.h. der Bezeichnung für alles außerhalb des formalen Bildungssystems (bewusst oder unbewusst) praktizierte Lernen“ (ebd., S. 18).

Um die Begrifflichkeit des informellen Lernens möglichst einfach und präzise erklären zu können, verweist Dohmen auf eine bereits im Februar 1999 im Rahmen der Europäischen Konferenz „Lifelong Learning Inside and Outside of Schools“ von Nick J. Small vorgeschlagene Definition.

¹ Dohmen verwendet die Bezeichnung formelles statt formales Lernen.

Demnach wird der „Begriff des informellen Lernens [...] auf alles Selbstlernen bezogen, das sich in unmittelbaren Lebens- und Erfahrungszusammenhängen außerhalb des formalen Bildungswesens entwickelt“ (Small 1999, S. 702; zit. n. Dohmen 2001; S. 25f.).

Gnahn (2007) fügt in seinem Definitionsansatz eine weitere Komponente hinzu, indem er mit seinem Verständnis der Begriffe formales, non-formales (bzw. nicht-formales)² und informelles Lernen vor allem die beiden Kriterien Intentionalität und Lernkontext fokussiert und neben formalem, nicht-formalem und informellem Lernen zwei weitere Aneignungsarten benennt: die Sozialisation und das sogenannte Lernen en passant (Gnahn 2007, S. 39ff.). Formales Lernen umfasst seiner Ansicht nach alle Lernprozesse, die auf den Erwerb von anerkannten Abschlüssen und Berechtigungen abzielen oder darauf vorbereiten. Auch er verortet formales Lernen in einem institutionellen Rahmen, in dem das Lernen professionell organisiert, gesteuert, bewertet und zertifiziert wird. Nicht-formales Lernen beschreibt Gnahn als organisierte Bildungsprozesse außerhalb des Regelsystems. Es findet beispielsweise in Vereinen oder im Betrieb statt. Gnahn vertritt die Ansicht, dass nicht-formale Lernprozesse – ebenso wie formale Lernarrangements – i.d.R. von professionellem Personal angeleitet und begleitet werden. Die Dauer nicht-formaler Bildungsmaßnahmen ist meist jedoch kürzer als die formaler. In erster Linie werden Kenntnisse und Fähigkeiten vermittelt, die im Berufs- und Privatleben genutzt werden. Jedoch führen solche Bildungsmaßnahmen häufig nicht zu Abschlüssen oder Zertifikaten und sind nicht mit speziellen Berechtigungen verbunden. (ebd.) Beim informellen Lernen handelt es sich – so Gnahn – schließlich um die Aneignung von Kenntnissen und Fähigkeiten außerhalb (fremd-)organisierter Kontexte. Informelle Lernprozesse sind eingebettet in den Arbeitsalltag, in der Familie oder im sozialen Umfeld. Entsprechend finden sie weder in einem eigens für Lernzwecke reservierten Rahmen statt, noch werden sie durch speziell ausgebildetes Personal angeleitet oder begleitet. Zwar unterscheiden sich informelle Lernprozesse von formalen und nicht-formalen Lernformen insbesondere im Hinblick auf den Grad der Organisiertheit, dennoch bezeichnet Gnahn informelles Lernen als intentional. „Die Lernenden wissen, dass sie lernen, sie haben konkrete Lernabsichten und können die Lernhandlung von anderen Aktivitäten abgrenzen.“ (ebd., S. 118) Das Lernen en passant oder auch impliziertes Lernen dagegen definiert Gnahn als „nicht intentionales, unbewusstes und nicht verbalisierbares Lernen“ (ebd., S. 119). Seine Entwicklung findet hauptsächlich in Handlungs- und Lebenszusammenhängen statt, „bei denen es nicht primär auf den Kompetenzzuwachs ankommt, sondern auf das situative Agieren und Reagieren, auf das Erreichen bestimmter Ziele und das Lösen akuter Probleme.“ (ebd., S.119) Lernen

² Gnahn verwendet die Bezeichnung nicht-formales statt non-formales Lernen.

en passant erfolgt unsystematisch und unstrukturiert, stellt jedoch gleichzeitig einen ganzheitlichen und komplexen Prozess dar. Der handelnden Person ist das Lernen nicht bewusst, und der Lernprozess kann nachträglich nur schwer zeitlich eingeordnet und identifiziert werden. (ebd.; Annen 2012)

Auf der Ebene der europäischen Diskussion zur Begrifflichkeit des informellen Lernens wird der von Gnahs beschriebene Ansatz des Lernens en passant nicht explizit aufgegriffen. Die Europäische Kommission differenziert lediglich zwischen den drei Lernformen formal, nicht formal³ und informell. Zur Abgrenzung zieht sie in erster Linie die Kriterien des institutionellen Rahmens, der staatlichen Regelung sowie die Abschluss- bzw. Prüfungsbezogenheit heran. (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000; Annen, 2012) Im Jahre 2001 hat die Europäische Kommission anhand einer Übersichtsdarstellung festgelegt, welche Definitionen hinsichtlich der Begriffe formales, non-formales und informelles Lernen in der Bildungsdiskussion der Europäischen Union (EU) gelten:

Formales Lernen

Lernen, das üblicherweise in einer Bildungs- oder Ausbildungseinrichtung stattfindet, (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) strukturiert ist und zur Zertifizierung führt. Formales Lernen ist aus der Sicht des Lernenden zielgerichtet.

Nicht formales Lernen

Lernen, das nicht in Bildungs- oder Berufsbildungseinrichtung stattfindet und üblicherweise nicht zur Zertifizierung führt. Gleichwohl ist es systematisch (in Bezug auf Lernziele, Lerdauer und Lernmittel). Aus Sicht der Lernenden ist es zielgerichtet.

Informelles Lernen

Lernen, das im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit stattfindet. Es ist (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) nicht strukturiert und führt üblicherweise nicht zur Zertifizierung. Informelles Lernen kann zielgerichtet sein, ist jedoch in den meisten Fällen nichtintentional (oder „inzidental“/beiläufig). (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2001, 33ff; Overwien 2005; Werquin 2015).

Der Rat der Europäischen Union erweiterte diesen Ansatz und nahm anlässlich seiner „Empfehlung des Rates zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens“ im Dezember 2012 folgende Definitionen in sein Amtsblatt auf:

³ Auch die Europäische Kommission und der Rat der Europäischen Union nutzen die Bezeichnung *nicht* formales bzw. *nicht*formales Lernen statt *non*-formales Lernen.

Formales Lernen bezeichnet einen Lernprozess, der in einem organisierten und strukturierten, speziell dem Lernen dienenden Kontext stattfindet, und typischerweise zum Erwerb einer Qualifikation, in der Regel in Form eines Zeugnisses oder eines Befähigungsnachweises führt; hierzu gehören Systeme der allgemeinen Bildung, der beruflichen Erstausbildung und der Hochschulbildung.

Nichtformales Lernen bezeichnet einen Lernprozess, der im Rahmen planvoller Tätigkeiten (in Bezug auf Lernziele und Lernzeit) stattfindet und bei dem das Lernen in einer bestimmten Form unterstützt wird (z. B. im Rahmen eines Lehrer-Schüler-Verhältnisses); es kann Programme zur Vermittlung von im Beruf benötigten Fähigkeiten, für die Alphabetisierung von Erwachsenen und die Grundbildung für Schulabbrecher umfassen; ausgesprochen typische Beispiele für nichtformales Lernen sind die innerbetriebliche Weiterbildung, mit der Unternehmen die Qualifizierung ihrer Mitarbeiter verbessern, etwa im IKT-Bereich, strukturiertes Online-Lernen (z. B. durch Nutzung offener Bildungsressourcen) und Kurse, die Organisationen der Zivilgesellschaft für ihre Mitglieder, ihre Zielgruppe oder die Allgemeinheit organisieren.

Informelles Lernen bezeichnet einen Lernprozess, der im Alltag – am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit – stattfindet und in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung nicht organisiert oder strukturiert ist; es ist aus Sicht des Lernenden möglicherweise nicht beabsichtigt; Beispiele für durch informelles Lernen erzielte Lernergebnisse sind Fähigkeiten, die man sich durch Lebens- und Berufserfahrung aneignet, wie die am Arbeitsplatz erworbene Fähigkeit, ein Projekt zu leiten, oder IKT-Fertigkeiten, während eines Auslandsaufenthalts erworbene Sprachkenntnisse oder interkulturelle Fähigkeiten, außerhalb des Arbeitsplatzes erlangte IKT-Fertigkeiten sowie Fähigkeiten, die durch freiwillige, kulturelle oder sportliche Aktivitäten, Jugendarbeit oder Tätigkeiten zu Hause (z. B. Kinderbetreuung) erworben wurden. (Rat der Europäischen Union, Empfehlung des Rates zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens, 22.12.2012; 2012/C 398/01)

Auch die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) unterscheidet in ihrem Definitionsansatz von 2007 zwischen formalen, non-formalen und informellen Lernformen. Formales Lernen geschieht demnach in einer Bildungsinstitution, einem Ausbildungszentrum für Erwachsene oder am Arbeitsplatz, während non-formales Lernen im Rahmen von (intentionalen bzw. beabsichtigten) Lernprogrammen erfolgt, allerdings weder bewertet wird noch zu einer Qualifikation führt. Informelles Lernen dagegen geschieht laut OECD nicht intentional und somit unbeabsichtigt, ist im Hinblick auf Ziele, Dauer oder Lernunterstützung weder organisiert noch

strukturiert und stellt das Ergebnis täglicher arbeits-, familien- oder freizeitbezogener Aktivitäten dar. Informelles Lernen führt aus Sicht der OECD nicht zu einer Zertifizierung. (OECD 2007; Annen 2012)

Die bis hierhin vorgenommene Auseinandersetzung mit Ansätzen zur Begriffsbestimmung der drei unterschiedlichen Lernformen formales, non-formales und informelles Lernen verdeutlicht bereits, dass bestimmte Kriterien zur Abgrenzung in allen Definitionsansätzen herangezogen werden. Folgenden Parametern kommt demnach eine besonders hohe Bedeutung zu:

- das Ausmaß der Organisation und Struktur bzw. der Grad der Organisiertheit und Systematik des Lernens,
- die Intentionalität des Lernens bzw. des Lernprozesses,
- die Objektivierbarkeit und die Prüfbarkeit der Lernergebnisse,
- die Möglichkeit der Zertifizierung. (Gutschow 2010; Annen 2012)

Jedoch zeigen die unterschiedlichen Definitionsansätze auch das Vorhandensein von definitorischen Grauzonen und begrifflichen Unschärfen. Zwar können für die Abgrenzung der jeweiligen Lernprozesse eine Vielzahl an Kriterien herangezogen werden, dennoch lassen sich zu jeder der drei Lernformen Beispiele finden, deren Zuordnung nicht eindeutig erfolgen kann. Insbesondere für den Begriff des non-formalen Lernens bestehen mehrere Definitionsansätze nebeneinander, aber auch hinsichtlich der Definitionen des informellen Lernens werden teilweise unterschiedliche Aspekte fokussiert, die sich zwar oftmals ergänzen, eine eindeutige Zuteilung allerdings erschweren. Eine exakte Abgrenzung zwischen den unterschiedlichen Lernformen steht bislang aus. (Annen 2012)

Es ist allerdings zu erwarten, dass die Notwendigkeit einer trennscharfen Abgrenzung der unterschiedlichen Lernformen zukünftig weiter an Bedeutung gewinnen wird. Insbesondere vor dem Hintergrund der europaweiten, bildungspolitisch geforderten Ausweitung der Möglichkeiten zur Anrechnung bereits erworbener Kompetenzen sind klare Abgrenzungen zwischen den verschiedenen Lernformen notwendig, da die Formalität des vorherigen Lernens einen erheblichen Einfluss auf die Möglichkeiten zur Anrechnung bzw. Anerkennung bereits erworbener Kompetenzen, Qualifikationen, Lernergebnisse und -erfahrungen ausübt (Annen 2012).

Im betrieblichen Kontext können die Erfassung, Anrechnung bzw. Anerkennung und Bewertung bereits erworbener Kompetenzen bei der Einstellung von Arbeitskräften und Auszubildenden, in der Personalentwicklung sowie zur Personalbeurteilung eine wichtige Rolle spielen. Auch auf informellem Wege erlangte Kompetenzen rücken da-

bei zunehmend in den Blick. Durch deren Einbezug und entsprechende Anrechnungsmöglichkeiten können Arbeitnehmer/innen gezielter weitergebildet und flexibler am Arbeitsmarkt eingesetzt werden. Dadurch werden unnötige Ausbildungszeiten und Kosten vermieden. (Gnahs 2003)

Aber auch an deutschen Hochschulen kommt der Thematik um die Möglichkeiten der Anerkennung und Anrechnung bereits erworbener Kompetenzen eine stetig wachsende Bedeutung zu. Eine Reihe gesetzlicher Änderungen und Empfehlungen zur Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch – auch auf informellem Wege – erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge stellen die Bildungsinstitutionen aktuell vor neue Herausforderungen. (Annen 2012)

Das folgende Kapitel gibt einen Überblick über die gesetzlichen Regelungen zur Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf ein Hochschulstudium in Deutschland.

4 Gesetzliche Regelungen zur Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf ein Hochschulstudium in Deutschland

Gegenwärtig kommt den Möglichkeiten zur Anerkennung bzw. Anrechnung bereits erworbener Kompetenzen auf Aktivitäten der weiteren Berufsbiographie nicht nur im betrieblichen Kontext, sondern auch im Hochschulbereich eine stetig wachsende Bedeutung zu. Dabei liegt der Fokus ausdrücklich auch auf der Berücksichtigung von auf non-formalem und auf informellem Wege erworbenen Kompetenzen, Qualifikationen, Lernergebnissen und -erfahrungen. Mittlerweile werden die Unterstützung lebenslangen Lernens und die Sicherstellung von Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung sowie die Anrechenbarkeit bereits erworbener Kompetenzen, Kenntnisse und Fähigkeiten als bedeutende Aufgabe der Hochschule verstanden. Die Diskussion um diese Thematik findet zunehmend Eingang in die Hochschulgesetze der Länder. Sowohl der demografische Wandel, ein steigender Bedarf an hochqualifizierten Fachkräften, die Schaffung eines gemeinsamen europäischen Wirtschafts- und Wissenschaftsraumes, als auch die Bedeutung akademischer Bildung für den Erhalt und Ausbau des wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Wohlstands Deutschlands sind Gründe für diese Entwicklung. Neben der Frage der Zugangsregelungen, die es auch Personen ohne die klassische Hochschulzugangsberechtigung „Abitur“ ermöglichen ein Studium aufzunehmen, gerät verstärkt auch die Frage der Gleichwertigkeit beruflicher und hochschulischer Kompetenzen sowie die Möglichkeit der Anrechnung beruflicher Qualifizierungen und außerhalb formaler Bildungswege erworbener Kompetenzen auf eine akademische Höherqualifizierung in den Fokus. (Hanft et al. 2014)

In Deutschland liegen die wesentlichen Rechte zur gesetzlichen Umsetzung von Verfahren zur Anrechnung von Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge auf der Länderebene. Auf der Bundesebene sind die rechtlichen Rahmenbedingungen zum Thema Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen, Kenntnisse, Fertigkeiten, Qualifikationen oder Lernergebnisse in verschiedenen Beschlüssen, Gesetzen und Verordnungen verankert und betreffen neben formellen Kompetenzen auch solche, die auf non-formalen bzw. auf informellem Wege erworben wurden. Insbesondere den Vorgaben und Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK), aber auch denen der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und denen des Akkreditierungsrates kommt eine zentrale Bedeutung zu. (Hanft et al. 2014)

Das vorliegende Kapitel stellt die wesentlichen gesetzlichen Grundlagen und Regelungen vor, auf denen aktuelle Verfahren zur Anerkennung bzw. Anrechnung außerhoch-

schulisch erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge im europäischen Raum basieren. Dabei wird sowohl auf die Anerkennung bzw. Anrechnung von auf formalem Wege erlangten Kompetenzen eingegangen als auch auf solche, die durch non-formale oder informelle Lernprozesse erworben wurden.

Hervorzuheben sind diesbezüglich vor allem die in den Jahren 2002 und 2008 in den Beschlüssen der KMK formulierten Empfehlungen zur Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen. Diese beiden Dokumente stellen die Grundlage für die Umsetzung der Anerkennung und Anrechnung an deutschen Hochschulen dar. (Hanft et al. 2014; Hanak/Sturm 2015)

Die erste dieser beiden KMK-Empfehlungen zur „Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium“ aus dem Jahr 2002 sieht vor, dass Kenntnisse und Fähigkeiten im Rahmen einer Einstufung auf ein Studium angerechnet werden können. Folgende Voraussetzungen werden genannt:

- Die für den Hochschulzugang geltenden Voraussetzungen sind zu gewährleisten.
- Die angerechneten Kompetenzen müssen nach Inhalt und Niveau dem zu ersetzenden Teil des Studiums gleichwertig sein.
- Die Anrechnung muss im Rahmen der Akkreditierung überprüft werden. (KMK 2002)

Die KMK verweist darauf, dass außerhalb der Hochschule erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten höchstens 50 % eines Hochschulstudiums ersetzen können. Zudem erwähnt die KMK in dieser Empfehlung die Möglichkeit einer pauschalisierten Einstufung. (ebd.)

Im Jahr 2008 veröffentlichte die KMK einen zweiten Beschluss zur Anrechnung, in dem die Empfehlung aus dem Jahr 2002 bekräftigt wird. Außerdem enthält der zweite Beschluss zusätzliche Anhaltspunkte zu den Möglichkeiten einer Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium. So bezieht die KMK in diesem Beschluss ausführlich Stellung zu den angestrebten Zielen und betont insbesondere die Notwendigkeit möglicher Formen der Anrechnung und die Bedeutung der Anerkennung außerhochschulischer Leistungen auf europäischer Ebene. Darüber hinaus werden Themen wie beispielsweise die Qualitätssicherung und der Verbraucherschutz angesprochen. So sei u.a. auf der Bologna-Folgekonferenz am 18. Mai 2007 in London festgestellt worden, „dass die gerechte Anerkennung von Vorbildungen (prior learning), einschließlich der Anerkennung nicht-

formellen und informalen Lernens, ein wichtiges Element des Europäischen Hochschulraums darstellt“ (KMK 2008, S. 1). Mit Blick auf die Anforderungen eines globalen Wettbewerbs stehen folgende Aspekte als zentrale Aufgaben der aktuellen Bildungspolitik im Vordergrund:

- Die Steigerung der Bildungsbeteiligung.
- Die Sicherung des künftigen Fachkräftebedarfs in Deutschland.
- Die Durchlässigkeit des Bildungssystems als Voraussetzung, vorhandene Potenziale zu erschließen und zu fördern. (KMK 2008)

Hervorgehoben werden die Verbesserung der Durchlässigkeit des Bildungssystems und die Anrechnungsmöglichkeiten für außerhalb von Hochschulen erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten mit dem Ziel, beruflich qualifizierten Bewerber/innen den Übergang in den Hochschulbereich zu erleichtern, die Schwelle zur Aufnahme eines Studiums für diesen Personenkreis abzusenken und die Studiendauer zu verkürzen:

„Die Verbesserung der Durchlässigkeit des Bildungssystems ist dabei eine wesentliche Voraussetzung, um vorhandene Potentiale zu erschließen und zu fördern. Ein wichtiger Ansatzpunkt ist in diesem Zusammenhang der Übergang beruflich qualifizierter Personen in den Hochschulbereich unter Anrechnung außerhalb des Hochschulbereichs erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten, sodass sich die Studiendauer verkürzt und damit die Schwelle zur Aufnahme eines Studiums absinkt“ (KMK 2008, S. 1).

Auch die Bundesrepublik wird ermahnt, „zu Maßnahmen und Regelungen zur Anerkennung von Vorbildungen sowie zu den praktischen Erfahrungen mit den entsprechenden Anwendungsverfahren Stellung [zu nehmen]“ (KMK 2008, S. 1).

Für Studierende bedeutet die Anrechnung von Kompetenzen, dass angerechnete Teile des Studiums nicht mehr studiert werden müssen und auch nicht geprüft werden. In einer gemeinsamen Erklärung des Deutschen Industrie- und Handelskammertages (DIHK) und der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) vom 14.10.2008 wird festgehalten:

„Beruflich Qualifizierten darf nicht abverlangt werden, über bereits nachgewiesene Kompetenzen noch einmal geprüft zu werden. [...] Grundlage der Anrechnung sollten daher die in der Berufspraxis und in der Aufstiegsfortbildung erworbenen Kompetenzen sein. [...] Ziel muss sein, möglichst ganze Studienabschnitte (sog. Module) anzurechnen, so dass [!] diese Module nicht mehr studiert und geprüft werden müssen.“ (DIHK und HRK, 2008, S. 2f.)

DIHK und HRK verweisen darauf, dass Personen mit einer beruflichen Ausbildung oder beruflicher Aufstiegsfortbildung und beruflicher Erfahrung häufig über fachliches Wissen und Fertigkeiten, anwendungsorientierte Fachkompetenzen und entsprechende Spezialisierungen sowie kommunikative und Managementkompetenzen, die auch im Studium vermittelt werden, verfügen. Diese Vorqualifikationen und Schnittmengen

zwischen den Bildungsgängen müssen – so DIHK und HRK – im Sinne eines effizienten und an den Lernenden orientierten Bildungssystems berücksichtigt werden. Erforderlich seien einfache und nachvollziehbare Wege ins Studium sowie die Anpassung der Studiengestaltung an die besonderen Lebenssituationen beruflich Qualifizierter. (DIHK und HRK, 2008)

Die Möglichkeiten der Anrechnung von außerhalb der Hochschule erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten fanden – bezugnehmend auf die wissenschaftliche Weiterbildung sowie vor dem Hintergrund des lebenslangen Lernens – im Jahr 2008 auch Eingang in das Positionspapier der Hochschulrektorenkonferenz (HRK):

„Die Unterstützung lebenslangen Lernens und die Sicherstellung von Durchlässigkeit und Anrechenbarkeit früher erworbener Kompetenzen werden als Aufgabe der Hochschule insgesamt, sowohl in der Lehre als auch in der Weiterbildung verstanden“ (HRK 2008, S. 3).

Im Jahr 2010 hat die KMK die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen zudem erstmals in die Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen aufgenommen. (KMK 2010; Hanft et al. 2014). Von großer Bedeutung ist hierbei, dass die Anrechnung außerhalb des Hochschulbereichs erworbener Kompetenzen und Fähigkeiten als eine Muss-Bestimmung formuliert ist:

„1.3 [...] Nachgewiesene gleichwertige Kompetenzen und Fähigkeiten, die außerhalb des Hochschulbereichs erworben wurden, sind bis zur Hälfte der für den Studiengang vorgesehenen Leistungspunkte anzurechnen. [...]“ (KMK 2010, S. 3).

Die jeweiligen Beschlüsse wurden in die Landeshochschulgesetze überführt. Inzwischen sind in allen Hochschulgesetzen der Bundesländer Möglichkeiten der Anrechnung verankert. (Hanft et al. 2014) Beispielsweise wurde das Niedersächsische Hochschulgesetz im Zuge seiner Novelle im Juni 2010 an die neuen Bestimmungen angepasst:

„Prüfungsordnungen sind so zu gestalten, dass [...] die Anerkennung von [...] beruflich erworbenen Kompetenzen nach Maßgabe der Gleichwertigkeit gewährleistet ist“ (Niedersächsisches Hochschulgesetz § 7(3)).

Auch die Niedersächsischen Hochschulen mussten reagieren. Als ein Beispiel für den Umgang mit den neuen Regelungen sei an dieser Stelle auf die Bachelor-Prüfungsordnung der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg vom 17.08.2012 verwiesen. Dort ist nachzulesen:

„(4) Nachgewiesene Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen, die außerhalb der Hochschule erworben wurden, können angerechnet werden, sofern diese nach Inhalt und Niveau den Modulprüfungen des Studiengangs im Wesentlichen entsprechen und Gleichwertigkeit vorliegt. Auf der Grundlage von qualitätsgesicherten Äquivalenzgutachten ist auch eine pauschale Anrechnung von Fort- und Weiterbildungsabschlüssen möglich. Es können bis zu 50 Prozent der Kreditpunkte eines jeden Faches sowie Professionalisierungsmodule bis zu 15 Kreditpunkten angerechnet werden.“ (Carl von Ossietzky Universität Oldenburg 2012, Fünfte Änderung der Prüfungsordnung für die Fach-Bachelor- und Zwei-Fächer-Bachelorstudiengänge der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (BPO) vom 17.08.2012, S. 185)

Der Rat der Europäischen Union geht in seiner „Empfehlung des Rates vom 20. Dezember 2012 zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens“ (2012/C 398/01) auf seine bereits am 12. Mai 2009 formulierten Ausführungen hinsichtlich eines strategischen Rahmens für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung und der politischen Idee des lebenslangen Lernens ein und verweist vor diesem Hintergrund insbesondere auf die Bedeutung von außerhalb des formalen Bildungssystems erworbenen Kompetenzen:

„(5) [Es] wird darauf verwiesen, dass lebenslanges Lernen als Grundprinzip des gesamten Rahmens anzusehen ist, das jede Art des Lernens — formal, nichtformal oder informell — auf allen Ebenen abdecken soll.“ (Rat der Europäischen Union 2012)

Neben klaren Regelungen für den Eintritt in die Hochschulbildung im Anschluss an die berufliche und sonstige Bildung werden gemeinsame europäische Grundsätze für die Ermittlung und Validierung von nichtformalen und informellen Lernprozessen gefordert. Dazu zählen beispielsweise die Entwicklung von Mechanismen zur Anrechnung früherer Lernergebnisse und Erfahrungen, die außerhalb der formalen allgemeinen und beruflichen Bildung erworben wurden sowie die Einrichtung von geeigneten Systemen zur Validierung des nichtformalen und informellen Lernens (Rat der Europäischen Union 2012).

Festzustellen ist allerdings, dass im formalen Bildungssystem nach wie vor der eindeutige Schwerpunkt auf der Anerkennung bzw. Anrechnung und Zertifizierung von Kompetenzen bzw. Qualifikationen liegt, die in genormten Bildungsgängen und somit auf formalem Wege erworben wurden. Das Thema Anrechnung besitzt zwar bildungspolitisch eine hohe Relevanz. Die Hochschulen sind dazu verpflichtet, von „den bestehenden Möglichkeiten der Anrechnung Gebrauch zu machen und Verfahren und Kriterien für die Anrechnung außerhalb des Hochschulwesens erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten in den jeweiligen Prüfungsordnungen zu entwickeln“ (KMK 2008).

Die Entscheidung darüber, auf welche Art und in welchem Umfang außerhochschulisch erworbene Kompetenzen angerechnet werden, liegt jedoch in der Zuständigkeit der jeweiligen Hochschule. Die könnte einer der Gründe sein, weshalb die Implementierung entsprechender Verfahren zur Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen an deutschen Hochschulen bislang eher gering ausgebildet ist. Insbesondere die Möglichkeiten der Anrechnung von auf non-formalem oder informellem Wege erworbenen Kompetenzen gestalten sich in der Hochschulpraxis als problematisch. Die deutschen Hochschulen nähern sich der Thematik nur zögerlich an und hängen im internationalen Vergleich zurück. (ebd.; Gnahs 2003; Hanft et al. 2014; Hanak/Sturm 2015)

Vor diesem Hintergrund befasst sich das folgende Kapitel sowohl mit den Möglichkeiten der Anrechnung im Hinblick auf den Zugang zu einem Hochschulstudium (im Sinne von Anerkennung) als auch mit denen der Anrechnung auf das Studium selbst. Vorge stellt werden das pauschale, das individuelle und das kombinierte Anrechnungsverfahren.

5 Verfahren zur Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen – Pauschale, individuelle und kombinierte Anrechnung

In den vorangegangenen Kapiteln wurde deutlich, dass die Unterstützung lebenslangen Lernens und die Sicherstellung von Durchlässigkeit und Anrechenbarkeit bereits erworbener Kompetenzen, Kenntnisse und Fähigkeiten mittlerweile als Aufgabe der Hochschule verstanden werden. Der Beschluss der Kultusministerkonferenz von 2002, der Folgebeschluss von 2008 sowie die Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen von 2010 sehen vor, dass außerhochschulisch erworbene Kompetenzen bis zu 50 % auf ein Studium angerechnet werden können. Inzwischen sind Möglichkeiten der Anrechnung in allen Hochschulgesetzen der Bundesländer verankert. Voraussetzung für eine Anrechnung außerhalb der Hochschule erworbener Kompetenzen ist jedoch, dass diese hinsichtlich des Inhalts und des Niveaus gleichwertig sind. Dabei ist es nicht entscheidend, wie und in welchem Kontext diese Kompetenzen erworben worden sind.

Allerdings wurde auch klar, dass Kompetenzen, Kenntnisse und Fähigkeiten im Rahmen der unterschiedlichsten Lern-Settings erworben werden können. Die Unterschiede zwischen den in diesem Kontext üblicherweise verwendeten Lernformen „formales“, „non-formales“ und „informelles“ Lernen wurden angesprochen. Es wurde weiterhin darauf verwiesen, dass eine eindeutige Unterscheidung und exakte Abgrenzung zwischen diesen unterschiedlichen Lernprozessen unumgänglich ist im Hinblick auf eine angemessene Auseinandersetzung mit der Thematik der möglichen Anerkennung und/oder Anrechnung bereits erworbener Kompetenzen.

Obwohl non-formale und informelle Lernformen im Kontext des lebenslangen Lernens in Deutschland immer mehr Aufmerksamkeit gewinnen, ist die systematische Ermittlung und Dokumentation von außerhalb formaler Bildungswege erworbener Kompetenzen bislang eher die Ausnahme. Zwar sind die Einbeziehung aller formal und nicht-formal erworbener Qualifikationen sowie die Berücksichtigung der Ergebnisse des informellen Lernens erklärte Ziele des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR), dennoch gibt es bisher keine einheitlichen Konzepte und Verfahrenswege für die praktische Ausgestaltung der Identifizierung, Bewertung und Anrechnung informellen Lernens. (DAbeKom 2016; Reimer 2006; AK DQR 2011; Dehnbostel, 2011)

Hinsichtlich der Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen auf ein Hochschulstudium wird zwischen zwei Verfahrensweisen unterschieden:

1. Anrechnung auf den Zugang (im Sinne von Anerkennung) und
2. Anrechnung auf das Studium selbst (im Sinne des Wegfallens/Ersatzes von Studienteilen durch außerhochschulisch erworbene Kompetenzen).

Hinsichtlich der Anrechnung (i.S.v. Anerkennung) auf den Zugang werden i.d.R. bestimmte berufliche Bildungsabschlüsse und Zeiten der Berufserfahrung pauschal als für den Hochschulzugang gleichwertig zu schulisch erworbenen Abschlüssen anerkannt, wodurch den Bewerber/inne/n eine allgemeine oder fachlich gebundene Zugangsberechtigung erteilt wird. Denkbar ist aber auch die individuelle Prüfung der von der/dem jeweiligen Bewerber/in mitgebrachten Voraussetzungen zur Anerkennung der Zugangsberechtigung, sofern die Landeshochschulgesetze und jeweiligen Zugangsordnungen dieses zulassen. Als eine zu einem ersten Hochschulabschluss alternative Möglichkeit des Zugangs in ein Master-Studium ist diese Vorgehensweise in einigen Bundesländern vorgesehen. (Hanft et al., 2014)

Im Rahmen der Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren auf das Studium selbst wird meist zwischen *pauschaler* und *individueller* Anrechnung unterschieden. Eine dritte Form der Anrechnung stellt die sog. *kombinierte* Anrechnung dar. (Weichert 2015)

5.1 Die pauschale Anrechnung

Die pauschale Anrechnung auf ein Hochschulstudium stellt ein Verfahren dar, welches es ermöglicht, im Rahmen formaler Aus-, Fort- und Weiterbildungen erlangte Kompetenzen generell und unabhängig von der jeweils antragstellenden Person auf einen Studiengang anzurechnen. Dabei erfolgt die Anrechnung pauschal, beispielsweise auf der Grundlage einer vergleichenden Analyse und Äquivalenzprüfung des entsprechenden Curriculums der Bildungseinrichtung mit dem des Studiengangs. Eine Überprüfung oder Feststellung der Kompetenzen im Einzelfall ist bei diesem Verfahren nicht erforderlich. Die Studierenden können aufgrund eines erfolgreichen Abschlusses eines außerhochschulischen Bildungsgangs bestimmte, zuvor entsprechend dem Analyseergebnis festgelegte Studieninhalte angerechnet bekommen. Das pauschale Anrechnungsverfahren wird häufig innerhalb bestehender Kooperationen zwischen Bildungseinrichtungen angewandt. Meist wird mit diesem Verfahren eine homogene Zielgruppe angesprochen, die über fachlich einschlägige Vorerfahrungen verfügt, beispielsweise eine Gruppe von Absolvent/inn/en eines speziellen Lehrgangs, der als solcher angerechnet werden kann. (DAbeKom 2016; Hanft et al. 2014)

5.2 Das individuelle Anrechnungsverfahren

Das individuelle Anrechnungsverfahren dagegen basiert auf einer individuellen Einzelprüfung von Unterlagen einzelner Bewerber/innen.

Eine gängige Möglichkeit der individuellen Anrechnung stellt eine Einstufungsprüfung dar, die mittels eines Prüfungsverfahrens auf der zugrunde liegenden Prüfungsordnung geregelt wird. Allerdings wird darauf verwiesen, dass

„die Anrechnung außerhalb des Hochschulwesens erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium getrennt von der Frage der Hochschulzugangsberechtigung [zu sehen ist], die immer Voraussetzung für die Aufnahme eines Studiums ist, wobei Zugangsprüfung und Einstufungsprüfung verfahrenstechnisch und organisatorisch verbunden werden können“ (KMK 2008).

Beim individuellen Anrechnungsverfahren erfolgt die Überprüfung möglicher Äquivalenzen auf der Basis von Belegen, die der/die jeweilige Studierende vorlegt. Meist wird hier ein strukturiertes Portfolio-Verfahren eingesetzt, in dem die Studierenden ihre bereits erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen beschreiben und diese, wenn möglich, durch entsprechende Dokumente, Zertifikate, Zeugnisse o.ä. belegen. Die Äquivalenzprüfung erfolgt – ebenso wie die daraus resultierende Anrechnungsentcheidung – für den Einzelfall. Das individuelle Verfahren wird häufig dann eingesetzt, wenn nicht oder nur zum Teil geregelte Aus-, Fort- oder Weiterbildungen absolviert oder die Kompetenzen auf non-formalen oder informellen Wegen erlangt wurden. (DAbeKom 2016)

Die Überprüfung von Fähigkeiten zielt darauf ab, die Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen einer Person sowie ihre Eignung und ihre Motivation zu ermitteln und ihren beruflichen Hintergrund zu analysieren, um einen weiteren Schritt in der beruflichen Laufbahn festzulegen. Die Überprüfung von Fähigkeiten soll dem Einzelnen helfen, seine Position in seiner bisherigen Berufsbiographie selbst einzuschätzen, den weiteren Berufsweg zu planen oder sich auf das Anrechnungsverfahren nicht-formaler oder informeller Lernergebnisse vorzubereiten. Lernergebnisse sind in diesem Zusammenhang Aussagen darüber, was ein Lernender weiß, versteht oder in der Lage ist zu tun, nachdem er einen Lernprozess abgeschlossen hat. (Rat der Europäischen Union 2012)

5.3 Das kombinierte Anrechnungsverfahren

Im kombinierten Anrechnungsverfahren werden Elemente des pauschalen und des individuellen Verfahrens miteinander verbunden, um den Durchführungsaufwand

möglichst gering zu halten und dennoch ein breites Spektrum von Lernergebnissen anrechnen zu können. Der Vorteil des kombinierten Anrechnungsverfahrens besteht darin, dass außerhalb der Hochschule erworbene Leistungen, die im Rahmen der Äquivalenzfeststellung im pauschalen Verfahren nicht oder nicht vollständig auf ein Studienmodul angerechnet wurden, durch ein individuelles Verfahren überprüft und ggf. angerechnet werden können, wodurch sich der Umfang der anrechenbaren Teile u.U. vergrößert. (Weichert 2015)

Lernen in formalen Kontexten ist durch strukturierte Lernziele, Lernzeiten und Lernförderung gekennzeichnet, der Lernerfolg wird in der Regel anhand von Prüfungen beurteilt und durch dafür autorisierte Stellen in Form eines Zertifikats bestätigt. Lernen in nicht derart strukturierten Kontexten dagegen erfordert ein anderes und differenzierteres Vorgehen bei der Bewertung und Anrechnung des Lernerfolgs. Für die Bewertung von non-formal oder informell erworbenen Lernleistungen und -ergebnissen hat sich der Begriff der Validierung herausgebildet, der in diesem Zusammenhang ein Verfahren bezeichnet, bei dem eine zuständige Behörde oder zugelassene Stelle bestätigt, dass die Kompetenzen, die eine Person in einem non-formalen oder informellen Kontext erzielt hat, gemäß festgelegten Kriterien bewertet wurden und den geforderten Standards entsprechen. Die Validierung führt üblicherweise zur Zertifizierung. (Cedefop 2009; Dehnbostel 2011) Das Validierungsverfahren umfasst im Kern die folgenden Schritte:

1. Identifizierung / Ermittlung der besonderen Erfahrungen bzw. der Lernergebnisse, die eine Person auf nichtformalem oder informellem Weg erzielt hat (im Wege eines Gesprächs);
2. Darstellung / Dokumentierung der Lernergebnisse, die eine Person auf nichtformalem oder informellem Weg erzielt hat, mit dem Ziel, die Erfahrungen der Person sichtbar zu machen
3. formale Bewertung (oder auch Validierung⁴) dieser Erfahrungen und Lernergebnisse, die eine Person auf nichtformalem oder informellem Weg erzielt hat;
4. (Teil-)Zertifizierung der Ergebnisse der Bewertung der von einer Person auf nichtformalem oder informellem Weg erzielten Lernergebnisse in Form einer Qualifikation oder in Form von Leistungspunkten, die zu einer teilweisen oder vollständigen Qualifikation führen kann, oder in einer anderen geeigneten Form. (ebd.; Rat der Europäischen Union 2012)

⁴ Der ursprünglich nur auf *eine* Stufe des Verfahrens bezogene Begriff der Validierung hat sich mittlerweile als Bezeichnung für den gesamten Prozess der Identifizierung, Darstellung und Anerkennung früheren Lernens durchgesetzt. (Dehnbostel 2011)

Die Identifizierung und Darstellung der durch nichtformales oder informelles Lernen erzielten Lernergebnisse geschieht häufig mittels Kompetenzbilanzen oder Portfolios, die entweder von den Personen selbst, von Bildungsberater/inne/n oder von anderen Institutionen, z. B. von Betrieben, durchgeführt werden. Die auf diese Weise dokumentierten Kompetenzen werden anschließend von (Validierungs-)Expert/inn/en des jeweiligen Berufsfeldes oder von anderen Prüfungsinstanzen einem Vergleich auf Basis festgelegter Standards unterzogen (Bewertung), welcher nach erfolgreicher Beurteilung zur Anerkennung und zu einer erfolgreichen (Teil-)Zertifizierung führen kann. Die Zertifizierung erfolgt durch die jeweilige Prüfungsinstanz. Fehlende Kompetenzen für eine Zertifizierung können ergänzt werden, beispielsweise in formalen Bildungsinstitutionen, durch zusätzliche Praxis oder durch einen entsprechenden Kursbesuch. (Erwachsenenbildung.at 2016)

Die Validierungsregelungen sind an die nationalen Qualifikationsrahmen gekoppelt. Sie stehen im Einklang sowohl mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) als auch mit dem Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR). Die Berücksichtigung informeller Lernprozesse und die Einbeziehung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen in den DQR konnten wesentlich zur Anrechnung derartiger Lernformen beitragen. (Rat der Europäischen Union 2012; Dehnbostel 2011)

Individuelle Anrechnungsverfahren findet man hauptsächlich in weiterbildenden Master-Studiengängen. Zwar sind die Verfahren mittlerweile allgemein akzeptiert, allerdings sind sie für die Studierenden sowie für die Lehrenden mit einem erheblichen zeitlichen Aufwand verbunden. Notwendig wäre die Entwicklung gut strukturierter Anrechnungsportfolios, die sowohl von den Studierenden als auch von den Lehrenden ohne umfangreiche Vorkenntnisse verstanden werden. Jedoch steht insbesondere im Hinblick auf die Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen die Entwicklung effektiver und nachvollziehbarer Portfolioverfahren bislang noch aus. (Hanft et al. 2014)

Die bisherigen Ausführungen dürften verdeutlicht haben, dass die Möglichkeiten der Anrechnung non-formal oder informell erworbener Kompetenzen trotz der dargestellten Problematiken und Unklarheiten auch zukünftig eine bedeutsame Rolle im Hochschulbereich einnehmen werden. Durch die Validierung von Kompetenzen, die im Beruf oder in anderen Kontexten erworben wurden, können Personen einerseits einen Zugang zum Studium erhalten, selbst wenn sie nicht den nötigen Schulabschluss vorweisen können. Andererseits können den Studierenden bestimmte Studieninhalte durch den Nachweis äquivalenter Erfahrungen erlassen werden, wodurch ihnen entweder eine zeitliche Verkürzung des Studiums oder eine Verringerung der Arbeitsbe-

lastung innerhalb der regulären Studienzeit ermöglichen werden kann. (Käpplinger 2003; DAbeKom 2016)

Das folgende Kapitel nimmt die Umsetzungsebene in den Blick und stellt unterschiedliche Ansätze zur Erfassung, Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen vor. Neben Modellen und Erfahrungen aus dem internationalen Bereich werden auch an deutschen Hochschulen praktizierte Verfahren zur Anrechnung außerhalb des formalen Bildungswesens erworbener Kompetenzen beleuchtet.

6 Beispiele aus der Praxis zur Anrechnung informell erworbener Kompetenzen

Wie in den vorangegangenen Ausführungen beschrieben wurde, nehmen die Erfassung, Darstellung, Anerkennung und Anrechnung bereits erworbener Kompetenzen einen steigenden Stellenwert ein. Die Entwicklung hin zu einer zunehmenden Selbststeuerung des Lernens im Zuge der Individualisierung von Lebenslagen stellt mittlerweile auch die Hochschulen vor die Herausforderung, sich mit Möglichkeiten zur Anrechnung außerhochschulisch erlangter Kompetenzen auseinanderzusetzen. Neben formalen Lernwegen rücken dabei verstärkt auch non-formale und informelle Prozesse des Kompetenzerwerbs in den Vordergrund. (Bretschneider/Preißler 2003)

6.1 Anrechnungsverfahren auf internationaler Ebene

Im Gegensatz zum internationalen Diskurs geriet die wissenschaftliche Diskussion zum Thema Anrechnung non-formal und informell erworbener Kompetenzen in Deutschland erst vergleichsweise spät in den Fokus der öffentlichen Aufmerksamkeit. Entsprechend lohnt sich aus deutscher Sicht ein Blick auf die Entwicklungen in Ländern, in denen bereits auf langjährige Erfahrungen mit Verfahren zur Erfassung und Anrechnung außerhalb formaler Bildungssysteme erlangter Kompetenzen zurückgeblickt werden kann. (Dohmen 2001) Nachfolgend werden in den USA, in Großbritannien und in Frankreich praktizierte Ansätze kurz vorgestellt.

Die USA gehören auf dem Gebiet der Anerkennungs- bzw. Anrechnungsverfahren international zu den Pionieren und haben bereits seit Ende des zweiten Weltkrieges Erfahrungen sammeln können. Die GI-Bill, die nach Kriegsende verabschiedet wurde, war ein bedeutender Schritt für die Anerkennung bzw. Anrechnung informell erworbener Kompetenzen. Durch Nachweise ihrer im Krieg erworbenen Kompetenzen konnte den aus dem Einsatz zurückkehrenden Soldaten ein Studium ermöglicht sowie teilweise die Studienzeit verkürzt werden. Seither konnten sich Programme und Organisationen, die sich mit der Anerkennung und Anrechnung von informellen Kompetenzen mit Bezug zu Hochschulen beschäftigen, zunehmend etablieren. (Colardyn 1994, S. 663; zit. n. Dohmen 2001, S. 94ff.)

Auf europäischer Ebene übernimmt *Großbritannien* hinsichtlich der Öffnung der Universitäten sowie der Anerkennung und Anrechnung früheren Lernens eine Vorreiterrolle. Hervorzuheben sind hier die sog. APL- bzw. APEL-Systeme an englischen Hochschulen. Die breite Einführung dieser Systeme wurde wesentlich von einem regen Aus-

tausch mit den USA und einer engen Zusammenarbeit mit dem amerikanischen „Council for Adult and Experiential Learning“ (CAEL), einer 1974 in Princeton gegründete Vereinigung, beeinflusst. (Räbinger et al. 2008; Dohmen 2001) Je nach Intension des APL-Verfahrens unterscheidet man zwischen *Accreditation of Prior Learning (APL) for access* und *Accreditation of Prior Learning (APL) for advanced standing*. Das Verfahren *Accreditation of Prior Learning (APL) for access* sieht vor, dass Ergebnisse aus früheren Lernprozessen mit dem Ziel nachgewiesen werden, eine Zugangsberechtigung zu einem Hochschulstudium zu erhalten, falls kein entsprechender Schulabschluss vorliegt. Bei *Accreditation of Prior Learning (APL) for advanced standing* hingegen kann der Nachweis bereits erworbener Lernergebnisse dazu führen, dass der/die Bewerber/in in ein fortgeschrittenes Semester eines Studienganges eingestuft wird. (Hannken-Illjes/Lischka 2004; Räbinger et al. 2008) Differenziert wird zudem zwischen der jeweiligen Formalität der vorangegangenen Lernprozesse. Im Hinblick auf die Anerkennung bzw. Anrechnung bereits erworbener Qualifikationen und Kompetenzen wird hier unterschieden zwischen *Accreditation of Prior Experiential Learning (APEL)* und *Accreditation of Prior Certificated Learning (APCL)*. *Accreditation of Prior Experiential Learning (APEL)* bezeichnet den Prozess der Anerkennung bzw. Anrechnung bereits erworbener, jedoch bisher nicht zertifizierter Lernergebnisse und richtet den Blick auf Kenntnisse, die auf informellen Wegen (z. B. durch (auch beiläufige) Erfahrungen im Berufsleben, im Alltag oder durch Selbststudium) erlangt wurden. *Accreditation of Prior Certificated Learning (APCL)* ist auf die Anerkennung bzw. Anrechnung von Lernergebnissen gerichtet, die in formalisierten Bildungsgängen (z. B. Weiterbildungsprogrammen) erworben wurden und in der Regel mit einem Zertifikat oder einer Bescheinigung einhergehen. Insofern stellt APCL ein Verfahren zur Anerkennung bzw. Anrechnung von in der Vergangenheit bereits zertifizierten Kenntnissen dar. (Räbinger et al. 2008; Zürcher 2007) Die APEL-Verfahren scheinen vor allem in der Studieneingangsphase sinnvoll zu sein. Mithilfe der APEL-Systeme werden mögliche Zugangswege zur Hochschule strukturiert. Die Bewerber/innen durchlaufen dabei Beratungs- und Evaluationsverfahren, anhand derer sie eine Zugangsberechtigung erhalten können, selbst wenn sie nicht über die formal notwendigen Schulabschlüsse verfügen. APEL unterstützt auf formative Art die Kompetenzerfassung gerade in der Studieneingangsphase und reagiert dadurch auf die speziellen Bedarfe von Studierenden mit Berufs- und Lebenserfahrung. Durch das APEL-Verfahren können Studienanforderungen unter Umständen reduziert werden, sofern entsprechende, gleichwertige Kompetenzen bereits in vorherigen Lernprozessen erworben wurden. Insgesamt sind die APEL-Verfahren im Hinblick auf die Öffnung der Hochschulen für Berufstätige von großer Bedeutung. Insbesondere an den ehemaligen Polytechnics sind diese Verfahren verbreitet, da sie den Anforderungen und der

traditionellen Aufgabe dieser Hochschulen entgegenkommen, ihr Angebot für Berufstätige attraktiv zu machen und diesen Gruppen Zugangsmöglichkeiten zu bieten. Die APEL-Verfahren werden vor allem in geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern angewendet. (Dohmen 2001)

Auch in *Frankreich* wurden bereits seit Mitte der 1980er-Jahre Gesetze und Richtlinien eingeführt, die den Hochschulen eine Anrechnung informellen Lernens ermöglichen. Der Fokus lag zunächst auf der Anerkennung und Anrechnung beruflicher Fertigkeiten, auf der Validation des acquis professionnels (VAP). Dieses Verfahren erlaubt es, nach Anerkennung vorheriger Leistungen direkt in einen Studiengang aufgenommen zu werden. Das Verfahren wird von den Universitäten insbesondere bei ausländischen Studierenden angewandt, die sich an einer französischen Hochschule einschreiben wollen. Es hat den Zweck, das Niveau der vorherigen Ausbildung eines/einer Studierenden im Hinblick auf das französische System zu bestimmen und ggf. anerkennen zu lassen. Im Jahr 2002 rückte mit der Einführung von *acquis de l'expérience* (VAE) außerdem die Anrechnung von informellen Lernleistungen und Erfahrungslernen in den Blick, worunter ehrenamtliche und familiäre Tätigkeiten gefasst werden. Das Verfahren ermöglicht den Bewerber/innen die Bewertung und Bescheinigung ihrer bereits erlangten Kompetenzen, Kenntnisse und Fähigkeiten. Zum Einsatz kommen hierbei u.a. Prüfungen und Portfolio-Analysen. Ziel des Verfahrens ist es, insbesondere berufliche Erfahrungen und Leistungen anerkennen zu lassen, um einen Abschluss oder ein bestimmtes Qualifikationsniveau zu erlangen. Es muss ein Antrag gestellt werden, in welchem die ausgeübten Tätigkeiten und Beweggründe exakt zu beschreiben sind. Im Anschluss daran folgt ein Gespräch mit einer Prüfungskommission, die die Fachkenntnisse sowie die bereits erworbenen Kompetenzen überprüft. Die Prüfungskommission entscheidet, ob der Antrag vollständig oder nur in Teilen angenommen wird. Grundlage für die Zertifizierung bestimmter Kompetenzen ist ein Verzeichnis der beruflichen Qualifikationen mit entsprechenden Beschreibungen, an denen sich sowohl die Kandidat/inn/en als auch die Prüfer/innen orientieren können. Falls der Antrag nur teilweise angenommen wird, besteht für den/die Bewerber/in die Möglichkeit, durch bestimmte Maßnahmen (z. B. Weiterbildung) eine vollständige Anerkennung bzw. Anrechnung zu erlangen. Bis heute werden die beiden Verfahren VAE und VAP zur Anerkennung bzw. Anrechnung bereits erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge genutzt. Allerdings fällt ihre Umsetzung an den Hochschulen trotz der gesetzlichen Rahmenregelungen sehr unterschiedlich aus. Die meisten der Verfahren betreffen den Zugang zur Hochschule, nur wenige die Anrechnung von Vorkenntnissen. (Campus France 2016; Greco 2002; Zürcher 2007)

6.2 Anerkennungsverfahren an deutschen Hochschulen

In Deutschland ist die Diskussion um non-formal oder informell erworbene Kompetenzen und damit die Anrechnung derartiger Lernleistungen auf Hochschulstudiengänge erst vergleichsweise spät ins Blickfeld gerückt.

Inzwischen sind jedoch auch hierzulande Möglichkeiten der Anrechnung in allen Hochschulgesetzen der Bundesländer verankert. Die Aufnahme solcher Regelungen hat insbesondere durch die KMK-Empfehlung aus dem Jahr 2008 zur Erweiterung des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte erheblich an Bedeutung gewonnen. Der bildungspolitisch stark geförderte Aufbau von Studienangeboten im Rahmen der wissenschaftlichen Weiterbildung sowie Förderprogramme des BMBF unterstützen die modellhafte Entwicklung und Erprobung von Verfahren an vielen Hochschulen und Universitäten, wobei berufs begleitende und weiterbildende Studiengänge im Vordergrund stehen. (Hanft et al. 2014)

Eines der bedeutsamsten Programme zur Verankerung von Durchlässigkeit und Anrechnung in Hochschulen in Deutschland stellt die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und mit Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) geförderte Initiative *Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge (ANKOM)* dar, von der in drei Förderphasen in den Jahren von 2005 bis 2014 wichtige Impulse zur Implementierung von Durchlässigkeit und Anrechnung im Hochschulsystem ausgingen. (Hanft et al. 2014)

Insgesamt wurden 20 Projekte sowie die wissenschaftliche Begleitung gefördert. Die Aufgabe der Projekte bestand in der Entwicklung von Verfahren zur Anrechnung von in beruflicher Weiterbildung erworbenen Qualifikationen auf ein Hochschulstudium. Im Rahmen der Projekte untersuchten die verschiedenen Akteur/inn/e/n der beruflichen Bildung und die der Hochschulen gemeinsam exemplarisch Gleichwertigkeiten in ausgewählten Fachbereichen und beschäftigten sich mit Aspekten und Fragestellungen hinsichtlich der Entwicklung von Äquivalenzfeststellungsverfahren. Schwerpunkte bildeten die konzeptionelle Entwicklung von Ansätzen zur Prüfung der Gleichwertigkeit hochschulischer und beruflicher Bildung, die Sichtbarmachung und Darstellung von miteinander vergleichbaren Lernergebnissen, die Entwicklung von Äquivalenzfeststellungsinstrumenten sowie die Identifizierung von Rahmenbedingungen, die die Umsetzung von Anrechnung beeinflussen. (ANKOM 2016; Stamm-Riemer et al. 2008)

Ziel der Initiative war es, den Übergang in ein Hochschulstudium zu verbessern und den Studierenden das erfolgreiche Absolvieren ihres Studiums neben einer Berufstätigkeit zu erleichtern. Ab 2012 wurden in einer neuen Projektphase weitere Modellpro-

jekte gefördert, um Maßnahmen, die beruflich Qualifizierten das Studium erleichtern und einen Bezug zur Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen haben, zu implementieren und zu erproben. Die Zielgruppen der Projekte waren vor allem Studieninteressierte und Studierende, aber auch Hochschullehrende, Studienberatungen und Betriebe. (ANKOM 2016)

Die wissenschaftliche Begleitung der ANKOM-Projekte entwickelte auf der Grundlage der Erfahrungen, die im Rahmen der ANKOM-Initiative gemacht wurden, eine *Leitlinie für qualitätsgesicherte Anrechnungsverfahren im Rahmen von Hochschulstudiengängen – kurz: Anrechnungsleitlinie*. Diese soll dazu beitragen, die Hochschulen bei der Anrechnung von vorangegangenen Lernergebnissen zu unterstützen. Darüber hinaus wurden Erkenntnisse und Anregungen aus den Modellen und den Praxiserfahrungen anderer Länder aufgegriffen. Die Anrechnungsleitlinie wurde im Januar 2010 veröffentlicht und dürfte heute zu den in der Hochschulpraxis häufig eingesetzten Informationsmaterialien zählen. Die im Rahmen von ANKOM geförderten Hochschulen gelten heute vielfach als Good Practice-Beispiele, an denen sich andere Hochschulen orientieren. (Hanft et al. 2014; ANKOM 2010)

Ein weiteres großes Förderprogramm im Hinblick auf die Anrechnung bereits erworbener Kompetenzen stellt der seit 2008 durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte Wettbewerb *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* dar. Ziel dieser Qualifizierungsinitiative ist es, die Bildungschancen aller Bürgerinnen und Bürger zu steigern. In der ersten Wettbewerbsrunde entwickelten mehr als 50 Hochschulen Programme für Berufstätige und andere Zielgruppen. Eine weitere Wettbewerbsrunde läuft seit 2014. Auch dieses Programm verfolgt die Ziele, Konzepte für berufsbegleitendes Studieren und lebenslanges, wissenschaftliches Lernen besonders für Berufstätige, Personen mit Familienpflichten und Berufsrückkehrer/-innen zu fördern. Wichtige Aspekte bilden die Verbesserung der Durchlässigkeit und Verzahnung zwischen beruflicher und akademischer Bildung und die schnellere Integration neuen Wissens in die Praxis. Diese Ziele lassen den Schluss zu, dass dem Thema Anrechnung im Rahmen der Förderprojekte eine besondere Bedeutung zukommen wird. (Hanft et al. 2014; BMBF 2016)

Als ein weiteres Praxisbeispiel ist das *Verfahren zur Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen (AAEK-Verfahren)* an der Fachhochschule Frankfurt am Main zu nennen. Das AAEK-Verfahren basiert auf der Erstellung sog. Kompetenz-Portfolios. Das Kompetenz-Portfolio ist zu verstehen als eine Aufstellung über bereits erlangte Fähigkeiten einer Person im Vergleich zu den in einer jeweiligen Modulbeschreibung eines Studiengangs genannten Lernergebnissen und Kompetenzen des

Moduls, das angerechnet werden soll. Die Studieninteressierten beziehen sich in der Aufstellung ihrer bereits vorhandenen Lernerfahrungen auf unterschiedliche Dokumente (Arbeitsproben, Arbeitszeugnisse, betriebliche Dokumente, Bildungszertifikate usw.), die das Vorliegen bestimmter Lernergebnisse, Kenntnisse und Kompetenzen nachweisen. Auch außerhalb formaler Bildungswege erworbene Kompetenzen werden in die Aufstellung einbezogen und berücksichtigt. Für jedes beantragte Modul muss der/die Bewerber/in einen schriftlichen, adäquaten und überprüfbaren Nachweis über die entsprechende Befähigung liefern, wobei auch mehrere Nachweise pro Modul erforderlich sein können. Die Nachweise sind in dem persönlichen Kompetenzportfolio des/der Antragstellenden festzuhalten. Mit der Bearbeitung des Antrags, der anschließenden Begutachtung und der abschließenden Beschlussfassung sind verschiedene Personen betraut. Dies sind die zuständigen Studiengangsleiter/innen, der jeweilige Prüfungsausschuss, die Fachgutachter/innen sowie das Prüfungsamt des jeweiligen Fachbereichs. (Senat der FH Frankfurt am Main am 12.12.2012, SV 10 47-1, -2 und -3)

Im Rahmen des Projektes *Angebote in der Flüchtlingsarbeit* bietet der Kompetenzbereich Anrechnung der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg akademisch vorgebildeten und beruflich qualifizierten Geflüchteten seit Ende 2015 die Möglichkeit, Kompetenzportfolios zu erstellen. Ziel ist es, die Bildungsbiographien der Kandidat/inne/n strukturiert darzustellen und bereits erworbene Kompetenzen aufzuzeigen. Das Angebot richtet sich vorrangig an Geflüchtete, denen aufgrund ihrer persönlichen Umstände keine Nachweise über ihre bisherige akademische Laufbahn vorliegen. Das Kompetenzportfolio dient der Plausibilisierung ihrer Bildungsbiographien. Durch diese plausible Darstellung der bisherigen Bildungsaktivitäten kann es Geflüchteten, die ohne ihre Zeugnisse nach Deutschland gekommen sind, erleichtert werden, an ihre in der Heimat erworbenen Kompetenzen und akademischen Bildungswege anzuknüpfen – beispielsweise in Form eines Studiums an einer deutschen Hochschule. Durch Interviews und Gespräche werden ein Lebenslauf erstellt und alle wichtigen Informationen über den bisherigen Bildungsweg zusammengetragen. Außerdem werden wichtige Schwerpunkte und Fähigkeiten ermittelt und in einer Kompetenzerfassung dargestellt. Auch im Rahmen des Verfahrens zur Erlangung der Hochschulzugangsberechtigung kann das Portfolio-Verfahren genutzt werden. (Kompetenzbereich Anrechnung 2016)

Im Januar 2017 startete die Carl von Ossietzky Universität Oldenburg einen zentralen Anrechnungsservice für sämtliche grundständigen Bachelor- und konsekutiven Master-Studiengänge, den sogenannten *PLAR-Service*. Dieser orientierte sich am international verbreiteten Ansatz des „Prior Learning Assessment and Recognition (PLAR)“ (Spencer 2005). Die Einrichtung des Angebotes wird durch das vom Europäischen Sozialfonds

sowie vom Niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur (MWK) geförderten Projekt „PLARnet“ unterstützt. Studierende haben durch den PLAR-Service die Möglichkeit, sich informell und non-formal erworbene Kompetenzen auf Grundlage eines Portfolios anrechnen zu lassen. Das Portfolio verwendet u.a. authentische Dokumente (sogenannte „Artefakte“) zum Nachweis informell erworbener Kompetenzen. Im ersten Jahr des Bestehens konnten rund 50 Anrechnungsvorgänge erfolgreich abgeschlossen werden.

7 Das Problem der Niveaubestimmung

Der KMK-Beschluss zur Anrechnung aus dem Jahr 2002 sieht vor, dass

„außerhalb des Hochschulwesens erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten [...] auf ein Hochschulstudium angerechnet werden [können], wenn [...] sie nach Inhalt und Niveau dem Teil des Studiums gleichwertig sind, der ersetzt werden soll“. (KMK 2002, S. 2).

Von diesem Beschluss abgeleitete Verfahren der Gleichwertigkeitsbestimmung sehen üblicherweise vor, dass die Bestimmung der inhaltlichen und niveaubezogenen Übereinstimmung zwischen den anzurechnenden Kenntnissen und Fähigkeiten auf der einen Seite und den Lernergebnissen der Studienmodule, auf die angerechnet werden soll, auf der anderen Seite separat voneinander erfolgt. Das Verfahren der Gleichwertigkeitsbestimmung, der sogenannte „Äquivalenzvergleich“, besteht daher in aller Regel aus einem Inhalts- und einem Niveauvergleich.

Der Niveauvergleich beinhaltet die Feststellung des Niveaus der anzurechnenden Lernergebnisse als auch der Studienmodule, auf die die Anrechnung erfolgen soll. Verfahren zur Bestimmung des Niveaus anzurechnender Lernergebnisse wurden u.a. im Rahmen der ANKOM-Initiative entwickelt (Stamm-Riemer et al. 2011). Diese Verfahren bezogen sich allerdings in aller Regel auf Lernergebnisse aus formellen (Fortbildungs-) Qualifikationen der beruflichen Bildung.

Stufe	Kenntnisse	Fähigkeiten	Kompetenzen
I	-Grundlegendes Allgemeinwissen	-Grundlegende Fertigkeiten, die zur Ausführung einfacher Aufgaben erforderlich sind	-Arbeiten oder Lernen unter direkter Anleitung in einem vorkonstruierten Kontext
II	-Grundlegendes Faktenwissen in einem Arbeits- oder Lernbereich	-Grundlegende kognitive und praktische Fertigkeiten, die zur Nutzung relevanter	-Arbeiten oder Lernen unter Anleitung mit einem gewissen Maß an Selbständigkeit
III	-Kenntnisse von Fakten, Grundsätzen, Verfahren und allgemeinen Begriffen in einem Arbeits- oder Lernbereich	-Eine Reihe von kognitiven und praktischen Fertigkeiten zur Erledigung von	-Verantwortung für die Erledigung von Arbeits- oder Lernaufgaben
IV	-Breites Spektrum an Theorie- und Faktenwissen in einem Arbeits- oder Lernbereich	-Eine Reihe kognitiver und praktischer Fertigkeiten, um	-Selbständiges Tätigwerden innerhalb der Handlungsparameter von Arbeits-

Einstufung



Abbildung 1: Einstufungsverfahren

Verfahren zur Niveaubestimmung lassen sich im Wesentlichen in Einstufungs- und Ratingverfahren unterscheiden. Bei Einstufungsverfahren wird das Niveau einer Lerneinheit bzw. der anzurechnenden Kompetenzen einer bestimmten Stufe eines Qualifikations- oder Kompetenzrahmens zugeordnet. Bei Ratingverfahren ergibt sich das Niveau

einer Lerneinheit bzw. der anzurechnenden Kompetenzen aus der Bewertung anhand einer Reihe von Aussagen (Items). Die Bewertung bei Ratingverfahren erfolgt jeweils anhand mehrfach abgestufter Antwortalternativen (einer Ratingskala). Das Niveau ergibt sich bei Ratingverfahren aus einem numerischen Algorithmus, durch den die Bewertungen auf den verschiedenen Ratingskalen miteinander verrechnet werden. Da die Verrechnung ausschließlich mathematisch erfolgt, spricht man von einem „aktuari-schen“ Verfahren. Die Entwicklung von Ratingskalen ist Gegenstand der Mess- und Testtheorie, einem Teilgebiet der Psychometrie.

7.1 Einstufungsverfahren

Einstufungsverfahren sind mit einer Reihe praktischer und testtheoretischer Nachteile verbunden, die grundsätzlich die alternative Verwendung von Ratingverfahren nahelegen. So ist bei Einstufungsverfahren grundsätzlich unklar, wie zu verfahren ist, wenn die Einstufung hinsichtlich der unterschiedlichen Spalten der Matrix zu unterschiedlichen Ergebnissen gelangt. Wird eine Lerneinheit bei einer Einstufung auf den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) beispielsweise hinsichtlich der vermittelten Kenntnisse auf die Stufe 3 eingestuft, hinsichtlich der Fähigkeiten jedoch auf die Stufe 4 und hinsichtlich der Kompetenzen auf die Stufe 5, so stellt sich die Frage, wie die Lerneinheit insgesamt eingestuft werden soll.



MLI		Ratingskalen				
		• trifft überhaupt nicht zu	• trifft eher nicht zu	• trifft mittelmäßig zu	• trifft eher zu	• trifft voll und ganz zu
Breite und Aktualität des Wissens						
Lerninhalte/Lernformen						
1	Das Niveau des vermittelten Wissens geht über das grundlegende Allgemeinwissen von Erwachsenen hinaus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47	Das Modul umfasst die wichtigsten Fakten, Grundsätze, Verfahren und allgemeinen Begriffe des Gegenstandsbereichs.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49	Das Modul beinhaltet ein breites Spektrum an Theorien aus dem Gegenstandsbereich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37	Das Modul beinhaltet hoch spezialisiertes Fachwissen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Die innerhalb des Moduls vermittelten Kenntnisse entsprechen mindestens dem Niveau eines fortgeschrittenen Lehrbuchs.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	Das Modul beinhaltet zumindest einige aktuelle Aspekte, die üblicherweise nicht in den Lehrbüchern des Faches enthalten sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abbildung 2: Ratingverfahren

Im Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EU Kommission 2008) wird diese Frage ausführlich diskutiert:

„Aufgrund der Beschaffenheit der umfangreichen europäischen Qualifikationssysteme und der verschiedenen Qualifikationen passen oft Teile (eine Gruppe von Qualifikationen) eines nationalen Qualifikationssystems zu einem bestimmten Niveau einer Spalte, während sie zugleich auch zu einem anderen Niveau einer anderen Spalte passen. [...] Die Darstellung der EQR-Deskriptoren in einer dreispaltigen Tabelle soll das Verständnis für den EQR und die Zuweisung von Qualifikationen erleichtern. Wenn das Tabellenformat zu widersprüchlichen Auslegungen führt, dann sollten die Spalten von zweitrangiger Bedeutung sein. Folglich bedeutet dies, dass man einfach die ganze Zeile (Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenz) lesen und dann abwägen sollte, in welche Niveaustufe die Gruppe von Qualifikationen insgesamt betrachtet am besten passt. Diese Art und Weise, Deskriptoren zu lesen, hilft bei der Ermittlung des „Schwerpunkts“ der betreffenden Qualifikation und ermöglicht so, zu entscheiden, wo sie in Bezug auf den EQR eingeordnet werden kann.“ (S. 7)

Da die Zeilen des EQR allerdings keinerlei Hinweise darüber enthalten, wie die einzelnen Deskriptoren miteinander in Verbindung gesetzt werden bzw. gegeneinander abgewogen werden sollen, bleibt die Gewichtung der Spalten bei uneinheitlichen Zeilenzuordnungen letztlich der subjektiven Entscheidung des/der Beurteilenden überlassen.

Aus den Erläuterungen zum EQR wird darüber hinaus deutlich, dass (zumindest bei diesem Qualifikationsrahmen) die Einstufung grundsätzlich zeilenweise erfolgen soll. Dies bedeutet, dass der gesamte Rahmen letztlich als ein einziges Item (mit acht Stufen) verstanden werden soll. Anders als bei einem Ratingverfahren, bei dem bei einer Vielzahl von Items abgestufte Bewertungen vorgenommen werden können, kann eine Einstufung in einen Qualifikationsrahmen lediglich auf einem einzelnen Bewertungskontinuum vorgenommen werden. Somit entspricht die Einstufung in den EQR nach diesem Verständnis lediglich der Bewertung anhand einer einzelnen Ratingskala, die aus den Stufen des Qualifikationsrahmens besteht.

Testtheoretisch ergibt sich aus der Verwendung einer solchen unidimensionalen Ratingskala das Problem, dass weder eine Split-Half-Reliabilität noch die interne Konsistenz des Instrumentes bestimmt werden kann. Damit entfallen zwei wesentliche Gütemaße eines Bewertungsinstrumentes. Darüber hinaus liegen bislang aber auch keinerlei Studien zur Objektivität und Validität der Einstufungen von Qualifikationen bzw. Kompetenzen in Qualifikationsrahmen vor. Generell scheint das Bewusstsein zu fehlen, dass die Einstufung in einen Qualifikationsrahmen grundsätzlich die Zuordnung eines numerischen Relativs (der Stufe) zu einem empirischen Relativ (der Qualifikation bzw. Kompetenz) und somit einen Messvorgang darstellt. Wie jede andere Messung lässt

sich deren Güte durch geeignete Untersuchungen zur Objektivität, Reliabilität und Validität bestimmen und ggf. optimieren.

7.2 Der Module Level Indicator (MLI)

Aufgrund der messtheoretischen Beschränkungen von Einstufungsverfahren als Instrument zur Bestimmung des Niveaus anzurechnender Lerneinheiten bzw. Kompetenzen begannen ab 2006 zunächst im Rahmen des Projekts Qualifikationsverbund Nordwest der BMBF-Initiative ANKOM die Arbeiten zur Entwicklung eines entsprechenden Ratingverfahrens (Müskens et al. 2013). Zielsetzung des Verfahrens war die Bestimmung des Niveaus von hochschulischen und außerhochschulischen Lerneinheiten im Hinblick auf Anrechnungsprozesse. Somit stand die Bestimmung des Niveaus informell erworbener Kompetenzen zunächst nicht im Fokus der Verfahrensentwicklung, stattdessen sind es hier Lerneinheiten (z.B. Module, Fächer oder Lernfelder), deren Niveau anhand einer multidimensionalen Bewertung bestimmt werden soll. Müskens et al. (2013, S. 6) fassen die Zielsetzung der Entwicklung des MLIs zusammen:

- „Unlike qualification frameworks, the MLI was to refer not to entire qualifications, but to components of qualifications (i.e. modules).
- The instrument was to be applicable in as many diverse disciplines and occupations as possible.
- The MLI was to be capable of analysing and evaluating learning units connected with any type of learning and assessment.“

Die Vollversion des MLIs umfasst insgesamt 51 Items, zu denen jeweils eine Bewertung auf einer 5-stufigen Skala abgegeben werden soll. Seit der 2013 veröffentlichten Version 2.1 des Instrumentes liegt zu jeder Skalenabstufung jedes Items eine ausführliche Beschreibung vor.

Die Ergebnisse einer MLI-Bewertung einer Lerneinheit lassen sich in neun Einzelskalen bzw. in einer zusammenfassenden Gesamtskala darstellen. Die Einzelskalen erfassen die Niveau-Aspekte „Breite und Aktualität des Wissens“, „Kritisches Verstehen“, „Problemlösen und Fertigkeiten“. „Praxisbezug“. „Selbstständigkeit“, „Berücksichtigung sozialer und ethischer Fragen“, „Interdisziplinarität“, „Kommunikation“ und „Kreativität und Innovation“ (Gierke und Müskens 2009). Die Einzelskalen sind nicht unabhängig voneinander: Zwischen den Skalen bestehen Interkorrelationen von $.10 < r < .76$ (N=815).

Sowohl für die Einzelskalen als auch für die Gesamtskala lassen sich die internen Konsistenzen (Cronbachs Alpha) bestimmen. Müskens und Gierke (2009) berichten Konsistenzen von $.62 < \alpha < .87$ für die Einzelskalen und $\alpha = .92$ für die Gesamtskala.

Der MLI steht in einem engen Zusammenhang zum Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR). Als Ratingverfahren soll der MLI eine Alternative zum EQR als Einstufungsverfahren für Lerneinheiten bilden. Vor dem Hintergrund dieser Zielsetzung lassen sich direkte Einstufungen von Lerneinheiten auf den EQR als Validitätskriterium für den MLI verwenden. Tatsächlich besteht ein signifikanter Zusammenhang von $r=0.64$ ($p<0.01$) zwischen der Gesamtskala des MLIs und direkten Einstufungen auf den EQR über $N=95$ Lerneinheiten (Müskens & Gierke 2009).

Die Vollversion des MLIs wird vorwiegend im Rahmen von Anrechnungspotenzialanalysen verwendet, die als Grundlage für die Erstellung von Allgemeinen Anrechnungsempfehlungen dienen (Müskens et al. 2017). Profile über die neun Skalen des MLIs ermöglichen eine differenzierte Darstellung der verschiedenen Niveau-Aspekte von Lerneinheiten einer Weiterbildung, für die eine Anrechnungsempfehlung an Hochschulen gegeben werden soll. Die Bewertung der Lerneinheiten anhand der 51 MLI-Items erfolgt durch geschulte Fachgutachter/innen, die über umfassende Materialien Einblick in Lerninhalte und Didaktik der Weiterbildungen erhalten. Der relativ hohe Begutachtungsaufwand bei der Verwendung der Vollversion des MLIs lässt sich bei Anrechnungspotenzialanalysen rechtfertigen, da diese lediglich einmalig für eine außerhochschulische Qualifikation durchgeführt werden müssen. Die in der Allgemeinen Anrechnungsempfehlung für eine Weiterbildung veröffentlichten Begutachtungsergebnisse können sodann von allen Studiengängen genutzt werden, um entsprechende Anrechnungsmöglichkeiten einzurichten (Müskens et al. 2017).

7.3 Die Kurzversion des MLIs

Um Hochschulen die Möglichkeit zu geben, den MLI als Instrument der Niveaubestimmung selbstständig im Rahmen von Äquivalenzvergleichen zu verwenden, wurde 2017 eine spezielle Kurzversion (der sogenannte MLI-K) veröffentlicht, der frei zugänglich im Internet verfügbar ist (Müskens & Kaiser 2017). Der MLI-K kann im Rahmen von individuellen oder pauschalen Anrechnungsverfahren verwendet werden. Mit ihm kann in kurzer Zeit eine Bewertung des Niveaus einer Lerneinheit vorgenommen werden. So wie die Langversion des MLIs kann auch der MLI-K sowohl auf Studienmodule als auch auf Lerneinheiten beruflicher und anderer außerhochschulischer Qualifikationen angewendet werden.

Anders als an bei der Langversion wurden die Skalen des MLI-Ks faktorenanalytisch gebildet und basieren auf einer orthogonalen Rotation der Items. Hierbei ergeben sich zwei Faktoren, die als Wissenschafts- und Anwendungsorientierung (der jeweiligen

Lerneinheiten) beschrieben werden können (Kaiser & Müskens 2017). Die interne Konsistenz dieser Skalen beträgt $\alpha = .84$ für Anwendungsorientierung und $\alpha = .90$ für Wissenschaftsorientierung ($N > 750$). Damit verfügen die Skalen der Kurzversion des MLIs insgesamt über eine hohe Reliabilität.

8 Generische Deskriptoren für informelles Lernen (GDIL)

Der Module Level Indicator ist sowohl in der Kurz- als auch in der Langversion ausschließlich zur Bewertung von Lerneinheiten, d.h. von Teilen formeller oder non-formaler Lehrangeboten geeignet. Die Items des MLIs verweisen auf die Vermittlung von Wissen, Lernanforderungen und Lernerfolgskontrollen (z. B. Prüfungen). Damit ist der MLI nicht für eine Niveaubestimmung im Zusammenhang mit informellem Lernen geeignet. Der häufig von Anwender/inne/n geäußerte Wunsch, den MLI in Zusammenhang mit individuellen Anrechnungsverfahren einzusetzen, stößt somit an Grenzen, wenn sich die individuelle Anrechnung ganz oder teilweise auf Lernergebnisse aus informellen Lernprozessen bezieht.

Im Rahmen des Projekts „PuG – Aufbau berufsbegleitender Studienangebote in den Pflege- und Gesundheitswissenschaften“, das von 2014 bis 2018 im Rahmen der BMBF-Initiative „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“ gefördert wurde, sollte daher ein dem „Module Level Indicator“ vergleichbares Instrument für informelles Lernen entwickelt werden. Ebenso wie der MLI soll das Instrument eine Bestimmung des Niveaus von Lernprozessen ermöglichen. Diese Bewertung soll „generisch“, d.h. ohne Bezug auf ein spezifisches Fach oder eine Domäne, erfolgen.

Da das Lernen in informellen Lernzusammenhängen nicht in Lerneinheiten bzw. Modulen erfolgt, macht die Bezeichnung „Module Level Indicator für informelles Lernen“ für das neu zu entwickelnde Instrument keinen Sinn. Wir bezeichnen es stattdessen als „Generische Deskriptoren für Informelles Lernen“ bzw. „Generic Descriptors for Informal Learning“ (GDIL).

9 Entwicklung der Generischen Deskriptoren

Die Generischen Deskriptoren wurden unmittelbar von den Items des Module Level Indicators (Version 2.1) abgeleitet (Tab. 1). Hierzu wurden diejenigen MLI-Items gewählt, die sich inhaltlich auch auf informell erworbene Kompetenzen übertragen lassen. Das Wording der Items wurde geringfügig verändert, um den Besonderheiten informeller Lernprozesse gerecht zu werden. So wird anstelle der formellen Lerneinheit „Modul“ allgemein von einem „Tätigkeitsbereich“ gesprochen. „Prüfungen“ oder „Lernerfolgskontrollen“ werden durch „Anforderungen der Tätigkeit“ ersetzt.

Für insgesamt 35 der 51 MLI-Items war eine inhaltliche Übertragung auf informell erworbene Kompetenzen möglich. Es handelte sich um die Items Nr. 1, 2, 3, 4, 5, 8, 10, 12, 13, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49 und 51 der MLI-Langversion (vgl. Müskens et al. 2013). Die Items 2, 23 und 38 wurden aufgrund inhaltlicher Schwierigkeiten von der weiteren Analyse ausgeschlossen. Insgesamt verblieben somit 32 Items.

Die als mögliche generische Deskriptoren ausgewählten MLI-Items wurden mittels einer Hauptkomponentenanalyse faktorisiert. Die Analyse basierte auf N=774 Niveaubewertungen (von Lerneinheiten) anhand der ausgewählten Items. Die Bewertungen wurden in der Regel von Fachexpertinnen bzw. -experten im Rahmen von Äquivalenzvergleichen bzw. Anrechnungspotenzialanalysen durchgeführt (Müskens & Eilers-Schoof 2013, Eilers-Schoof & Müskens 2013).

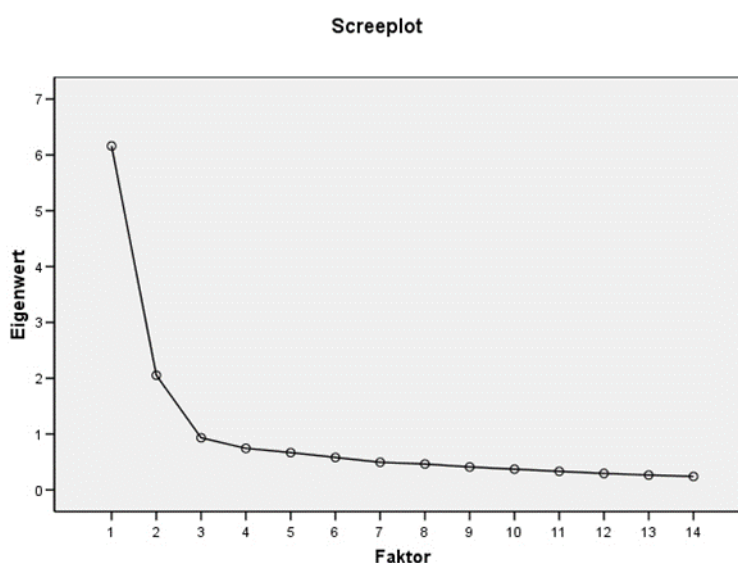


Abbildung 3: Screplot der Hauptkomponentenanalyse der 14 GDIL-Items (N=774 Bewertungen entsprechender MLI-Variablen)

Der Scree-Plot der Hauptkomponentenanalyse verweist klar auf eine 2-Komponenten-Lösung (Abb. 3). Es wurden daher zwei Komponenten extrahiert und varimax-rotiert. Für die Skalenbildung wurden Items mit einer Ladung von $\alpha > 0,60$ auf einer der beiden Komponenten selektiert. Tabelle 1 zeigt die selektierten Items sortiert nach Komponenten.

Tabelle 1: Generische Deskriptoren für informelles Lernen (GDIL) und Items des Module Level Indicators (MLI) für formelles Lernen im Vergleich

GDIL	Module Level Indicator (MLI)
<i>Skala „Kenntnisse und Fertigkeiten“</i>	
Das Niveau meines Wissens in dem genannten Tätigkeitsbereich geht über das grundlegende Allgemeinwissen von Erwachsenen hinaus	Das Niveau des vermittelten Wissens geht über das grundlegende Allgemeinwissen von Erwachsenen hinaus.
Ich kenne die wichtigsten Fakten, Grundsätze, Verfahren und allgemeinen Begriffe, die in dem genannten Tätigkeitsbereich von Bedeutung sind.	Das Modul umfasst die wichtigsten Fakten, Grundsätze, Verfahren und allgemeinen Begriffe des Gegenstandsbereichs
Meine Kenntnisse im genannten Tätigkeitsbereich entsprechen mindestens dem Niveau eines fortgeschrittenen Lehrbuchs.	Die innerhalb des Moduls vermittelten Kenntnisse entsprechen mindestens dem Niveau eines fortgeschrittenen Lehrbuchs.
In meinem Tätigkeitsbereich muss ich in der Lage sein, mich mit Fachvertretern über Informationen, Ideen, Probleme und Lösungen auszutauschen.	Die Lernenden haben zu zeigen, dass sie in der Lage sind, sich mit Fachvertretern über Informationen, Ideen, Probleme und Lösungen auszutauschen.
Teil der genannten Tätigkeit ist es, umfassende Problemstellungen schriftlich zu bearbeiten.	Die Lernenden haben die Aufgabe, umfassende Problemstellungen schriftlich zu bearbeiten.
Die Tätigkeit verlangt von mir den umfassenden Einsatz kognitiver oder praktischer Fertigkeiten.	Die Lernanforderungen bzw. Prüfungsaufgaben verlangen den umfassenden Einsatz kognitiver oder praktischer Fertigkeiten.
<i>Skala „Wissenschaft und Innovation“</i>	
Ich verfüge über einige vertiefte Kenntnisse auf dem aktuellen Stand der Forschung zu dem genannten Tätigkeitsbereich.	Das Modul beinhaltet zumindest einige vertiefte Wissensbestände auf dem aktuellen Stand der Forschung innerhalb des Fachgebietes.
Mir sind auch neueste Erkenntnisse aus dem Tätigkeitsbereich bekannt, die ich aktuellen wissenschaftlichen Artikeln entnommen habe.	Das Modul beinhaltet auch neueste Erkenntnisse aus dem Arbeits- oder Lernbereich, die z.B. aus aktuellen Forschungsartikeln entnommen wurden.
Ich kenne einander widersprechende Ansätze oder Theorien im Zusammenhang mit dem genannten Tätigkeitsbereich.	Innerhalb des Moduls werden unterschiedliche, einander widersprechende Ansätze oder Theorien dargestellt.
Ich kenne ein breites Spektrum an Theorien, die für die genannte Tätigkeit von Bedeutung sind.	Das Modul beinhaltet ein breites Spektrum an Theorien aus dem Gegenstandsbereich.
Meine Tätigkeit verlangt von mir, Schlussfolgerungen und die diesen zugrunde liegenden Informationen und Beweggründe auf dem aktuellen Stand der Forschung in klarer und eindeutiger Form zu kommunizieren.	Die Anforderungen des Moduls beinhalten die Aufgabe, Schlussfolgerungen und die diesen zugrunde liegenden Informationen und Beweggründe auf dem aktuellen Stand der Forschung in klarer und eindeutiger Form zu kommunizieren.
Die Tätigkeit konfrontiert mich mit neuartigen Anforderungen, für die ich keinen schematischen Lösungsweg kenne.	Die Prüfungsaufgaben bzw. Lernerfolgskontrollen konfrontieren die Lernenden mit neuartigen Anforderungen, für die kein schematischer Lösungsweg innerhalb der Lernmaterialien vorliegt.
Der genannte Tätigkeitsbereich beinhaltet die Entwicklung neuer strategischer Ansätze.	Die Lernanforderungen beinhalten die Entwicklung neuer strategischer Ansätze.
Der genannte Tätigkeitsbereich beinhaltet die Auseinandersetzung mit ethischen oder sozialen Fragen.	Die Anforderungen des Moduls beinhalten die Auseinandersetzung mit ethischen oder sozialen Fragen.

1) EQR-Zuordnung zum Zeitpunkt des Äquivalenzvergleichs, 2) Mittel über alle bewerteten Lerneinheiten der jeweiligen Qualifikation, 3) geschätzt

Es wurden acht Items aufgrund von Ladungen auf der ersten Komponente sowie sechs Items aufgrund von Ladungen auf der zweiten Komponente ausgewählt. Die Komponenten lassen sich als „Kenntnisse und Fertigkeiten“ (Komponente 2) sowie „Wissenschaft und Innovation“ (Komponente 1) interpretieren. Die ausgewählten Items bilden die Grundlage für die Skalenbildung der GDIL.

Die beiden Skalen wurden so normiert, dass die Normierung ihres Mittelwertes der Normierung der MLI-Gesamtskala der Langversion des Module Level Indicators entspricht. Hierzu wurde eine Regression der MLI-Gesamtskala auf die beiden GDIL-Skalen berechnet. Damit sich die Normierung der MLI-Gesamtskala für den Mittelwert der GDIL-Skalen ergibt, wurde bei dieser Regression auf eine Konstante (Y-Achsenabschnitt) verzichtet.

Nach der Normierung besitzt die GDIL-Gesamtskala einen Mittelwert von $M=5,23$. Die Langversion des MLI besitzt einen Mittelwert von $M=5,25$ (über $N>773$). Die Standardabweichung der GDIL beträgt $s=1,13$. Die Gesamtskala der Langversion des MLIs besitzt eine Standardabweichung von $s=1,12$ (jeweils $N>773$).

9.1 Reliabilität der GDIL-Skalen

Zur Bestimmung der Zuverlässigkeit (Reliabilität) der GDIL-Skalen wurden die internen Konsistenzen der Skalen sowie der aus allen 14 Items gebildeten Gesamtskala berechnet. Es ergab sich ein Cronbachs Alpha von $\alpha = .84$ für die Skala „Kenntnisse und Fertigkeiten“, ein Alpha von $\alpha = .90$ für die Skala „Wissenschaft und Innovation“ sowie ein Alpha von $\alpha = .91$ für die Gesamtskala.

9.2 Konstruktvalidität der GDIL-Skalen

Zur Überprüfung der Validität der GDIL-Skalen wurden bivariate Zusammenhänge zu den MLI-Skalen der Kurz- sowie der Langversion sowie zu direkten Einstufungen auf den Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (EQR) berechnet (Europäische Kommission 2008).

Bei der Interpretation der Korrelationen (Tabelle 2) ist allerdings zu beachten, dass die MLI- und GDIL-Skalen z.T. auf identischen Items basieren, sodass die Korrelationen teilweise auf trivialen Zusammenhängen basieren. Lediglich die Zusammenhänge zwischen EQR-Einstufungen und GDIL sind frei von konfundierten Items.

Die GDIL-Skala „Kenntnisse und Fertigkeiten“ korreliert mit $r=0,89$ hoch signifikant mit der Skala „Anwendungsorientierung“ der MLI-Kurzversion. Weiterhin bestehen hoch

signifikante Zusammenhänge zu allen Skalen der MLI-Langversion, insbesondere zu den Skalen „Problemlösen“ ($r=0,80$), „Breite und Aktualität des Wissens“ ($r=0,78$) sowie „Kommunikation“ ($r=0,76$).

Die GDIL-Skala „Wissenschaft und Innovation“ korreliert hoch signifikant mit der Skala „Wissenschaftsorientierung“ der MLI-Kurzversion ($r=0,95$). Hoch signifikante Korrelationen bestehen auch hier zu allen Skalen der Langversion des MLIs, insbesondere zu den Skalen „Kritisches Verstehen“ ($r=0,87$), „Breite und Aktualität des Wissens“ ($r=0,83$), „Kreativität und Innovation“ ($r=0,82$), „Berücksichtigung sozialer und ethischer Fragen“ ($r=0,81$) sowie „Interdisziplinarität“ ($r=0,77$).

Zwischen der GDIL-Gesamtskala und den Gesamtskalen des MLIs in der Kurz- und Langversion besteht bei Korrelationen von $r=0,94$ bzw. $r=0,95$ annähernd Identität.

Zwischen den GDIL-Skalen und direkten EQR-Einstufungen bestehen durchgängig mittlere Zusammenhänge. Die EQR-Einstufungen wurden (entgegen der EQR-Anleitung) separat für die drei Spalten „Kenntnisse“, „Fertigkeiten“ und „Kompetenzen“ vorgenommen. Die EQR-Gesamteinstufung ergab sich bei diesem Vorgehen aus dem Mittelwert der drei separaten Einstufungen. Die GDIL-Skala „Kenntnisse und Fertigkeiten“ besitzt mit $r=0,68$ die höchste Korrelation zur EQR-Einstufung auf EQR-„Kenntnisse“. Mit $r=0,61$ korreliert die GDIL-Skala „Wissenschaft und Innovation“ am höchsten mit EQR-Kompetenz.

Eine multiple Regression der EQR-Gesamteinstufung auf die GDIL-Einzelskalen kommt zu einer höchst signifikanten multiplen Korrelation von $r=0,73$ ($N=725$ Bewertungen). Beide GDIL-Skalen tragen höchst signifikant zu diesem Zusammenhang bei. Die standardisierten Regressionskoeffizienten betragen $\beta=0,30$ für „Wissenschaft und Innovation“ sowie $\beta=0,51$ für „Kenntnisse und Fertigkeiten“.

Tabelle 2: Generische Deskriptoren für informelles Lernen (GDIL) und Items des Module Level Indicators (MLI) für formelles Lernen im Vergleich

	GDIL ¹		
	Kenntnisse und Fertigkeiten	Wissenschaft und Innovation	Gesamtskala
GDIL - Kenntnisse und Fertigkeiten ¹	-	0,50**	0,84**
GDIL – Wissenschaft und Innovation ¹	0,50**	-	0,89**
GDIL – Gesamtskala ¹	0,84**	0,89**	-
MLI Langversion – Breite und Aktualität des Wissens	0,78**	0,83**	0,93**
MLI Langversion – Kritisches Verstehen	0,50**	0,87**	0,80**
MLI Langversion – Interdisziplinarität	0,59**	0,77**	0,79**
MLI Langversion – Problemlösen	0,80**	0,64**	0,82**
MLI Langversion – Praxisorientierung	0,67**	0,20**	0,48**
MLI Langversion – Kreativität und Innovation	0,52**	0,82**	0,79**
MLI Langversion – Selbstständigkeit	0,67**	0,67**	0,78**
MLI- Langversion – Berücksichtigung sozialer und ethischer Fragen	0,42**	0,81**	0,72**
MLI Langversion – Kommunikation	0,76**	0,70**	0,83**
MLI Langversion - Gesamtskala	0,79**	0,86**	0,95**
MLI Kurzversion – Wissenschaftsorientierung	0,52**	0,95**	0,87**
MLI Kurzversion – Anwendungsorientierung	0,89**	0,49**	0,78**
MLI Kurzversion –Gesamtskala	0,77**	0,86**	0,94**
EQR – Kenntnisse	0,61**	0,53**	0,63**
EQR – Fertigkeiten	0,68**	0,55**	0,68**
EQR – Kompetenz	0,59**	0,61**	0,67**
EQR- Gesamteinstufung 2	0,69**	0,62**	0,73**

1) MLI-Skalen gebildet aus den korrespondierenden Items zu den GDIL (vgl. Tabelle 1); 2) EQR Einstufungen separat nach EQR-Spalten, Gesamteinstufung als Mittelwert der separaten Bewertungen; N≥770; ** p < 0,01 (2-seitig)

9.3 Gütekriterien der GDIL und methodische Grenzen

Die Ergebnisse der Validierung der GDIL-Skalen geben Hinweise darauf, dass es gelungen ist, mit den generischen Deskriptoren für informelles Lernen ein reliables und valides Rating-Instrument zur Niveaueinschätzung informellen und non-formalen Lernens zu konstruieren. Es konnten sowohl hohe interne Konsistenzen (Cronbachs Alphas) für die Einzelskalen und die Gesamtskala nachgewiesen werden, als auch hoch signifikante Übereinstimmungen zu direkten EQR-Einstufungen, die als Kriterium für eine Niveaumessung verstanden werden können.

Allerdings beruhen sämtliche dargestellten Zusammenhänge auf Skalen, die aus parallelen MLI-Items konstruiert wurden, d.h. auf Bewertungen formeller Lerneinheiten. Im nächsten Schritt der Validierung sollten die GDIL-Skalen daher direkt für eine tatsächliche Bewertung informellen und non-formalen Lernens verwendet werden. Die oben dargestellten Validierungsmaße sollten anschließend für die so gewonnene Validierungsstichprobe erneut bestimmt werden.

10 Verwendung der GDIL

Mit den GDIL steht ein Ratingverfahren für Kompetenzen, die im Rahmen informellen oder non-formalen Lernens erworben wurden, zur Verfügung. Das Instrument ist in erster Linie für eine Selbsteinschätzung des Niveaus zuvor erworbener Kompetenzen vorgesehen. Lernende, die ihre Kompetenzen z. B. auf einen Hochschulstudiengang anrechnen lassen möchten, können mithilfe des Instrumentes eine erste Schätzung des Niveaus ihres Lernens erhalten.

Als generisches Instrument beziehen sich die GDIL ausschließlich auf das Niveau des Lernens, nicht aber auf den spezifischen Lerngegenstand. Inwieweit ein Lerngegenstand inhaltlich mit den Anforderungen eines Studiengangs bzw. bestimmter Lernmodule korrespondiert, muss daher im Rahmen der Anrechnung von Kompetenzen separat ermittelt werden. Nur wenn sowohl hinsichtlich der Inhalte als auch des Niveaus zu einer Übereinstimmung kommt, sollte eine Anrechnung erfolgen.

Lernende, die die GDIL zur Einschätzung ihres Lernniveaus in einem bestimmten Anforderungsbereich bearbeiten, sollten sich zuvor den genauen Gegenstand ihrer Bewertung vergegenwärtigen. Hierzu sollte vor der Verwendung des Instrumentes folgende Aufforderung bearbeitet werden:

„Bitte beschreiben Sie einen Tätigkeitsbereich, in dem Sie weitreichende Kompetenzen erworben haben, ohne hierfür an einem formellen Bildungsgang teilgenommen zu haben“

Die Items der GDIL beziehen sich dann auf den hier beschriebenen Gegenstandsreich.

11 Resümee

Das Thema Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch sowie außerhalb des formalen Bildungsweges erworbener Kompetenzen auf Studiengänge ist mittlerweile an den deutschen Hochschulen angekommen (vgl. Wiercinski & Müskens 2017). Auch liegen mittlerweile Beispiele zur praktischen Vorgehensweise, Ausgestaltung und Umsetzung vor. Insgesamt machen die Hochschulen bisher jedoch trotz gesetzlicher Grundlagen und entsprechender Beschlüsse eher zurückhaltend Gebrauch von den bestehenden Anrechnungsmöglichkeiten. (Hanft et al. 2014)

Die Gründe für diese Zurückhaltung könnten in der Schwierigkeit der Erfassung und Bewertung von außerhochschulisch erworbenen Lernleistungen liegen. Diese Problematik betrifft insbesondere Kompetenzen aus non-formalen und informellen Lernkontexten. (Gnahs 2003)

Zudem ist zu beobachten, dass die Nutzung der Anrechnungsmöglichkeiten durch Hochschulen sehr unterschiedlich erfolgt. Insbesondere öffentliche Hochschulen zeigen sich eher zurückhaltend, während private Hochschulen die vorhandenen Anrechnungsmöglichkeiten teilweise intensiv nutzen. Anzunehmen ist zudem, dass die Anrechnungspraxis außerhochschulisch erworbener Kompetenzen oft auch innerhalb einer Hochschule von Studiengang zu Studiengang sehr unterschiedlich gehandhabt wird. (Hanft et al. 2014)

Jedoch ist zukünftig ist eine verstärkte Nachfrage nach Anerkennungsverfahren informellen Lernens zu erwarten. Die demografische Entwicklung, die Selektionsmechanismen des Bildungssystems und die internationale Konkurrenz verlangen nach einer Aktivierung aller vorhandenen Bildungspotenziale. Die internationale Vergleichbarkeit der festgestellten Lernergebnisse, der Strukturwandel zur Dienstleistungs- und Informationsgesellschaft und eine die Selbststeuerung unterstützende Berufslaufbahn und Weiterbildungsberatung sind weitere Faktoren, die insbesondere kompetenzbasierte Portfoliosysteme mit entsprechend institutionalisierten Validierungsverfahren erforderlich machen. Speziell die Nutzbarmachung informell erworbener Kenntnisse dürfte weiter in den Fokus rücken. (Neß 2009)

Es ist anzunehmen, dass sich diese Entwicklung auch auf die Rolle des (Bildungs-) Personals in der Weiterbildungsberatung auswirken wird. Angesichts des Umstandes, dass informell erworbene Kompetenzen dem Individuum oft gar nicht bewusst sind, ist deren systematische Erfassung durch eine begleitende professionelle Beratung unverzichtbar. Gerade zur Erfassung, Dokumentierung und Anrechnung von auf non-formalem und/oder auf informellem Wege erworbenen Kompetenzen muss festge-

stellt werden, dass die erlangten Lernergebnisse einer bestimmten Vorgabe entsprechen und ein bestimmter Standard erreicht wurde. Beratungskompetenzen des (Bildungs-)Personals, welches die vorhandenen Kompetenzen erfasst, bewertet und Zielsetzungen klärt, sind zukünftig ebenso gefragt wie die Schaffung und der Ausbau geeigneter Beratungsstrukturen. (Bretschneider/Preißer 2003; Erwachsenenbildung.at 2016)

Das hier vorgestellte Instrument der Generischen Deskriptoren für informelles Lernen soll die Beratung von Anrechnungsinteressierten an Hochschulen unterstützen. Studierende, die vor Aufnahme ihres Studiums bereits einschlägige Kompetenzen durch informelles oder non-formales Lernen erworben haben, sollen die Möglichkeit erhalten, ohne großen Aufwand das Niveau ihres Lernens reliabel und valide selbst zu bewerten, um so den voraussichtlichen Erfolg eines Anrechnungsantrages realistisch einschätzen zu können.

Die GDIL unterstützen somit die Hochschulen bei der Einführung qualitätsgesicherter Anrechnungsverfahren und ermutigen Lernende, auch informell und non-formal erworbene Kompetenzen hinsichtlich einer Anrechnung auf Hochschulstudiengänge in Erwägung zu ziehen.

Anhang

Entwicklungs-
version 1.0 -
2018-08-29

GDiL

Generische Deskriptoren für informelles Lernen

Die folgenden Aussagen beziehen sich auf einen Tätigkeitsbereich, in dem Sie weitreichende Kompetenzen erworben haben, ohne hierfür an einem formellen Bildungsgang teilgenommen zu haben:

		● trifft überhaupt nicht zu	● trifft eher nicht zu	● trifft etwas zu	● trifft weitgehend zu	● trifft voll und ganz zu
Kenntnisse und Fertigkeiten						
1	Das Niveau meines Wissens in dem genannten Tätigkeitsbereich geht über das grundlegende Allgemeinwissen von Erwachsenen hinaus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47	Ich kenne die wichtigsten Fakten, Grundsätze, Verfahren und allgemeinen Begriffe, die in dem genannten Tätigkeitsbereich von Bedeutung sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Meine Kenntnisse im genannten Tätigkeitsbereich entsprechen mindestens dem Niveau eines fortgeschrittenen Lehrbuchs.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32	In meinem Tätigkeitsbereich muss ich in der Lage sein, mich mit Fachvertretern über Informationen, Ideen, Probleme und Lösungen auszutauschen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42	Teil der genannten Tätigkeit ist es, umfassende Problemstellungen schriftlich zu bearbeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	Die Tätigkeit verlangt von mir den umfassenden Einsatz kognitiver oder praktischer Fertigkeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wissenschaft und Innovation						
28	Ich verfüge über einige vertiefte Kenntnisse auf dem aktuellen Stand der Forschung zu dem genannten Tätigkeitsbereich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44	Mir sind auch neueste Erkenntnisse aus dem Tätigkeitsbereich bekannt, die ich aktuellen wissenschaftlichen Artikeln entnommen habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46	Ich kenne einander widersprechende Ansätze oder Theorien im Zusammenhang mit dem genannten Tätigkeitsbereich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40	Ich kenne ein breites Spektrum an Theorien, die für die genannte Tätigkeit von Bedeutung sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45	Meine Tätigkeit verlangt von mir, Schlussfolgerungen und die diesen zugrunde liegenden Informationen und Beweggründe auf dem aktuellen Stand der Forschung in klarer und eindeutiger Form zu kommunizieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Die Tätigkeit konfrontiert mich mit neuartigen Anforderungen, für die ich keinen schematischen Lösungsweg kenne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	Der genannte Tätigkeitsbereich beinhaltet die Entwicklung neuer strategischer Ansätze.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29	Der genannte Tätigkeitsbereich beinhaltet die Auseinandersetzung mit ethischen oder sozialen Fragen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Literaturverzeichnis

AK DQR (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen am 22. März 2011. Verfügbar unter:

http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Sonstige/BMBF_DQR_aktuell.pdf [28.04.2016].

ANKOM (2010): Anrechnungsleitlinie – Leitlinie für die Qualitätssicherung von Verfahren zur Anrechnung beruflicher und außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge. Wissenschaftliche Begleitung der BMBF-Initiative „Anrechnung beruflicher und außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge (ANKOM)“. Hannover, Berlin: VDI/VDE. Verfügbar unter:

http://ankom.his.de/know_how/anrechnung/pdf_archiv/ANKOM_Leitlinie_1_2010.pdf [28.04.2016].

ANKOM (2016): Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Weiterbildung. Webseite der BMBF-Initiative ANKOM. Verfügbar unter:

<http://ankom.his.de/bmbf> [28.04.2016].

Annen, Silvia (2012): Anerkennung von Kompetenzen – Kriterienorientierte Analyse ausgewählter Verfahren in Europa. Berichte zur beruflichen Bildung, Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung Bonn. Bielefeld: Bertelsmann.

Bretschneider, Markus; Preißer, Rüdiger (2003): Weiterbildungspässe als Instrumente zur Erkennung und Anerkennung informell erworbener Lernleistungen in Deutschland. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Dezember 2003. Verfügbar unter:

http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2003/bretschneider03_01.pdf [28.04.2016].

BMBF (2016): Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Webseite der Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Verfügbar unter:

<http://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/bund-laender-wettbewerb-aufstieg-durch-bildung-offene-hochschulen> [28.04.2016].

Campus France (2016): Anerkennung beruflicher Tätigkeiten und ausländischer Diplome. Webseite von Campus France Deutschland. campusfrance.org – Die nationale Agentur für die Förderung des französischen Hochschulwesens im Ausland, die Betreuung von Studierenden und die internationale Mobilität, Berlin. Verfügbar unter:

<http://www.allemande.campusfrance.org/node/77466> [28.04.2016].

- Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (2012): Fünfte Änderung der Prüfungsordnung für die Fach-Bachelor- und Zwei-Fächer-Bachelorstudiengänge der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (BPO) vom 17.08.2012, S. 185. Verfügbar unter: http://www.uni-oldenburg.de/uni/amtliche_mitteilungen/dateien/AM2012-04_01-5Aenderung_BPO.pdf [28.04.2016].
- Cedefop – Europäische Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (2009): Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens. Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung, Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union, Luxemburg. Verfügbar unter: www.cedefop.europa.eu/files/4054_de.pdf [28.04.2016].
- Colardyn, Danielle (1994): Certification of Adult Education. In: Husen, Torsten; Postlethwaite, T. Neville: International Encyclopaedia of Education. Oxford: Imprint, S. 662-665.
- DAbeKom (2016): Anrechnungsverfahren. Webseite der Datenbank zur Anrechnung beruflicher Kompetenzen (DAbeKom). Verfügbar unter: <http://www.dabekom.de/dabekom.html?seite=11> [28.04.2016].
- Dehnbostel, Peter (2011): Anerkennung informell erworbener Kompetenzen – der Deutsche Qualifikationsrahmen als Schrittmacher?. In: Severing, Eckart; Weiß, Reinhold (Hrsg.): Prüfungen und Zertifizierungen in der beruflichen Bildung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 99-113. Verfügbar unter: http://www.imove-germany.de/cps/rde/xbcr/SID-A1D85BC8-35B028AC/kibb/a12_voevz_agbfn_10_dehnbostel_1.pdf [28.04.2016].
- Deutscher Industrie- und Handelskammertag (DIHK) und Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2008): Gemeinsame Erklärung des Deutschen Industrie- und Handelskammertages (DIHK) und der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) vom 14.10.2008. Verfügbar unter: https://www.hrk.de/uploads/media/HRK_DIHK_Erklaerung_2008_02.pdf [28.04.2016].
- Dohmen, Günther (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn: BMBF. Verfügbar unter: http://www.werkstattfrankfurt.de/fileadmin/Frankfurter_Weg/Fachtagung/BMBF_Das_informelle_Lernen.pdf [28.04.2016].

- Eilers-Schoof, Anja; Müskens, Wolfgang (2013): Vom Äquivalenzvergleich zur allgemeinen Anrechnungsempfehlung: Eine Weiterentwicklung des Oldenburger Anrechnungsmodells. In Hanft, Anke; Brinkmann, Katrin (Hrsg.): Offene Hochschulen – Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen. Münster: Waxmann, S. 248-257.
- Erwachsenenbildung.at (2016): NQR und EB – Informell erworbene Kompetenzen. Webseite von Erwachsenenbildung.at – Das Portal für Lehren und Lernen Erwachsener. Verfügbar unter:
http://erwachsenenbildung.at/themen/nqr/nqr_und_erwachsenenbildung/informell_erworbene_kompetenzen.php [28.04.2016].
- Europäische Kommission (2008): Der europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Verfügbar unter:
http://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-egf/files/brochexp_de.pdf [22.08.2016].
- Gierke, Willi; Müskens, Wolfgang (2008): Der Module Level Indicator – ein Instrument für qualitätsgesicherte Verfahren der Anrechnung. In Buhr, Regina; Freitag, Walburga; Hartmann, Ernst A.; Loroff, Claudia, Minks, Karl-Hein; Mucke, Kerstin; Stamm-Riemer, Ida (Hrsg.): Durchlässigkeit gestalten – Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Münster: Waxmann, S. 134-136.
- Gnahn, Dieter (2003): Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 26 (2003), 4, S. 88-96.
- Gnahn, Dieter (2007): Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Bielefeld: Bertelsmann.
- Greco, Lydie (2002): L'expérience de la France ouvre une nouvelle perspective. Luxemburger Wort, 27. April 2002.
- Gutschow, Katrin (2010): Anerkennung von nicht formal und informell erworbenen Kompetenzen. Berichte an den Hauptausschuss. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung, Heft 118, Bonn.
- Hanak, Helmar; Sturm, Nico (2015): Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Weiterbildung. Wiesbaden: Springer VS.
- Hanft, Anke; Brinkmann, Katrin, Gierke Willi B.; Müskens; Wolfgang (2014): Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen in Studiengängen – Studie: AnHoSt „Anrechnungspraxis in Hochschulstudiengängen“, Carl von Ossietzky Universität, Oldenburg.

- Hannken-Illjes, Kati; Lischka, Irene (2004): Ansätze zur Systematisierung von Lernleistungen im Rahmen eines Credit-Systems und Lebenslangen Lernens, unter Berücksichtigung der europäischen Perspektive. In: Stamm-Riemer, Ida (Hrsg.): Lebenslanges Lernen. Zur Verknüpfung akademischer und beruflicher Bildung. Berlin: BWV 2004, S. 173-264.
- HRK (2008): HRK-Positionspapier zur wissenschaftlichen Weiterbildung. Beschluss des 588. Präsidiums am 7.7.2008, Bonn. Verfügbar unter:
https://www.hrk.de/uploads/media/Positionspapier_wissenschaftliche_Weiterbildung_02.pdf [28.04.2016].
- Käpplinger, Bernd (2003): Anerkennung von Kompetenzen: Definitionen, Kontexte und Praxiserfahrungen in Europa. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, November 2002. Verfügbar unter:
www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/kaepplinger02_01.pdf [28.04.2016].
- Kaiser, Alik; Müskens, Wolfgang (2017): Module Level Indicator (MLI) Kurzversion – Anleitung. Verfügbar unter
<http://www.uni-oldenburg.de/anrechnungsprojekte/downloadbereich/> [29.08.2017].
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen. SEK (2000) 1832, Brüssel. Verfügbar unter:
http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2000/EU00_01.pdf [28.04.2016].
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2001): Mitteilung der Kommission: Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. 21.11.2001, Brüssel. S. 33 und 35. Verfügbar unter:
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:DE:PDF> [28.04.2016].
- Kompetenzbereich Anrechnung (2016): Portfolios für Geflüchtete. Webseite des Kompetenzbereichs Anrechnung der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Verfügbar unter:
<http://www.uni-oldenburg.de/anrechnungsprojekte/portfolios-fuer-gefluechtete/> [28.04.2016].

- KMK (2002): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002). Verfügbar unter:
<http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2003/anrechnung.pdf>
[28.04.2016].
- KMK (2008): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.09.2008. Verfügbar unter:
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_09_18-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-2.pdf [28.04.2016].
- KMK (2010): Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 04.02.2010. Verfügbar unter:
http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf [28.04.2016].
- Müskens, Wolfgang; Wittig, Wolfgang; Tutschner, Roland; Eilers-Schoof, Anja (2013): Module Level Indicator. MLI User Guide – Assessment of the Level of Competence Orientation. Bremen: ITB.
- Müskens, Wolfgang; Gierke, Willi B. (2009): Gleichwertigkeit von beruflicher und hochschulischer Bildung. Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 32 (3), S. 46-54.
- Müskens, Wolfgang; Kaiser, Aliko (2017): Module Level Indicator (MLI) Kurzversion. Verfügbar unter:
<http://www.uni-oldenburg.de/anrechnungsprojekte/downloadbereich/>
[29.08.2017].
- Müskens, Wolfgang; Eilers-Schoof, Anja (2013): Neue Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung: Das Oldenburger Modell der Anrechnung in der Praxis. In: Hanft, Anke; Brinkmann, Katrin (Hrsg.): Offene Hochschulen – Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen. Münster: Waxmann, S. 235-247.
- Neß, Harry (2009): Bedingungen für Vergleichsstandards einer Validierung informellen Lernens in Bildung und Beruf. In: Brodowski, Michael; Devers-Kanoglu, Ulrike; Overwien, Bernd; Rohs, Matthias; Salinger, Susanne; Walser, Manfred (Hrsg.): Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung: Beiträge aus Theorie und Praxis. Opladen, S. 43-55.

- Niedersächsisches Hochschulgesetz (2010): Novelle des Niedersächsischen Hochschulgesetzes vom 08.06.2010, § 7, Abs.3 Nr.2b.
- OECD (2007): Terms, concepts and models for analysing the value of recognition programmes. RNFIL- Third Meeting of National Representatives and International Organisations, 2 - 3 October 2007, Vienna, Austria, Wien. Verfügbar unter <https://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/41834711.pdf> [28.04.2016].
- Overwien, Bernd (2005): Stichwort: Informelles Lernen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Heft 3, 2005, S. 339–359.
- Räbinger, Jutta; Pehlke-Milde, Jessica, Machocki, Sieglinde (2008): Anrechnung beruflicher Aus- und Weiterbildung auf ein Studium – eine Chance für die Gesundheitsfachberufe. In: Sigrid Matzick (Hrsg.): Qualifizierung in den Gesundheitsberufen: Herausforderungen und Perspektiven für die wissenschaftliche Weiterbildung. Weinheim und München: Juventa, S. 229-237.
- Rat der Europäischen Union (2012): Empfehlung des Rates vom 20. Dezember 2012 zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens. Amtsblatt der Europäischen Union, (2012/C 398/01). Verfügbar unter: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=uriserv:OJ.C .2012.398.01.00 01.01.DEU&toc=OJ:C:2012:398:TOC> [28.04.2016].
- Reimer, Meike (2006): Das ProfilPASS-System zur Ermittlung und Dokumentation informell erworbener Kompetenzen. In: Zeitschrift für Bildungsverwaltung, ZBV, 22, H. 1/2, S. 21-27.
- Schreiber, Daniel (2009): Vorwort. In: Linten, Markus; Prüstel, Sabine (2009): Auswahlbibliografie „Zertifizierung und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen“. Zusammenstellung aus: Literaturdatenbank Berufliche Bildung. Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn. S. 3-4. Verfügbar unter https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a1bud_auswahlbibliografie-zertifizierung.pdf [28.04.2016].
- Senat der FH Frankfurt am Main (2012): Verfahren zur Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen (AAEK-Verfahren) (SV 1047-1, -2 und -3). Beschluss SB –S 240 des Senats der Fachhochschule Frankfurt am Main am 12.12.2012. Verfügbar unter: https://www.fh-frankfurt.de/fileadmin/de/FH-FFM/Amtliche_Mitteilungen/2013-03-11_-_SB-S_240_AAEK-Verfahren_-_SV1047_1-3_01.pdf [28.04.2016].

- Small, Nick J. (1999): Self-directed-learning: Opportunities of control? In: Peter Alheit u.a. (Hrsg.): Lifelong Learning Inside and Outside Schools. Second European Conference on Lifelong Learning, Bremen 25.-27.2.1999. Collected Papers Vol.2. Roskilde University Press, Roskilde Denmark 2000, S. 698-717.
- Spencer, Bruce (2005): Defining prior learning assessment and recognition. In English, Leona M. (Hrsg.): Encyclopaedia of Adult Education (S. 508-512). London: Palgrave Macmillan.
- Stamm-Riemer, Ida; Loroff Claudia; Hartmann Ernst A. (2011). Anrechnungsmodelle – Generalisierte Ergebnisse der ANKOM-Initiative. Hannover: HIS GmbH. Verfügbar unter: http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201101.pdf [24.08.2017].
- Stamm-Riemer, Ida; Loroff, Claudia; Minks, Karl-Heinz; Freitag, Walburga (Hrsg.) (2008): Die Entwicklung von Anrechnungsmodellen – Zu Äquivalenzpotenzialen von beruflicher und hochschulischer Bildung. Hannover, II, HIS: Forum Hochschule; 13/2008. Verfügbar unter: http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-200813.pdf [28.04.2016].
- Weichert, Doreen (2015): Anrechnungsverfahren Teil 1. Ein theoretischer Überblick. Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, Februar 2015, S. 8-16.
- Werquin, Patrick (2015): Anerkennung informell erworbener beruflicher Kompetenzen. Verfügbar unter <http://www.giz.de/fachexpertise/html/12702.html> [28.04.2016].
- Wiercinski, Bianca; Müskens, Wolfgang (2017): Anrechnung in berufsbegleitenden und weiterbildenden Studiengängen – Ergebnisse der Befragung „Anrechnungsmonitor 2016“. Schriftenreihe zum Bildungs- und Wissenschaftsmanagement, 4 (1). Verfügbar unter: <http://openjournal.uni-oldenburg.de/index.php/bildungsmanagement/article/view/197> [31.01.2018].
- Zürcher, Reinhard (2007): Informelles Lernen und der Erwerb von Kompetenzen – Theoretische, didaktische und politische Aspekte. Herausgegeben vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Abteilung Erwachsenenbildung V/8, Wien. Verfügbar unter: http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/nr2_2007_informelles_lernen.pdf [28.04.2016].