

D G W F

**HOCHSCHULE
UND
WEITERBILDUNG**

1 | 2006

Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V.
German Association for University Continuing and Distance Education

Hochschule und Weiterbildung

herausgegeben von:

Peter Faulstich
Hans-Jürgen Bargel
Helmut Vogt
Martin Beyersdorf
Christiane Fischer
Ina Grieb
Ulrike Strate

IMPRESSUM

HERAUSGEBER

Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung
und Fernstudium e. V.
(vormals: Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung e. V.)
Vogt-Kölln-Str. 30
22527 Hamburg

VORSITZENDER

Prof. Dr. Peter Faulstich
Universität Hamburg
Lehrstuhl für Erwachsenenbildung
faulstich@dgwf.net

REDAKTION

Prof. Hans-Jürgen Bargel, Berlin
bargel@dgwf.net
Dr. Martin Beyersdorf, Universität Hannover
m.beyersdorf@zew.uni-hannover.de

© DGWF Hochschule und Weiterbildung 1 | 2006
Juni 2006

Bezugspreis für Nichtmitglieder: 6,50 Euro

ISSN 0174-5859

7 EDITORIAL

7 RPL–Anerkennung vorgängigen Lernens?

9 FORUM

9 BERNHARD CHRISTMANN, INA GRIEB
Zertifizierung informell oder früher erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudien-
gänge–Bericht zur Tagung an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

10 VOLKER GEHMLICH
Das European Credit Accumulation and Transfer System (ECTS)–
Einige Auswirkungen und Ergebnisse

23 WOLFGANG MÜSKENS
Pauschale und individuelle Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschul-
studiengänge–das Oldenburger Modell

31 KARINE PROST
Die französische Regelung „Validation des Acquis de l’Expérience“ zur Anerkennung/
Anrechnung vorgängigen Lernens und früherer Erfahrung: ein pragmatischer Versuch
vor dem Hintergrund offener theoretischer Fragen

41 PAT DAVIES
Validpass–a European toolkit for the validation of non-formal and informal learning

47 REGINA BEUTHEL
Anrechnung nicht-akademisch erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudien-
gänge–unterliegen die Hochschulen dem europäischen Sturm 1:4?

52 ERNST A. HARTMANN, IDA STAMM-RIEMER
Die BMBF-Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf
Hochschulstudiengänge“ –ein Beitrag zur Durchlässigkeit des deutschen Bildungs-
systems und zum Lebenslangen Lernen

61 SIEGLINDE MACHOCKI, JUTTA RÄBIGER
Die Anerkennung vorgängigen Lernens an der Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin

72 MATHIAS BONSE-ROHMANN, HEIKO BURCHERT, THOMAS EVERS,
INES HÜNTELMANN
Die Anrechnung vorgängigen Lernens auf ausgewählte Hochschulstudiengänge

81 ANDREAS EYLERT
KompädenZ–ein Projekt zur Anrechnung erworbenen Wissens unter besonderer
Berücksichtigung des Gender-Mainstreaming-Prinzips

85 BUCHBESPRECHUNGEN

- 85 MARTIN BEYERSDORF
Pechar, Hans: Bildungsökonomie und Bildungspolitik
- 85 MARTIN BEYERSDORF
Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung: Professionalität, Beruf, Studiengänge.
Report 4/2005
- 87 MARTIN BEYERSDORF
Siebert, Horst: Methoden für die Bildungsarbeit. Leitfaden für aktivierendes Lernen.
- 87 MARTIN BEYERSDORF
Weis, Michael: Lernen im Modus der Selbstverständigung
- 88 MARTIN BEYERSDORF
Knust, Michaela: Geschäftsmodelle der wissenschaftlichen Weiterbildung

91 KURZNACHRICHTEN UND AUFGELESENES

- 91 Peter Faulstich zum 60.
- 91 KLAUS BURRI
Die berufliche Weiterbildung der Schweizer Universitäten – nach „Bologna“
- 92 PETER FAULSTICH
Wissenschaftsrat zur wissenschaftlichen Weiterbildung

101 BÜCHER, BROSCHEUREN UND DOWNLOADS

103 TERMINE

105 INTERNET UND E-LERNEN

107 DOKUMENTATION

- 107 INA GRIEB
Evaluation of the last Meeting of Refine
- 111 JOACHIM DIKAU
Gefördert, erprobt, bewährt und dennoch abgeschafft: der Modellstudiengang
Journalisten-Weiterbildung an der FU Berlin
- 114 DETLEF KUHLENKAMP
Bologna als Chance und Barriere für die universitäre Weiterbildung –
Bericht von der EUCEN-Herbsttagung 2005 in Rom
- 116 JOACHIM DIKAU
Lebenslanges Lernen 2006 – Begrüßungsworte zur Eröffnung des Sommersemesters
2006 der Berliner Akademie für weiterbildende Studien am 08. April 2006

-
- 122 MARTIN BEYERSDORF
Entwicklung des Seniorenstudiums – Vortrag beim Gasthörerstudium der
Universität Hannover am 04. Mai 2006

129 CALL FOR PAPERS

131 REMINISZENZEN

- 131 PETER FAULSTICH
Comenius und die Teilhabe am Wissen

133 UND ZUM SCHLUSS: DIE ANDERE SICHT – ZUM NACHDENKEN

- 133 LUDGER GROSSSCHULTE
Irgendwas kann doch wohl jeder ...

RPL – Anerkennung vorgängigen Lernens?

Lieber Leserinnen und Leser,

wieder einmal sind es Abkürzungen mit anglistischem Ursprung, wenn es darum geht, in die deutsche Bildungslandschaft Aspekte einzubringen, die dort scheinbar nicht hineinpassen. RPL, APL, APEL – Begriffe, die letztlich (fast) das Gleiche bedeuten, zumindest oft synonym verwendet werden. Die Diskussion darüber hat die deutschen Hochschulen erreicht, vor allem befördert durch den Beschluss der KMK vom Juni 2002. Vorgabe und Ziel des Beschlusses sind einfach und einleuchtend. Der Weg zum Ziel erweist sich – wie immer – als recht steinig.

So gibt es in aller Regel keine Probleme mit der Anerkennung (= recognition) von Wissen, Kompetenzen und Fähigkeiten, die im beruflichen oder privaten Umfeld formal, non-formal oder gar informell erworben wurden. Der Schritt zur Anrechnung (= accreditation) auf ein akademisches Studium wird aber höchst selten, oft gar nicht gemacht.

Nicht zuletzt deshalb werden seit 2005 Projekte zur „Anrechenbarkeit beruflicher Kompetenzen fürs Studium“ durch die BLK gefördert (BMBF-Aktuell 215/2005). Die Projektförderung setzte immerhin erst 3 Jahre nach dem KMK-Beschluss ein, möglicherweise weil der wissenschaftliche(?) Diskurs zu diesem Thema letztlich in sich selbst kreiste (und kreißte) ohne praktisch verwertbare Ergebnisse zu zeitigen.

In den 11 geförderten Projekten geht es vor allem um die Prüfung, ob und welche im beruflichen Umfeld – das private Umfeld wird nicht explizit

angesprochen – erworbenen Kompetenzen denen eines Studiums „nach Inhalt und Niveau ... gleichwertig“ (KMK) sind. Damit soll Deutschland wohl aber auch aus dem Abseits, in dem es sich auf dem (europäischen) Spielfeld der „*recognition and accreditation of prior learning*“ noch befindet, herausgeführt werden (s. hierzu den Hinweis zu dem Buch von Corradi et al.: „*Recognising Experiential Learning*“ in diesem Heft).

Dabei ist vor allem die Feststellung der Gleichwertigkeit des Niveaus ein besonders steiniges Terrain. Ein fiktives Schwarz-Weiß-Beispiel:

Mensch A führt in einer Non-Profit-Organisation ehrenamtlich Jugendgruppen, einziger Befähigungsnachweis ist die Teilnahme an einem non-formalen Lehrgang für Jugendgruppenleiter o. ä. Die Projekte mit den schwierigen, teilweise straffälligen Jugendlichen sind von Erfolg gekrönt und führen u. a. zu nachhaltigen Resozialisierungen.

Mensch B besucht nach dem Abitur die Hochschule C. Im Modul HR/PE¹ werden die Leistungen in Führungskompetenz mit „*sehr gut*“ bewertet, beurteilt durch Lehrende, die selbst nie aus dem Umfeld einer Hochschule herausgetreten sind.

Wie ist es mit der Gleichwertigkeit der (Führungs-) Kompetenz?

- A > B, weil Erfolge in einem schwierigen Umfeld erzielt werden?
- A = B? oder
- A < B, weil die Kompetenz A „*sub-akademisch*“² erworben wurde?

¹ HR/PE = neudeutsch: Human Resources/Personalentwicklung

² ein leider in letzter Zeit häufig benutzter Terminus, der m. E. eindeutig diskriminierend ist

Wie Niveauprüfungen ausgehen werden, ist folglich nicht abzusehen, denn es wird nie ausreichen, Inhalte formal abzugleichen, ohne die dahinter stehenden Persönlichkeiten einzubeziehen. Ebenso bleibt abzuwarten, ob aus einer Anerkennung und der Prüfung der Anrechenbarkeit letztlich eine Anrechnung mit der Vergabe von Kreditpunkten wird. Ich bin da eher skeptisch, denn neben der schwer beurteilbaren Niveauhürde gibt es durchaus auch formale Hürden. Zur Erläuterung diene hier ein nicht-fiktives(!) Beispiel.

Stichwort ist die zunächst unverdächtige „*workload*“, unbestritten erforderlich für die Bemessung von Kreditpunkten. Hochschullehrer/-innen, die ausschließlich an Präsenzhochschulen lehren und gelehrt haben, ist oft nicht zu vermitteln, dass eine „*workload*“ im Fernstudium sich schlechterdings nicht an einem SWS-Äquivalent orientieren kann. Studierende im Fernstudium sind in aller Regel berufstätig und studieren, von Ausnahmen abgesehen, das, was sie beruflich brauchen. Damit wird aber ein nicht unerheblicher Teil der „*workload*“ des Studierens durch praktische Umsetzung am Arbeitsplatz abgeleistet. Auch das ist Präsenzlehrenden oft nicht zu vermitteln. Die Folge ist eine formale „*Milchmädchenrechnung*“, welche die leistbare „*workload*“ nur an der verfügbaren Freizeit bemisst: „*Ein solches Studium kann einem Präsenzstudium mit x SWS nicht gleichwertig sein!*“ Eine Fehlbeurteilung, obwohl die Ziele (neudeutsch: „*learning out-*

comes“) des Fernstudiums durch die Hochschule(!) mit Studien- und Prüfungsordnung formal(!) festgelegt sind und das Erreichen der Ziele durch Hochschulprüfungen belegt werden kann.

Ob die Ursachen dieser Haltung durch das „*Wollen*“ oder das „*Können*“ der Beteiligten hervorgerufen werden, muss ich offen lassen. Meine Skepsis ist jedenfalls hierauf begründet: Wenn die Überwindung der Hürde „*workload*“ schon bei formalen Angeboten von Hochschulen eine erhöhte sportliche Leistung erfordert, wie wird es dann erst bei den andersartigen Hürden der „*learning outcomes*“ formaler, nicht-akademischer beruflicher Bildung, vom Non-Formalen oder Informellen ganz zu schweigen?

Die Beiträge zu RPL & Co. im Forum dieses Heftes, von grundsätzlichen Überlegungen bis zu Erfahrungsberichten, deuten auch auf einen Bewusstseinswandel bei deutschen Hochschulen hin, der hoffen lässt. Ich hoffe mit Ihnen, dass sich die „*Durchlässigkeit der Bildung*“ bei Hochschulen mittelfristig nicht nur in „*Berufsintegrierten Studiengängen*“ o.ä. erschöpft.

Ihr

Prof. H.-J. Bargel



Zertifizierung informell oder früher erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge – Bericht zur Tagung an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

BERNHARD CHRISTMANN,
INA GRIEB

Einführende Bemerkungen

In Deutschland bestehen traditionell das System der beruflichen Bildung und das Hochschulsystem nahezu unverbunden nebeneinander. Übergänge zwischen den beiden Systemen werden u. a. dadurch erschwert, dass eine Anrechnung in beruflicher Aus- und Fortbildung sowie informell erworbener Kenntnisse und Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge bislang nur in Ausnahmefällen möglich ist. Verfahren der Zertifizierung sind insbesondere im englischen und französischen Hochschulsystem in unterschiedlichster Form bereits implementiert.

Im Rahmen ihrer internationalen Aktivitäten und der bildungspolitischen Bestrebungen zur Öffnung der Hochschulen bearbeitet die DGWF diese Thematik bereits seit geraumer Zeit und beteiligt sich insbesondere an Tagungen und Projekten im europäischen Kontext.

Um bisherige Erfahrungen und anstehende Entwicklungen in eine breitere Diskussion einzubringen, wurde die Oldenburger Tagung konzipiert, die eine breite Resonanz gefunden hat.

Die Veranstaltung fand im Kontext des European University Lifelong Learning Network (EULLearN) statt. Verantwortlich für die Planung und Durchführung der Tagung war das Zentrum für wissenschaft-

liche Weiterbildung (ZWW) der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg in Kooperation mit der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF).

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (bmbf) fördert die deutsche Entwicklung der Zertifizierung informell oder früher erworbener Kompetenzen durch 11 regionale Modellprojekte mit dem Ziel Übergänge zwischen beruflicher Bildung und Hochschulen zu erleichtern.

Auf der Konferenz wurde von Dr. Wolfgang Müskens aus einem dieser Teilprojekte, das an den Universitäten Bremen und Oldenburg angesiedelt ist, berichtet. Am Beispiel der Universität Mulhouse wurde deren langjährige Erfahrungen zum Thema Zertifizierung an französischen Hochschulen von Karine Prost vorgestellt und diskutiert. Einführend vermittelte Prof. Volker Gehmlich als Vertreter der HRK einen Überblick über die europäische und deutsche Situation und gab einen Ausblick und eine Einschätzung der bisherigen Umsetzung in Deutschland.

Die Beiträge der Tagung sind nachfolgend dokumentiert.

Ina Grieb (ZWW), Bernhard Christmann (DGWF)

Das European Credit Accumulation and Transfer System (ECTS) – Einige Auswirkungen und Ergebnisse

VOLKER GEHMLICH

Die Europäische Kommission führte ECTS im Jahr 1989 als Transfersystem ein und hat die Weiterentwicklung zu einem Akkumulationssystem Mitte der 90er Jahre vorangetrieben. Die Bologna Erklärung rückte ECTS als ein Leistungspunktsystem für den sich entwickelnden europäischen Bildungsraum in den Mittelpunkt und wies diesem System damit eine Schlüsselrolle für die Hochschulen und den Studierenden in Europa zu. ECTS bildet den Referenzrahmen für die Kriterien der Kompatibilität.

Im Folgenden wird überprüft, inwieweit anhand von ersten Erfahrungen das System den Anforderungen entsprechen und letztlich sich zu einem Euro für Bildung und Ausbildung entwickelt werden kann.

1 ECTS – „Key Features“¹

Sie bilden die Grundlage der folgenden Ausführungen und umfassen als quantitative und qualitative Kernelemente:

- Im Vollzeitstudium können nach Musterstudienplan 60 Credits (Leistungspunkte) im Jahr erreicht werden;
- Die direkte Beziehung zwischen Lernergebnissen und Credits wird als Arbeitsbelastung definiert
- Die Vergabe der Credits für ein Modul setzt eine erfolgreiche Prüfung voraus;

- Credits müssen allen Elementen eines Studienprogramms zugewiesen werden;

ECTS sieht auch die Einführung und Anwendung eines Instrumentariums vor, das den Lernprozess begleitet und zu einer Verbesserung der Prozessqualität führt. Die erprobten Werkzeuge sind:

- Informationspaket/Course Catalogue
- Lern- (Studien-)vereinbarung/Learning Agreement
- Lern-(Studien-)abschrift/Transcript of Records
- Leistungsranking/ECTS Grades
- Diploma Supplement²

2 ECTS im Hochschulbereich

2.1 Erklärungen und Hinweise

Die Orientierung erfolgt an einem „normalen Lernenden“, d. h. dem Studierenden, dessen quantitativen und qualitativen Voraussetzungen vermuten lassen, dass er die angestrebten Lernergebnisse erreichen kann. Eine akademische Anerkennung kann nur dann „automatisch“ erfolgen, wenn vorab eine Lernvereinbarung getroffen wurde bzw. falls nicht, jede Hochschule frei entscheiden kann, welche bzw. in welchem Umfang Credits anderer Bildungsinstitutionen angerechnet werden. Die Richtschnur

¹ www.europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/ects_en.html

² Obwohl ursprünglich eigenständig entwickelt, wird das Diploma Supplement heute direkt im Zusammenhang mit ECTS genannt. Weitere Informationen: www.europa.eu.int/comm/education/policies/rec_qual/recognition/diploma_eu.html

bilden die Lernergebnisse der Veranstaltung (oder Studiengang), für die erworbene Leistungspunkte angerechnet werden sollen, wobei sowohl die Studienabschrift als auch das Diploma Supplement ergänzende Informationen liefern.

Da oft die Vorstellung besteht, eine automatische Übernahme von ECTS-Leistungspunkten sei möglich, sollen weitere Erklärungen helfen, ECTS zu erfassen. Dabei kann auf die Vorstellung einer Bildungswährung hingewiesen werden. Seit der Einführung des Euro ist zwar der „face value“, d. h. der Nominalwert der Münzen und Banknoten entsprechend der vereinbarten Stückelung (1, 2, 5 ... Cents bzw. Euro) einheitlich, jedoch ist die Kaufkraft, d. h. was der Besitzer des Geldes damit erwerben kann, zum Teil sehr unterschiedlich. Dazu ist es noch nicht einmal erforderlich, von einem EU-Mitgliedstaat zu einem anderen zu wechseln, die Kaufkraft eines Euro ist selbst innerhalb eines Staates unterschiedlich – und dies ist auch allgemein akzeptiert und wird täglich durch die Veränderung der lokalen bzw. regionalen Lebenshaltungskosten bestätigt. Ebenso ist es mit der „Bildungswährung“ ECTS. Zehn Credits einer Hochschule werden nur dann als zehn Credits an einer anderen Hochschule anerkannt, wenn die Lernergebnisse und der dazu erforderliche Arbeitsaufwand in den Studiengang „passt“. Ohne ein vorher abgeschlossenes „Learning Agreement“ ist dies nach wie vor eine interpretationsfähige Situation, jedoch mit Hilfe von ECTS auf einer viel transparenteren – und damit auch einer objektiveren und nachvollziehbaren – Basis als zu der Zeit „vor ECTS“. Dadurch wird sichergestellt, dass das Profil des Abschlusses erhalten bleibt, unabhängig davon, ob der Lernende die ganze Zeit an der gleichen Institution studiert hat.

Der „normale Vollzeitlernende“ hat – wie der Großteil der Arbeitnehmer – 40 Arbeitswochen pro Jahr zur Verfügung. Die restlichen 12 Wochen beziehen sich auf Ferienzeiten, Wochenende und Feiertage. Im Durchschnitt arbeitet ein Arbeitnehmer ca. 210 bis 220 Tage im Jahr (z. B. 360 Jahresarbeitsstage abzüglich 104 Wochenend-, ca. 10 Feier- und ca. 28

Urlaubstage). Bei einem achtstündigen Arbeitstag ergeben sich somit 1680 bis 1760 Stunden, d. h. der den ECTS „Key Features“ zugrunde gelegte „Arbeitskorridor“ von 1600 bis 1800 kommt diesem Wert sehr nahe und macht deutlich, dass kaum Spielraum besteht, um ein normales Lernprogramm mit einer höheren Arbeitsbelastung, „workload“, zu gestalten. Dies kann nur vorgelegt werden, wenn nachweisbar der Lernende keinerlei „Ruhezeiten“ hat, und auch die Wochenende und Feiertage voll mit Lernen verplant sind. Dies ist schwer vorstellbar.

Auf der individuellen Ebene des Lernenden ist es dagegen durchaus möglich, dass mehr als 60 Leistungspunkte pro Kalenderjahr erworben werden, nämlich dadurch, dass der Studierende besonders schnell lernen kann oder aber Module aus anderen Lernphasen wiederholen muss, wofür normalerweise nicht mehr die Arbeitsbelastung wie beim Erstversuch anzusetzen ist. D. h. die Anzahl der Credits in einem Zeitraum ist eine rein quantitative Größe und darf nicht mit z. B. der Lernintensität gekoppelt werden. Deshalb unterliegen auch Intensivstudien – wie jeder normale Kurs – der „Umrechnungsgröße“ ein Credit = 25 bis 30 Arbeitsstunden. Für ECTS ist nicht die individuelle Arbeitsbelastung entscheidend, sondern die des „Normalfalls“, der durch den Musterstudienplan dokumentiert wird. Der qualitative Aspekt wird durch die Lernergebnisse in der Zeiteinheit und nicht durch die Credits verdeutlicht.

Es sind alle Elemente eines Studiengangs, die zum Abschluss führen, mit Leistungspunkten zu versehen, auch Praktika. Konsequenterweise ist ECTS nicht auf „traditionelle“ Studiengänge begrenzt, sondern kann prinzipiell alle Formen des Lernens (formales, nicht-formales, informelles), unabhängig vom Lernort, erfassen.

2.2 Erfahrungen mit ECTS³

ECTS ist in der Bundesrepublik eine Grundvoraussetzung der Akkreditierung. Das bedeutet allerdings

³ Die folgenden Hinweise basieren auf Erfahrungen des Verfassers, der als ECTS Counsellor ECTS, insbesondere die Key Features und den User's Guide mit entwickelt hat, Hochschulen bei der Einführung berät und als Mitglied einer Akkreditierungskommission einer Agentur sowie als Gutachter mehrerer Agenturen ECTS „vor Ort“ erlebt. Die Erkenntnisse sind in zahlreichen Publikationen veröffentlicht (siehe Quellenangaben)

leider nicht, dass die bislang akkreditierten Studiengänge einheitlich die „Key Features“ anwenden. Der Grund ist darin zu erkennen, dass die Akkreditierungsagenturen die Wesensmerkmale durchaus unterschiedlich interpretieren bzw. die Ansprüche sich auch unterscheiden. So ist festzustellen, dass alleine die Vergabe von Credits manchmal bereits ausreicht, ohne dass die Verteilungsgrundlage gemäß der „Key Features“ nachvollzogen werden kann. Die Hoffnung besteht, bei den Reakkreditierungsverfahren strikter vorgehen zu können. Selbst bei den von der Bund-Länder-Kommission geförderten Projekten zum Modellversuch „Leistungspunkte“ ist die Allokation der Credits nicht immer eindeutig, vor allem nicht in Bezug auf die zu erwerbenden Lernergebnisse. Überwiegend fehlen völlig die Entwicklung und Anwendung der „ECTS-Instrumente“.

Eine große Rolle spielt ECTS bei der Vergabe von Mitteln der Europäischen Kommission, vor allem in den Programmen SOCRATES, LEONARDO DAVINCI, TEMPUS der Generaldirektion Bildung und Kultur. Es gibt kaum einen Antrag auf finanzielle Unterstützung, der keinen Bezug zum Bologna-Prozess und dem Aktionsplan, einschließlich der Einführung von ECTS, aufweist⁴. Jedoch sind auch in diesen Projektanträgen die Qualitätsunterschiede hinsichtlich ECTS zum Teil signifikant. Hinzu kommt, dass im Rahmen der beruflichen Bildung (Kopenhagen-Prozess) parallel ein eigenes Leistungspunktsystem entwickelt wird, das ECVE⁵. Ein Brückenschlag zwischen beiden Systemen dürfte durch ein gemeinsames Qualifikationsrahmenwerk erreicht werden. Für den europäischen Hochschulraum gibt es seit der Konferenz in Bergen (Mai 2005) eine Vorlage.

Um die Qualitätsunterschiede „auszubügeln“ und für die Bildungsinstitutionen gute Beispiele vorweisen zu können, hat die Europäische Kommission im vergangenen Jahr zum ersten Mal eine Ausschreibung durchgeführt, um Hochschulen auszuwählen, die ECTS mustergültig eingeführt haben. Diese

Hochschulen sind berechtigt, das sog. ECTS-Label (Siegel) zu führen. Zukünftig werden diese Hochschulen sehr wahrscheinlich bei der Mittelvergabe bei Hochschulprojekten bevorzugt. Um ein Label können sich Hochschulen jährlich bewerben (nächster Termin: März 2006). Gegenwärtig haben 14 Hochschulen dieses Siegel erworben; interessanterweise weder eine deutsche noch eine britische oder französische Hochschule. Sehr stark vertreten sind skandinavische, belgische, portugiesische und österreichische Bildungsinstitutionen. Die besondere Schwierigkeit liegt in der Auflage, dass die mit dem Label ausgezeichneten Hochschulen ECTS in allen Studiengängen eingeführt haben müssen⁶.

2.3 Praxis bei der Ermittlung der Credits

Um eine dokumentierte Vorstellung von dem Umfang der Arbeitsbelastung zu erhalten, empfiehlt das Projekt „Tuning educational structures in Europe“⁷, entweder den Lehrenden aufzufordern, detaillierte Planungen vorzulegen oder aber die Lernenden kontinuierlich zu befragen bzw. zu initiieren, dass studentische Angaben regelmäßig erfasst werden. In diesem Zusammenhang sei auf ein wesentliches Ergebnis der ersten Phase dieses Projekts verwiesen: die angestrebten Lernergebnisse werden in fachbezogene und überfachliche Kompetenzen kategorisiert, wobei die überfachlichen in instrumentelle, kommunikative und systemische Kompetenzen untergliedert werden. Diese Cluster helfen bei der Ermittlung der Arbeitsbelastung unter dem Gesichtspunkt ihrer Überprüfbarkeit. Dadurch wird der Paradigmenwechsel betont: die Orientierung erfolgt aus dem Gesichtswinkel des Lernenden und nicht aus der Sicht der Lehrenden, wodurch eine Verbindung zu der Arbeitsmarktfähigkeit des Lernenden, wie in der Bologna-Erklärung gefordert, hergestellt wird.

Einige Hochschulen⁸ halten den Paradigmenwechsel für nicht erforderlich und ermitteln die Leistungs-

⁴ Der Verfasser ist sog. Lead Expert bei EU-Auswahlverfahren

⁵ European Credit Transfer System for Vocational Education and Training

⁶ Siehe ECTS Key Features und die Veröffentlichung der Liste der erfolgreichen Teilnehmer auf der o.g. Internetadresse der Kommission

⁷ <http://tuning.unideusto.org/tuningeu>

⁸ DUZ-Sonderheft

punkte, indem sie die reinen Kontaktstunden–Vorlesungen, Seminare–mit einem errechneten Wert multiplizieren, um letztlich pro Jahr 60 Leistungspunkte vergeben zu können. Hierbei wird nicht erkannt, dass die Kompatibilität unmöglich gemacht wird, da diesen Leistungspunkten nicht die Arbeitsbelastung zugrunde gelegt wird. Es wird unterschätzt, dass Veranstaltungen unterschiedlicher Art zu unterschiedlichen Folgearbeiten führen. Auch ist es keine Lösung, die Leistungspunkte an der Art der Lehrveranstaltung–etwa für eine Vorlesung ein Leistungspunkt, für ein Seminar zwei Leistungspunkte–festzumachen, da die verschiedenen Lehr- und Lernformen an den einzelnen Hochschulen in den unterschiedlichen Ländern anders ausgestaltet sind.

Dieses Problem verstärkt sich, wenn die Anzahl der Leistungspunkte für eine Veranstaltung mit deren Bedeutung gekoppelt wird. Es wird ein gewisses Prestige abgeleitet, und entsprechend entsteht ein „Kampf um möglichst viele Leistungspunkte“ für eine Veranstaltung. Dieses Missverständnis muss abgebaut werden; denn die Anzahl der Arbeitsstunden, die für eine Lehrveranstaltung erforderlich sind, sagt nichts über deren inhaltliche Tiefe aus. Eine Veranstaltung im Labor führt tendenziell immer zu einer relativ hohen Anzahl von Leistungspunkten, da bei der Ermittlung der Leistungspunkte auch die Arbeitsstunden berücksichtigt werden, die mit dem Auf- und Abbau von Versuchen verbunden sind. Ebenso ist die Relativität deutlich hervorzuheben: Je mehr Lehrveranstaltungen pro Studienjahr vorgesehen sind, desto geringer ist die Anzahl der Leistungspunkte, die pro Veranstaltung vergeben werden kann. Entsprechendes gilt auch umgekehrt.

Andererseits ist es möglich, dass eine Lehrveranstaltung für Studierende aus verschiedenen Studiengängen bei erfolgreichem Abschluss zu unterschiedlichen Leistungspunkten führt. Das erinnert daran, dass je nach Lerngruppe trotz numerisch identischer Kontaktzeiten–je nach dem gegebenenfalls anderen Maß der der Lehrveranstaltung

zuzuordnenden Selbststudienzeiten–von einander abweichende Leistungspunkte in dem jeweiligen Studiengang zu erzielen sind. Es ist zu erkennen, dass die Leistungspunkte relative Werte für einen Studiengang in einem bestimmten Studienjahr bzw. Semester darstellen und es zunächst Zufall wäre, falls Leistungspunkte z. B. für das Fach Mathematik für Studierende der Studiengänge Maschinenbau, Elektrotechnik, Werkstofftechnik u. a. anzahlmäßig gleich wären. Dies wäre nur dann der Fall, wenn der Arbeitsaufwand, der für die Studierenden im Rahmen ihrer Studiengänge für Mathematik vorgesehen ist, identisch ist. Hierdurch wird deutlich, dass mit Hilfe von ECTS eine realistische Berechnung vorgenommen wird, die z. B. auch das Studentenprofil der Studierenden–in diesem Fall etwa Vorkenntnisse von Mathematik–berücksichtigt. Ob es allerdings sinnvoll ist, dieses logische Prinzip auch tatsächlich so durchzuführen, muss vor Ort entschieden werden, denn ein wesentlicher Vorteil der Modularisierung mit Leistungspunkten würde dadurch aufgegeben werden: die Austauschbarkeit von Modulen–studiengangs- und auch fakultätsübergreifend.⁹

Die oben angegebenen Probleme lassen sich zum Beispiel dadurch lösen, dass je Semester eine gleiche Anzahl von Modulen gelehrt und gelernt wird. In den anglo-amerikanischen Ländern ist dies bereits heute der Fall. In der Regel werden zwischen drei bis sechs Module je Semester belegt, denen jeweils eine gleiche Anzahl von Leistungspunkten zugewiesen wird. So ist nicht nur die Summe je Studienjahr identisch, sondern es wird–falls keine Niveaustufen vorgesehen sind–auch eine Austauschbarkeit zwischen den Semestern bzw. zwischen unterschiedlichen Studiengängen vereinfacht. Erforderlich ist allerdings, dass der Arbeitsumfang der einzelnen Module hinsichtlich der inhaltlichen Ansprüche vergleichbar ist. Dieses Ziel kann nicht durch eine einfache Festlegung erreicht werden, sondern nur durch intensive didaktische und methodische Überlegungen, um dem Lernenden eine faire Chance zu bieten.¹⁰

⁹ Erfahrungen und gegenwärtiger Diskussionsstand ECTS Counsellor

¹⁰ Auch für deutsche Hochschulen empfohlen. Die meisten Akkreditierungsagenturen empfehlen um die 5 Leistungspunkte pro Modul. Einige Hochschulen haben diesen Vorschlag bereits konkret umgesetzt, z. B. die Fachhochschule Osnabrück. Die Abschlussberichte können bei den beteiligten Hochschulen eingesehen werden. Es ist davon auszugehen, dass ein Gesamtbericht verfasst wird.

2.4 Evaluation der Verteilung von Credits

An einigen Hochschulen, vor allem in den Projekten „Leistungspunkte“ der deutschen Bund-Länder-Kommission, sind zahlreiche Verfahren entwickelt und erprobt worden, die tatsächliche Arbeitsbelastung von Studierenden zu erfassen. Als Hauptprobleme ergaben sich dabei der Aufwand und der Datenschutz. Aufwendige Verfahren, elektronisch gestützt, scheiterten bislang häufig an der Menge der erhobenen Daten. Dabei wurden oft Informationen abgefragt, die mehr das Studierverhalten der Lernenden oder die Qualität des Lehrangebots in den Vordergrund rückten. Studierende waren oft nicht über einen längeren Zeitraum geneigt, immer wieder entsprechende Angaben zu machen. Um die Motivation zu verbessern, wurden Studierende sogar finanziell vergütet. Auf Dauer ist dies jedoch keine Lösung. Entscheidender ist, dass der Fragebogen sehr knapp gefasst ist und außerdem für den Studierenden deutlich erkennbar sein muss, welcher Zweck damit verfolgt wird – und vor allem, dass aus den Ergebnissen Konsequenzen gezogen werden. Eine Schwachstelle der bisherigen Befragungen liegt darin begründet, dass alle Studierenden befragt wurden, eigentlich aber nur die Lernenden um Angaben gebeten werden sollten, die erfolgreich waren, um herauszufinden, ob die Normarbeitsbelastung im Durchschnitt richtig angesetzt worden war. Zum Zeitpunkt der Bekanntgabe des Erfolgs bzw. Nichterfolgs ist der Lernende aber oft nicht mehr interessiert bzw. ist eine Zuordnung aus Datenschutzgründen nicht ohne weiteres möglich.

An der FH Osnabrück¹¹ werden seit mehr als 6 Semestern Studierende über ihre Arbeitsbelastung schriftlich befragt. Der Fragebogen besteht aus 8 Fragen, wobei die ersten vier Fragen identifizieren, um welche Lehrveranstaltungen es sich handelt und wie viele Kontaktstunden diese planmäßig pro Woche umfassen. Weiterhin wurde erhoben, in welchem Studiengang und Fachsemester der Befragte studiert. In Frage 5 sollte der Studierende durch eine Prozentzahl einschätzen, wie regelmäßig er am Ende des Semesters an dieser Lehrveranstaltung

teilgenommen haben wird. Frage 6 bezieht sich auf die Workload in Stunden, wobei die Arbeitsbelastung der betreffenden Lehrveranstaltung insgesamt und auf die Teilbereiche „Teilnahme an der Lehrveranstaltung“, „Vor- und Nachbereitung der Lehrveranstaltung alleine und mit anderen“, „Recherche in Bibliothek und Internet“, „Prüfungsvorbereitung“ (verschiedene Prüfungsformen) und „Sonstiges“ bis zum Ende des Semesters einzuschätzen war. Schließlich wurde noch abgefragt, ob der Studierende „Wiederholer“ der betreffenden Lehrveranstaltung bzw. Prüfung ist. Für das Modul „Abschlussarbeit“ wurde ein eigener Fragebogen eingesetzt.

Aus der Auswertung der Daten lassen sich zusammenfassend folgende Aussagen treffen (Auswahl):

- Die Workload der Studierenden liegt bei Modulen mit 5 Credits¹² zum Teil deutlich über der geplanten Größe
- Die Arbeitsbelastung bei Modulen mit 10 Credits liegt zum Teil deutlich unter der geplanten Stundenanzahl
- Die Workload der Studierenden weist i. d. R. bei Modulen, die aus nicht integrierten Lehrveranstaltungen bestehen, wesentlich mehr ab als bei Modulen, bei denen eine Integration vollzogen worden ist.
- Im Wahlbereich schwankt die Workload zwischen den unterschiedlichen Angeboten bei einer gleichen Anzahl von Credits
- Die tatsächliche Arbeitsbelastung gleicher Module schwankt zwischen den anbietenden Hochschullehrern.

Diese Ergebnisse sind sicherlich nicht überraschend und bestätigen viele Annahmen. Sie ermöglichen es, auf dieser Basis Gespräche innerhalb der Fachgruppen der Kollegen fundierter zu führen. Dies hat bereits jetzt zu einer verbesserten Kommunikation und einem größeren Verständnis an dieser Hochschule geführt, insbesondere hinsichtlich der Notwendigkeit, Module nicht als Addition bestehender Lehrveranstaltungen zu begreifen.

¹¹ Mitglied eines BLK-Verbundprojekts zur Einführung von Leistungspunkten in allen Fachbereichen der Hochschulen FHTW Berlin, TFH Berlin, FHW Berlin, ASFH Berlin, FH Fulda, HS Harz, HS Zittau-Görlitz. Die Workload ist regelmäßig erfasst worden und liegt als interner Bericht vor. Dieser Bericht dient als Arbeitsgrundlage zur Verbesserung des Systems an der Fachhochschule – Fakultät Wirtschafts- und Sozialwissenschaften

¹² An der Hochschule weisen alle Module entweder 5 Credits oder ein Mehrfaches davon aus

Die Evaluation der Workload ist ein wesentlicher Aspekt, der in der Bundesrepublik im Rahmen von Akkreditierungsverfahren der Bachelor- und Masterstudiengängen sehr genau untersucht wird und in allen Bologna-Mitgliedstaaten immer wieder hinterfragt wird.

Während sich die bisherigen Ausführungen im Wesentlichen auf den Hochschulbereich bezogen, wo ECTS entwickelt wurde, werden im folgenden weitere Bereiche des Lernens einbezogen, um zu erkennen, inwieweit ein Leistungspunktsystem bereits existiert bzw. wie eine Einführung sinnvoll sein könnte.

3 ECTS im Bereich des Lebensbegleitendes Lernens¹³

Die Anwendung von ECTS im Rahmen von lebensbegleitendem Lernen

- macht Fähigkeiten und Fertigkeiten des Lernenden transparent
- dokumentiert seine Entwicklung
- visualisiert die Arbeitsmarktfähigkeit
- unterstützt die Erkenntnis, Bürger Europas zu sein.

In diesem Zusammenhang umfasst das lebensbegleitende Lernen (LLL) alle Arten des Lernens und der Ausbildung in jeder Einrichtung, in Unternehmen oder im normalen Alltag, d. h. es schließt sowohl das formale als auch das nicht-formale und informelle Lernen ein (Memorandum der Europäischen Kommission). Während das formale Lernen in Bildungs- und Ausbildungsinstitutionen stattfindet und zu anerkannten Abschlüssen führt, erfolgt das nicht-formale Lernen außerhalb der eingerichteten Bildungswege und zielt typischerweise nicht auf formalisierte Abschlüsse. Im Gegensatz zum formalen und nicht-formalen Lernen ist das informelle Lernen eine alltägliche „Begleiterscheinung“. Da das informelle Lernen nicht notwendigerweise ein „geplantes Lernen“ ist, wird es manchmal auch von den Lernenden selbst nicht als solches erkannt und insofern wird auch der Beitrag zum Wissen und den Fähigkeiten des Lernenden nicht gesehen.

Die wesentliche Herausforderung bei der Einführung von ECTS in eine Konzeption des lebensbegleitenden Lernens liegt darin, die Lernergebnisse der unterschiedlichen Formen des Lernens zu identifizieren und auf der Grundlage der Arbeitsbelastung mit Credits zu versehen. Die Erfahrungen aus dem Hochschulbereich mit der Erarbeitung der Arbeitsbelastung für formales Lernen könnten als Referenzrahmen genutzt werden.

3.1 Berufliche Bildung/Weiterbildung

In der beruflichen Bildung wird nicht nur konzentriert an einem Creditsystem (ECVET) gearbeitet, sondern auch die Weiterentwicklung der Instrumente vorgenommen. Der neu konzipierte EUROPASS soll zukünftig das Dokument sein, das die verschiedenen Lernerfolge von Lernenden zusammenfasst.

Tabelle 1: EUROPASS-Elemente

EUROPASS	INFORMATIONEN
Lebenslauf	Kompetenzen der Person (Selbsteinschätzung)
Sprachenportfolio	Sprachkompetenz anhand eines anerkannten europäischen Rahmenwerks (Sprachenpass) (Selbsteinschätzung)
Mobilitätspass	Lernort, Art und Form des Lernens; erworbene Kompetenzen durch die Mobilität (Angaben der Gastorganisation)
Diploma Certificate	Erworbene Kompetenzen durch erfolgreich beendete berufliche Ausbildungswege und -abschnitte (Angaben der Ausbildungsorganisation)
Diploma Supplement	Erworbene Kompetenzen durch das erfolgreich absolvierte Hochschulstudium (Angaben der Hochschule)

Wenn es gelingt, ein einheitliches Creditsystem aus ECTS und ECVET zu entwickeln und auch die Lernergebnisse mit der Workload in Beziehung gesetzt werden, könnte der EUROPASS zukünftig das Dokument sein, das den Bildungsweg des Lernen-

¹³ Kommission der Europäischen Gemeinschaften, Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen, Memorandum über lebenslanges Lernen, KOM 30. Okt. 2000, SEK (2000) 1832, www.lebenslangeslernen.at

den allgemein verständlich transparent macht, um Anerkennungsprobleme zu beseitigen, unterstützt durch ein Qualifikationsrahmenwerk und Systeme der Qualitätssicherung–Ziele des Bologna-Prozesses, die auf der „Bologna-Konferenz“ in Bergen (N) im Mai 2005 bezüglich ihrer Einführung in den Mitgliedstaaten überprüft wurden (vgl. „*Stocktaking*“).

Ähnlich wie für die berufliche Bildung lässt sich das ECTS-System auf die Weiterbildung übertragen. Auch in der Weiterbildung kann die antizipierte und später evaluierte Arbeitszeit analog zu den oben ausgeführten Methoden ermittelt werden. Dabei sind natürlich Anpassungen erforderlich; denn die Zeiten, die pro Jahr für das Lernen zur Verfügung stehen, sind nicht gleich denen eines „Vollzeitlernenden“.

So ist davon auszugehen, dass die berufliche Tätigkeit im Prinzip der für das Lernen angenommenen jährlichen Arbeitsbelastung von 40 Wochen und 1.600 bis 1.800 Arbeitsstunden entspricht. Der Lernende kann also nur über die Lernzeiten verfügen, die zunächst einmal noch nicht durch den Beruf „belegt“ sind: 12 Wochen mit analog 480 bis 540 Stunden. Hinzu können gegebenenfalls noch Zeiten kommen, die der Lernenden nach bzw. vor dem Arbeiten bzw. am Wochenende einsetzen kann. Dabei ist zu beachten, dass keine „rechnerische Ausbeute“ erfolgt, sondern dass unter Wahrung gesundheitlicher Bedürfnisse ein sinnvolles Lernprogramm für die Bedürfnisse der „Teilzeitlernenden“ entsteht und das spezifische Profil dieser Lernenden berücksichtigt wird. Dazu gehört sicherlich, dass dieses Klientel anders lernt, also andere Lernmethoden erfordert. Auch der Lernort ist flexibel. Dennoch sollten nicht mehr als die Hälfte eines Vollzeitprogramms pro Jahr vorgesehen werden, d. h. die Arbeitszeit sollte 800 bis 900 Stunden nicht überschreiten. Daraus kann abgeleitet werden, dass Weiterbildungsprogramme, die vergleichbare Abschlüsse wie Vollzeitstudienprogramme anstreben, zunächst als Plangröße doppelt soviel Zeit wie ein Vollzeitlernprogramm in Anspruch nehmen, dass demzufolge pro Jahr maximal 30 Leistungspunkte zu erreichen sind. Dies ist eine „Musterrechnung“, die im konkreten Fall auf ihre Umsetzbarkeit und Akzeptanz überprüft werden muss. Gleichwohl wird deutlich, dass ECTS auch für den Weiterbildungsbereich ein sinnvolles System ist.

Projekte, die sich auf europäischer Ebene mit der Entwicklung und Anwendung von ECTS im Aus- und Weiterbildungsbereich beschäftigen sind u. a.:

„*Embedding Standards*“, ein Projekt der DEKRA-Akademie, das mit einem europäischen Konsortium aus Unternehmen und Bildungseinrichtungen „*European Vocational Training Development Strategies*“ bearbeitet und dabei wesentlich auf eine Anwendung von ECTS im Ausbildungs- und Bildungsbereich aufbaut. Das Projekt wird durch die Europäische Union im Rahmen von LEONARDO DA VINCI gefördert.

Dies trifft auch auf das Projekt des Bildungsverbandes der Chemie zu, dessen Aufgabengebiet wie folgt beschrieben ist: ECTS-Zertifizierung von online- und Präsenztraining in der Aus- und Weiterbildung von Chemiearbeitern – ein Beitrag zur Verbesserung der Mobilität und der Arbeits- und Anlagensicherheit in der chemischen Industrie.

Weiterhin sollte ein Versuch der Universität Zagreb erwähnt werden, der – ebenfalls mit einem europäischen Konsortium – ECTS in die Sprachenanwendung einführen möchte: *Language Communication and Cognitive Neuroscience*.

3.2 Workbased Learning

Das Workbased Learning versucht, Lernen am Arbeitsort bewusst zu erfassen. Dazu ist – wie oben – ein Referenzrahmen der Kompetenzen erforderlich. Da das sich in der Entwicklung befindende Qualifikationsrahmenwerk nach heutigem Wissen Lernergebnisse mit Credits verbindet, könnte sehr bald die erforderliche Voraussetzung erfüllt sein, so wie sie in Schottland, Irland, UK und Dänemark bereits gegeben ist.

Auf der Ebene der Europäischen Kommission gibt es bereits Projekte. „*Developing European Work Based Learning Approaches and Methods (DEW-BLAM)*“ ist ein Konsortium aus Hochschulen, weiteren Bildungseinrichtungen und Unternehmen, das unter Federführung der Universität Florenz (I) im Rahmen von SOCRATES/Grundtvig ECTS nicht nur für das „*accreditation of prior and experiential learning*“ einsetzt, sondern auch zur Dokumentation der Kompetenzen, die während und durch den Arbeitsprozess erworben werden.

Der deutsche Bundesverband Informationswirtschaft, Telekommunikation und Neue Medien e.V. (BITKOM) hat ein Rahmenwerk entwickelt, das die Kompetenzen abbildet, die Arbeitnehmer an entsprechenden Arbeitsplätzen erwerben. Diese Kompetenzprofile werden zur Zeit mit Leistungspunkten auf der Basis von ECTS versehen, um zu verdeutlichen, welcher Arbeitsaufwand zu erwarten ist, um sich zum IT-Spezialisten oder IT-Professional zu entwickeln. Hierbei ist weder die Art des Erwerbs der Kompetenzen noch der Lernort von Bedeutung.

ProIT nennt sich das von deutschen Stellen geförderte Projekt, das unter der Leitung der Technischen Universität Darmstadt herausarbeitet, inwieweit eine Beschreibung der Kompetenzen mit der Zuordnung von Credits hilft, Mobilitätsmöglichkeiten vom Arbeitsbereich in den Hochschulbereich am Beispiel der IT-Berufe zu schaffen.

3.3 Weitere Beispiele

„*Trainability and Employability through Lifelong Learning (TELL)–Lebensbegleitendes Lernen und ECTS*“ war ein von der EU gefördertes Projekt (2002), das anhand der Lernbereiche Sprachen, Datenverarbeitung und Präsentationstechnik deutlich herausstellte, dass ECTS in Verbindung mit der Definition von Lernergebnissen den Schlüssel bilden, um die Anerkennung von Lernen zu ermöglichen. In dem Projekt wurde aber auch offensichtlich, dass es dazu einer weiteren Anstrengung bedarf: es müssen praktisch für die Kompetenzen der verschiedenen Lernbereiche eigene Niveaustufenmodelle erarbeitet werden, so wie es für den Bereich Sprachen bereits erfolgreich gemacht worden ist.

Im Nachfolgeprojekt „*ECTS Label Institutions to elaborate the Life-Long-Learning concept (ELITE'LLL)*“–ebenfalls von der Fachhochschule Osnabrück koordiniert–wird dieser Versuch unternommen, und zwar mit den Hochschulen, die bislang mit dem ECTS-Siegel von der EU ausgezeichnet worden sind. Außerdem soll hier getestet werden, inwieweit Netzwerke gebildet werden können, in denen sich Bildungsträger einer Region zusammenschließen und sich auf ECTS als „*Bildungswährung*“ einigen.

Es gibt eine Vielzahl weiterer Projekte, die europaweit oder national gefördert werden. Aber auch außerhalb der Bologna-Mitgliedstaaten ist das Interesse groß, ein leistungsfähiges Creditsystem einzuführen. Besonders intensiv laufen die Entwicklungen in Lateinamerika, wo die Erkenntnisse des Tuning-Projekts aufgegriffen werden („*Tuning in Latin America*“). Auch das Projekt „6x4“, sechs Berufswege und vier Aktionsbereiche, unter der Federführung der mexikanischen Evaluationsstelle für den Hochschulbereich–CENEVAL–dient dazu, u. a. ECTS anzuwenden. Weiterhin sind die Bestrebungen der ASEAN-Länder zu nennen, die im Rahmen des „*ASEAN-EU University Network Programme*“ durch eine Serie von Veranstaltungen das Verständnis von Bildungsträgern und Unternehmen in den ASEAN-Mitgliedstaaten steigern möchte.

Die Berichte über die Projektergebnisse werden helfen, die Entwicklungen hinsichtlich der Verbindung von Kompetenzen und Credits voranzutreiben.

4 Zusammenfassung der wesentlichen Ergebnisse

ECTS kann bei der Anerkennung von Leistungen, die durch formales, nicht-formales und informelles Lernen erbracht wurden, die entscheidende Rolle spielen. Voraussetzung ist allerdings, dass die Lernergebnisse definiert sind und durch Leistungspunkte ausgedrückt werden. Diese Credits spiegeln die vorbestimmte Arbeitsbelastung wider. Niveaustufen können als absolute und relative Werte ausgedrückt werden. Letzteres wird deutlich durch die Eingliederung in Studienprogramme oder in der Form von Studienabschlüssen durch das Qualifikationsrahmenwerk. Als Bezugsgröße könnte für die Studienprogramme die Vollzeitform dienen, damit die Arbeitsbelastung auch für alle anderen Formen abgeleitet werden kann und das Erreichen von Lernergebnissen zunächst zu der gleichen Anzahl von Credits führt.

Falls sich eine Kultur des lebensbegleitenden Lernens entwickeln sollte, ist ein Paradigmenwechsel erforderlich, und zwar von der Perspektive des Anbieters hin zur Perspektive der Lernenden:

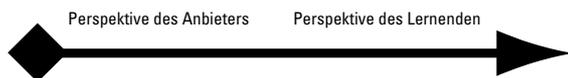


Tabelle 2: Perspektive des Anbieters vs. Perspektive der Lernenden

Perspektive des Anbieters	Perspektive der Lernenden
<ul style="list-style-type: none"> • 1. Stufe • 2. Stufe • 3. Stufe... 	<ul style="list-style-type: none"> • Möchte etwas erwerben, das für das Arbeitsleben, die Familie relevant sein könnte oder einfach „nur“ Spaß macht
<ul style="list-style-type: none"> • Stufenorientiert • Fix, inflexibel • Protektionistisch • Basiert auf Regeln und Verordnungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Lernergebnisorientiert • Flexibel • Offen • Basiert auf Anforderungen

Während die Perspektive des Anbieters deutlich auf die Stufen ausgerichtet ist, die durch Regeln und Verordnungen untermauert wird, ist bei einer Ausrichtung auf den Lernenden eine größere Offenheit und Flexibilität erforderlich. Es müssen die unterschiedlichen Motive für das Lernen und die verschiedenen Lernformen an einer Vielzahl von Lernorten erkannt, die jeweilige Situation des Lernenden verstanden und sich darauf konzentriert werden, wie geplantes und ungeplantes Lernen durch Credits als Bildungswährung den Lernfortschritt dokumentieren. Die Leistungspunkte sind an Lernergebnissen auszurichten.

5 Empfehlungen

Als Ergebnisse der Überlegungen werden folgende Empfehlungen gegeben:

- Lernprogramme sind nicht aus institutionellem Blickwinkel zu entwickeln
- Ihre Ausrichtung erfolgt aus der Perspektive des einzelnen Lernenden
- Unterschiedliche Leistungspunktsysteme sollten nicht eingerichtet werden, sondern ein Rahmenwerk, das
 - sich flexibel auf die Erfordernisse des Lernenden einstellt
 - informativ hinsichtlich der Lernergebnisse ist
 - Vollzeitlernen als Referenzsystem nutzt
 - nicht vorschreibt.

Lebensbegleitendes Lernen geschieht jederzeit – es ist eine Kultur und sollte als solche entwickelt und gepflegt werden.

Diese ersten Überlegungen sollten weiter geführt werden, um letztlich ein Rahmenwerk zu schaffen, dass Lernergebnisse und damit vorbestimmte Zeiten für die Arbeitsbelastung ausweisen. Dabei ist entscheidend, dass die Methodik zum Ermitteln transparent und von vielen getragen wird und die „Kaufkraft“ der Leistungspunkte durchaus schwanken kann. Eine einheitliche verbindliche Ordnung sollte hingegen nicht angestrebt werden.

Die folgenden Arbeitsempfehlungen sind nach Themenbereichen gegliedert. Dies suggeriert zwar eine konsekutive Abfolge, dem ist jedoch nicht so. Die verschiedenen Teilbereiche sind interdependent und als Ganzes zu betrachten.

Die folgenden Arbeitsempfehlungen sind nach Themenbereichen gegliedert. Dies suggeriert zwar eine konsekutive Abfolge, dem ist jedoch nicht so. Die verschiedenen Teilbereiche sind interdependent und als Ganzes zu betrachten.

5.1 Reform der Curricula

Im Hochschulbereich sollten Bachelor- und Masterstudienprogramme als selbständige und unabhängige Studienprogramme verstanden werden. Das schließt nicht aus, dass als eine Möglichkeit auch über konsekutive Studienprogramme, vom Bachelor zum Master, nachgedacht werden könnte. Die einzelnen Module sollten eine wesentliche Arbeitsbelastung erfordern. Ein Umfang von 150 Arbeitsstunden im Semester pro Modul, d. h. 5 ECTS Credits (Basis: 1800 Arbeitsstunden im Jahr entsprechen 60 Credits), erscheint eine angemessene Basis dafür. Sind umfangreichere Module vorgesehen (z. B. für Vertiefungen), so bietet es sich an, in „5er“-Schritten vorzugehen, d. h. Module umfassen 5, 10 oder gegebenenfalls mehr Leistungspunkte.

Idealerweise werden Module nach einem Semester beendet, und zwar durch einen Leistungsnachweis, dessen Ergebnis ausschließlich über den Erwerb von Credits aus der Sicht des Lernenden entscheidet, nämlich durch das Bestehen der erforderlichen

Prüfung. Auch die Bachelor- bzw. Masterarbeit wird als Modul bezeichnet. Demzufolge unterliegt sie auch den Überlegungen hinsichtlich der Zuordnung von Arbeitsbelastung und Credits. Die hierfür vorgesehenen Credits sollten nicht als „Restgröße“ verstanden werden, sondern über die Definition der Arbeitsbelastung deutlich machen, dass die Arbeit im Rahmen des betreffenden Studienprogramms auch tatsächlich durchführbar ist, so wie durch die Zuweisung der Credits zu allen Modulen des Programms die Studierbarkeit nachzuweisen ist.

Diese Grundstrukturen erleichtern die Mobilität sowohl zwischen den verschiedenen Bildungsträgern als auch innerhalb einer Bildungsinstitution und sollten genutzt werden, ein leistungsfähiges System der „*accreditation of prior learning*“ bzw. „*accreditation of prior and experimental learning*“ zu erstellen, um deutlich zu machen, wo auf bereits erworbenen Kompetenzen aufgebaut werden kann, einschließlich solcher, die informell bzw. nicht-formal erreicht wurden. Bei der Formulierung entsprechender Eingangsvoraussetzungen führt dies dazu, dass Teilzeitlernende für ein definiertes Lernprogramm nicht automatisch doppelt solange benötigen wie ein Vollzeitstudent.

5.2 Arbeitsbelastung

Da die Arbeitsbelastung zunächst ein geschätzter Wert ist, in dem nicht nur Erfahrungen, sondern sicherlich auch Vorstellungen und Wünsche eingehen, sollte durch Evaluation über einen längeren Zeitraum sichergestellt werden, dass dieser Wert tatsächlich der durchschnittlichen Arbeitsbelastung der Lernenden entspricht; denn die ausgewiesenen Credits sollen die Lernbarkeit belegen. Der Arbeitsaufwand ist also aus der Sicht des Lernenden zu ermitteln. Hier ist es angebracht, „*benchmarking*“ durchzuführen, um zu erkennen, ob z. B. in anderen Bereichen der Leistungserstellung Lösungsansätze hierzu bereits erarbeitet worden sind (Beispiel: Festlegung der Reparaturkosten in Zeiteinheiten bei Automobilen).

ECTS-Credits eignen sich auf keinen Fall für die Gewichtung von Noten. In anderen Leistungspunktsystemen ist dies durchaus möglich, jedoch sind diese nicht – wie ECTS – an der Arbeitsbelastung orientiert.

Es kann nicht sein, dass eine Note durch eine hohe Anzahl von Leistungspunkten eine größere Bedeutung bekommt, da z. B. in der Arbeitsbelastung auch die Vorbereitung von Versuchen, das Wegräumen der Gegenstände etc. berücksichtigt sind.

5.3 Lernergebnisse/Kompetenzen

Im Rahmen der Studienreform sind nicht nur die Lernergebnisse im allgemeinen zu berücksichtigen, sondern ganz speziell die Ergebnisse, die als fach- bzw. nicht fachbezogene Kompetenzen die Arbeitsmarktfähigkeit des Lernenden dokumentieren. Im Projekt „*Tuning educational structures in Europe*“, in dem mehr als 140 Hochschulen an diesen Themen arbeiten, hat besonders die Gruppe der Betriebswirtschaft und Management die fachbezogenen Kompetenzen charakterisiert als Wissenserwerb, Wissensverbreiterung und Wissensvertiefung. Die nicht fachbezogenen Kompetenzen erstrecken sich auf die Wissenserschließung, die durch instrumentelle, kommunikative und systemische Kompetenzen möglich ist. Diese Systematik entspricht im Übrigen der, die dem deutschen Qualifikationsrahmenwerk zugrunde liegt.

Bei der Ausarbeitung der Lernergebnisse sollten aufgrund der Komplexität Berufsverbände, Ehemalige und insgesamt die „*interessierte Öffentlichkeit*“ bewusst einbezogen werden. Nur dann ist es möglich, die detaillierten beruflichen Anforderungsprofile zu definieren, wobei darauf zu achten ist, dass diese nicht nur gegenwartsbezogen sind, sondern auch Veränderungen des Umfeldes im Zeitablauf antizipieren.

5.4 Mobilität

Die Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge fordert Überlegungen heraus, wie die Mobilität auch bei diesen Studiengängen möglich ist. Bei der Planung sollten „*Mobilitätsfenster*“ vorgesehen werden, damit die regionale, nationale und internationale Mobilität der Lernenden weiterhin möglich ist. Die neuen Strukturen können auch genutzt werden, die Mobilität noch zu verstärken. Durch den Einsatz von Credits wird deutlich, dass die akademische Anerkennung keine freundliche Geste

darstellt, sondern ein im vorhinein geplanter Prozess ist. Im Sinne des lebensbegleitenden Lernens ist zu beachten, dass diese Anerkennungspraxis sich nicht nur zwischen Hochschulen entwickelt, sondern ebenso im Arbeitsbereich und zwischen den unterschiedlichen Bildungsträgern. Letztlich sollten alle Formen und Arten des Lernens, unabhängig vom Lernort, erfasst werden.

5.5 Netzwerke

Es gibt eine große Anzahl von Hochschulen, die bereits ein Leistungspunktsystem eingeführt haben. Zum Teil sind andere Bildungsbereiche vertreten. Diese Erfahrungen sollten von allen Bildungsträgern eingeholt werden. Unterstützen können die „ECTS Counsellors“, die in allen Bologna-Staaten aktiv sind.

Die Netzwerke könnten den Gedanken der Fluggesellschaften aufgreifen, die mit ihrem „hub-and-spoke“-System es dem Kunden einerseits ermöglichen, durch ein „code-sharing“, d. h. mit gleicher Flugnummer, verschiedene Angebote der zusammengeschlossenen Gesellschaften bei einem Flug zu nutzen, andererseits durch die Bildung von „hubs“ Zentren einrichten, für die andere Mitglieder Zulieferer sind. Auf Bildungseinrichtungen übertragen bedeutet dies, dass Organisationen (Schulen, Weiterbildungsträger, berufliche Bildungsinstitutionen) einer Region „Zulieferer“ sind für eine Hochschule. Dies ergibt sich nicht aus Zufall, so wie es heute durch das Verhalten des Lernwilligen durchaus gegeben sein kann, sondern als strategische Ausrichtung, um die Bildungsinteressierten der Region zu binden. Die Mobilität zwischen den Einrichtungen könnte mit einer Matrikelnummer, einem „code“, erfolgen.

5.6 Instrumente

ECTS-kompatible Systeme erfordern die „Werkzeuge“, die im Rahmen von ECTS als Elemente der Prozessqualität eingeführt wurden. Es ist an den Bildungsträgern, ein transparentes Informationssystem aufzubauen, das die Erstellung dieser Dokumente möglich macht. Ergänzend wird der EURO-PASS mit den verschiedenen Teilbereichen die Dokumentation sein, die die Bildungsentwicklung des Einzelnen umfasst.

6 Ausblick

Die entscheidende Frage ist, wie die Effektivität von ECTS quantifiziert und qualifiziert werden kann. Der Verfasser schlägt vor, die Faktoren zu identifizieren, die für eine erfolgreiche Einführung und Umsetzung von ECTS entscheidend sind. Die kritischen Erfolgsfaktoren

- **Angemessenheit**
ist ECTS für den definierten Zweck geeignet?
- **Akzeptanz**
wird ECTS von den betroffenen und betreffenden Interessengruppen (stakeholders) anerkannt?
- **Machbarkeit**
kann ECTS eingeführt werden?
- und letztlich die **Nachhaltigkeit**
kann ECTS nachhaltig wirken und über einen langen Zeitraum bestehen?

könnten diese Aufgabe erfüllen.

ECTS hat sich als „ungeplantes Währungssystem“ entwickelt. Alle Aspekte, die für eine Währung Gültigkeit haben, müssen deshalb auch an ECTS angelegt werden. Diese beziehen sich auf die

- „Kaufkraft“ der Credits in Verbindung mit den Lernergebnissen,
- Umwandlung der Lernergebnisse und Credits auf institutioneller, nationaler und internationaler Ebene,
- Fluktuation der Kaufkraft der Credits,
- formalen, nicht-formalen und informellen Lernergebnisse.

Wie bei jeder Währung bildet das Vertrauen die Basis. Dies wurde bereits bei der Einführung von ECTS 1989 betont. Wie kann das weiterhin gesichert werden, wenn ECTS praktisch „allumfassend“ ist? Die Europäische Währungsunion könnte als Beispiel dienen: die Stabilitätskriterien müssen beachtet werden, was durchaus – wie die gegenwärtige Erfahrung lehrt – ein dynamischer Prozess sein kann. Für den Bildungsbereich bedeutet dies Qualität im Sinne von

- Transparenz
- „abgestimmte“ Bildungsstrukturen, Lernprozesse und Kompetenzen.

Die Herausforderung für den Bologna-Prozess ist die Entwicklung eines einheitlichen Währungssystems „ECTS“: Ein Credit ist ein Credit wie ein Euro ein Euro ist. Der Europäische Qualifikationsrahmen könnte dazu die Grundlage bilden.

Literaturquellen

Folgende von mir verfasste bzw. mitverfasste Veröffentlichungen wurden zugrunde gelegt:

1. Chancen und Grenzen von ECTS: Success Stories V, DAAD, 2002 (mit Christian Tauch)
2. European Credit Transfer and Accumulation System, Bertelsmann Verlag, 2002
3. Anerkennung von hochschulfremden Bildungsangeboten – das Projekt TELL, in: Walter Mattauch, Jörg Caumanns (Hrsg.), Innovationen der IT-Weiterbildung, Bertelsmann, 2003
4. Kreditpunkte: International vergleichbar, in: Die internationale Hochschule, Studium, Ein Handbuch für Politik und Praxis, Band 2, Bertelsmann Verlag, 2003
5. Tuning Educational Structures in Europe, Mitautor des Abschlussberichts der ersten Phase, University DEUSTO und University Groningen, 2003
6. ECTS in Deutschland – Wo stehen wir? In: Von Bologna nach Berlin, eine Vision gewinnt Kontour, DUZ-Spezial, Juli 2003
7. Universities beyond borders in: University of the 21st Century, Cuadernos de DEUSTO, Nov. 2003
8. Trainability and Employability through Lifelong Learning (TELL) – Lebensbegleitendes Lernen und ECTS, in: Stamm-Riemer (Hrsg.), Lebenslanges Lernen – Zur Verknüpfung akademischer und beruflicher Bildung, Berliner Wissenschaftsverlag, Berlin 2004
9. ECTS – was ist (noch) zu tun, in: Die internationale Hochschule, Studium, Ein Handbuch für Politik und Praxis, Band 6, Bertelsmann Verlag, 2004
10. Basis für den Brückenschlag: Welche Anforderungen stellen Hochschulen an die berufliche Weiterbildung, 3. KIBNET-Jahrestagung, veröffentlicht auf der CD-ROM IT-Fachkräftepolitik – Ausbildung-Weiterbildung-Hochschule, Jahrestagung Dez. 2003, veröffentlicht Juni 2004
11. European Credit Transfer System, veröffentlicht in der Loseblattsammlung Handbuch Qualität: Evaluation nutzen – Akkreditierung sichern – Profil schärfen!, Raabe-Verlag 2004
12. Kommission der Europäischen Gemeinschaften, Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen vom 30. Okt. 2000, SEK (2000) 1832

Weitere Quellen

Internet

1. 2003 Berlin Summit on Higher Education: <http://www.bologna-berlin2003.de/>
2. 2005 Bergen Summit on Higher Education: <http://www.bologna-bergen2005.no/>
3. Trends in Learning Structures in Higher Education (I): http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/OFFDOC_BP_trend_I.1068715136182.pdf
4. Trends in Learning Structures in Higher Education (II): http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/OFFDOC_BP_trend_II.1068715483262.pdf
5. Trends in Learning Structures in Higher Education (III): <http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Trends2003final.1065011164859.pdf>
6. ERASMUS: Thematic Network Projects: http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/tnp/index_en.html
7. Council of Europe: http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/Higher_education/and http://www.bologna-bergen2005.no/B/BFUG_Meetings/040309Dublin/BFUG2_11b.pdf
8. EUA (European University Association): <http://www.eua.be/eua/index.jsp> and http://www.eua.be/eua/en/policy_bologna.jsp
9. UNESCO-CEPES: <http://www.cepes.ro>
10. Using Learning Outcomes Seminar presentations at the UK Bologna Seminar, Heriot-Watt University, Edinburgh (UK): <http://www.bologna-edinburgh2004.org.uk/conference-presentations-g.asp>
11. Shared 'Dublin' descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards, Draft working document at JQI Meeting Dublin 2004-10-18: <http://www.jointquality.org/à> Agenda à 18 Oct. 2004
12. Andrejs Rauhvargers, Sjur Bergan, Jindra Divis: „United We Stand: The Recognition of Joint Degrees“, Journal of Studies in International Edu-

- cation, Vol. 7, No. 4, 342–353 (2003): <http://jsi.sagepub.com/cgi/reprint/7/4/342.pdf>
13. ECTS: http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/ects_en.html
 14. Diploma supplement. E.C.: http://europa.eu.int/comm/education/policies/rec_qual/recognition/diploma_en.html
 15. European Network for Quality Assurance in Higher Education: <http://www.enqa.net/index.lasso>
 16. Quality Procedures in European Higher Education, An ENQA Survey, [ENQA Occasional Papers 5]: <http://www.enqa.net/texts/procedures.pdf>
 17. Quality Assurance and Accreditation, A Glossary of Basic Terms and Definitions, Papers on Higher Education, UNESCO–CEPES, Bucharest (2004): <http://www.cepes.ro/publications/pdf/QA&A%20Glossary.pdf>
 18. Lebenslanges Lernen: <http://lebenslangeslernen.at>

Interne Arbeitsberichte/ Entwicklungsarbeiten

Eigene themenbezogene Entwicklungsprojekte

Verfasser

Prof. Dr. Volker Gehmlich

Fachhochschule Osnabrück

Fakultät Wirtschafts- und Sozialwissenschaften

gehlich@wi.fh-osnabrueck.de

www.wiso.fh-osnabrueck.de/12452.html

Pauschale und individuelle Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge – das Oldenburger Modell

WOLFGANG MÜSKENS

Der Beitrag bezieht sich auf eine Präsentation auf der internationalen Tagung „Zertifizierung informell oder früher erworbener Kenntnisse auf Hochschulstudiengänge“ am 14.2.06 in Oldenburg

1 Anrechnung, Zugang, Zulassung

In der Diskussion um eine Anerkennung früheren und/oder informellen Lernens (APL/RPL) im Hochschulkontext können drei grundsätzlich unterschiedliche Anwendungsfälle unterschieden werden:

- Der Zugang zu Hochschulen, d. h. die zumeist gesetzlich geregelten Mindestanforderungen zu Aufnahme eines Hochschulstudiums (z. B. über Abitur, fachbezogene Hochschulreife oder Z-Prüfung),
- die Zulassung zu einem Studium, d. h. das Ergebnis eines Auswahlprozesses von Studienbewerber/innen durch die Hochschulen oder andere Einrichtungen (z. B. ZVS) sowie
- die Anrechnung von Lernergebnissen, d. h. das Ersetzen bestimmter Studienabschnitte (oder eines gesamten Studiums) aufgrund von Vorkenntnissen, bereits vorhandenen Fertigkeiten und Kompetenzen.

Auch wenn Zugang, Zulassung und Anrechnung unter dem gemeinsamen Oberbegriff „APL“ (Accreditation of prior learning) bzw. „RPL“ (Recognition of prior learning) zusammengefasst werden, sollte be-

achtet werden, dass diese drei Formen der Anerkennung häufig aus unterschiedlichen Begründungszusammenhängen heraus diskutiert werden, aus denen sich sowohl unterschiedliche (gesellschaftliche und institutionelle) Ziele als auch die Notwendigkeit jeweils angepasster Methoden ergeben.

Während gerade beim Zugang zu Hochschulen, meist die *Würdigung* von (Lern-)Leistungen (im Sinne einer Belohnung gesellschaftlich erwünschter Anstrengung) im Vordergrund steht, basiert Anrechnung stärker auf der Vorstellung einer Gleichwertigkeit (und damit Substituierbarkeit) spezifischer Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen.

2 Der Qualifikationsverbund Nord-West in der BMBF-Förderinitiative ANKOM¹

Die Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge steht im Mittelpunkt einer Förderinitiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF). Dabei verfolgt das BMBF mit insgesamt 11 regionalen Modellprojekten zwei konkrete Ziele: Zum einen soll die Übertragbarkeit formal im beruflichen Weiterbildungssystem erworbener Kompetenzen bei der Erprobung der Anrechnung dieser Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge geprüft werden, zum anderen sollen aber auch informell erworbene Kompetenzen im Hinblick auf ihre Zertifizierbarkeit und Anrechenbarkeit betrachtet werden.

¹ <http://ankom.his.de>

Der Qualifikationsverbund Nord-West² unter der Leitung von Frau Prof. Hanft vom Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement der Carl-von-Ossietzky Universität Oldenburg bildet eines dieser Modellprojekte. An ihm beteiligen sich drei Studiengänge der Universitäten in Oldenburg und Bremen, drei regionale Industrie- und Handelskammern sowie die Wirtschafts- und Sozialakademie der Arbeitnehmerkammer Bremen.

Der Qualifikationsverbund hat es sich zur Aufgabe gemacht, durch eine Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Studiengänge, flexiblere Übergänge zwischen beruflicher Bildung und Hochschule zu ermöglichen. Der Weg zum Hochschulabschluss soll verkürzt werden, indem Redundanzen an der Schnittstelle von beruflicher und Hochschulbildung verringert werden. Durch eine umfassende und gerechte Berücksichtigung bereits vorhandener Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen, sollen Anreize für lebenslanges Lernen geschaffen werden und damit letztlich ein Beitrag zur Flexibilisierung der Bildungswegen geleistet werden. In diesem Zusammenhang strebt der Qualifikationsverbund mittelfristig auch eine „umgekehrte“ Anerkennung, d. h. eine Anrechnung von akademisch erworbenen Kompetenzen auf berufliche Fortbildungen an.

Beispielhaft für die Arbeit des Qualifikationsverbundes sollen im Folgenden die vorgesehenen (bzw. zum Teil bereits modellhaft umgesetzten) Anrechnungsmöglichkeiten beruflicher Kompetenzen auf den Oldenburger Bachelor-Studiengang „*Business Administration in kleinen und mittleren Unternehmen*“³ dargestellt werden.

Drei spezifische Merkmale charakterisieren das im Rahmen des Qualifikationsverbundes Nord-West entwickelte „*Oldenburg Anrechnungsmodell*“:

- Die Überprüfung der Anrechenbarkeit von Kenntnissen und Kompetenzen auf der Ebene der Module. (Modulweise Anerkennung)
- Die Kombination pauschaler und individueller Anrechnungsmöglichkeiten und damit einher-

gehend die Berücksichtigung sowohl formell als auch non-formell und informell erworbener Kenntnisse und Kompetenzen.

- Die Beurteilung der Gleichwertigkeit außerhochschulisch erworbener Kenntnisse und Kompetenzen zu den Lernergebnissen der Studiengänge auf der Basis des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQF) als Referenzsystem.

3 Modulweise Überprüfung

Im Rahmen des Bologna-Prozesses haben die deutschen Hochschulen begonnen, ihre bisherigen Diplom- bzw. Magister Studiengänge auf Bachelor und Master umzustellen. Dass es sich bei dieser Entwicklung keineswegs nur um eine Umetikettierung bestehender Studiengänge handelt, wird u. a. im Zusammenhang mit der modularisierten Struktur der neuen Studiengänge deutlich.

Besaßen die Diplom-Studiengänge zumeist inhaltlich relativ breite Fächer, die jeweils mit einer Prüfung im Rahmen des Vor- bzw. Hauptdiploms abgeschlossen wurden, so setzen sich die Bachelor- und Master-Studiengänge aus jeweils ca. 15 bis 25 weitgehend voneinander unabhängigen Studienmodulen zusammen. Module unterscheiden sich von den bisherigen Fächern in einer Reihe von Punkten:

- Module sind zeitlich (zumeist auf ein Jahr) beschränkt. Demgegenüber setzten sich die Fächer der klassischen Studiengänge aus Veranstaltungen und Studienleistungen zusammen, die über den Verlauf der gesamten Vor- bzw. Hauptdiplomsstudiendauer besucht bzw. erbracht werden konnten.
- Nahezu alle Lernerfolgskontrollen der neuen Bachelor- bzw. Master-Studiengänge, d. h. Prüfungen, Klausuren, Hausarbeiten, Projektarbeiten etc. finden innerhalb der Module statt⁴. Jedes Modul beinhaltet individuelle Formen der Lernerfolgskontrolle. Das Gesamtergebnis des Studiums ergibt sich aus den

² <http://www.web.uni-oldenburg.de/anrechnung>

³ <http://www.bba.uni-oldenburg.de/>

⁴ Eine Ausnahme bilden hierbei lediglich die Abschlussarbeit: Bachelor- bzw. Master-Thesis, sowie einzelne außermodulare Studienanforderungen wie z. B. Praktika.

- Teilleistungen innerhalb der Module. Die klassischen Studiengänge kannten zwar auch mit Lehrveranstaltungen verknüpfte Studienleistungen („Scheine“), darüber hinaus aber in der Regel auch Abschlussprüfungen zu den Fächern. In vielen Studiengängen wurden die Studierenden am Ende der Vordiplomsphase erstmals mit Prüfungen konfrontiert. In den Bachelor- und Master-Studiengängen werden über den gesamten Studienverlauf hinweg abschlussrelevante Leistungen (innerhalb der Module) erbracht werden, die Abschlussprüfungen am Ende des Studiengangs hingegen entfallen.
- Zwar können Module ebenso wie Fächer mehrere unterschiedliche Lehrveranstaltungen (Vorlesungen, Seminare, Übungen, etc.) umfassen, doch sind die Inhalte dieser Veranstaltungen meist sehr viel stärker aufeinander bezogen. Demgegenüber bestehen zwischen den Modulen meist nur geringe Interdependenzen. Häufig kann ein erheblicher Anteil der Module durch die Studierenden aus einem breiten Modulangebot ausgewählt werden (Wahlpflichtmodule).

Aus der Modularisierung der neuen Bachelor- und Master-Studiengänge an deutschen Hochschulen ergeben sich wesentliche Konsequenzen für die Anrechnung außerhochschulischer Lernergebnisse:

- Das „Diploma“, das Abschlusszertifikat eines Bachelor- bzw. Master-Studiengangs, zertifiziert in erster Linie die innerhalb der Module erworbenen und durch Lernerfolgskontrollen nachgewiesenen Kenntnisse und Kompetenzen. Modulübergreifend erworbene Kenntnisse und Kompetenzen werden innerhalb der neuen Studiengänge in aller Regel nicht geprüft bzw. erfasst und können somit i. d. R. auch nicht zertifiziert werden.
- Die Lehrinhalte und Lernerfolgskontrollen eines Moduls sind häufig so stark miteinander verflochten und organisatorisch aufeinander bezogen, dass eine teilweise Anrechnung eines Moduls nur in Ausnahmefällen denkbar ist. Es ist z. B. im Bachelor-Studiengang „*Business Administration*“ kaum möglich, einen Teil eines Moduls zu erlassen, da sich die Lernerfolgskontrolle in Form einer Projektarbeit mit anschließender Präsentation nicht in Teilleistungen untergliedern lässt.
- Die kleinstmögliche Einheit einer Anrechnung bildet somit das Modul. Gleichzeitig stellt das Modul auch eine *ökonomische Einheit* der Anrechnung dar, da sich die Inhalte eines Moduls und die im Rahmen eines Moduls zu erwerbenden Kenntnisse und Kompetenzen klar umgrenzen lassen.
- Wird ein Modul aufgrund außerhochschulischer Leistungen ersetzt, d. h. angerechnet, so besteht im Verlauf des Studiums keine Möglichkeit mehr, diese Anrechnungsentscheidung zu korrigieren. Ein angerechnetes Modul entfällt vollständig für den/die Studierende/n, d. h. es finden im weiteren Studienverlauf in aller Regel keine Prüfungen mehr statt, anhand derer sich die Anrechnungsentscheidung überprüfen ließe. Wird ein Modul angerechnet, so zertifiziert der Studienabschluss, dass der/die Studierende über die innerhalb dieses Moduls zu erwerbenden Kenntnisse und Kompetenzen verfügt – in gleicher Weise, als wenn der/die Studierende das Modul belegt und erfolgreich absolviert hätte.
- Das Fehlen von Abschlussprüfungen in modularisierten Studiengängen erschwert auch die Evaluation von Anrechnungsentscheidungen. Für angerechnete Module besteht innerhalb des Studiengangs kein Kriterium, anhand dessen sich die Gültigkeit der Anrechnungsentscheidung überprüfen ließe.

Die Modularisierung der neuen Bachelor- und Master-Studiengänge in Deutschland gibt eine Antwort auf die Frage, auf welcher Ebene die Überprüfung der Anrechenbarkeit von Kenntnissen und Kompetenzen erfolgen soll.

Soll wie in Frankreich die Überprüfung auf der Ebene ganzer Studiengänge erfolgen, d. h. im Wesentlichen eine Entscheidung darüber getroffen werden, ob ein Studium vollständig auf der Basis außerhochschulischer Lernergebnisse erlassen werden kann? Eine solche Überprüfung sehr breiter Kenntnis- und Kompetenzcluster ist nur relevant für eine kleine Gruppe von Personen mit umfassenden außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen.

Der sehr viel größere Personenkreis mit außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen in wenigen, spezifischen Bereichen profitiert von einer solchen Form der Anerkennung nicht. Um möglichst

vielen Studierenden eine Anrechnung ihrer Kenntnisse und Kompetenzen zu ermöglichen, bietet es sich daher an, die Überprüfung der Anrechenbarkeit auf der Basis möglichst kleiner Wissens- bzw. Kompetenzeinheiten durchzuführen.

Dabei macht es jedoch keinen Sinn, die Ebene der Überprüfung unterhalb der Einzelmodule anzusiedeln, da es – wie oben dargelegt – kaum möglich ist, Module teilweise anzurechnen. Sind die Kriterien für eine Anrechnung erfüllt, so kann ein Modul in aller Regel nur vollständig angerechnet werden.

Zusammengenommen ergibt sich aus diesen Überlegungen, dass die Überprüfung der Anrechenbarkeit von außerhochschulischen Kenntnissen und Kompetenzen auf der Ebene der Module stattfinden sollte. Für jedes Studienmodul gesondert sollte festgestellt werden, ob aufgrund bereits vorhandener Kenntnisse bzw. Kompetenzen die Voraussetzungen für eine Anrechnung vorliegen oder nicht.

4 Pauschale und individuelle Anrechnungswege

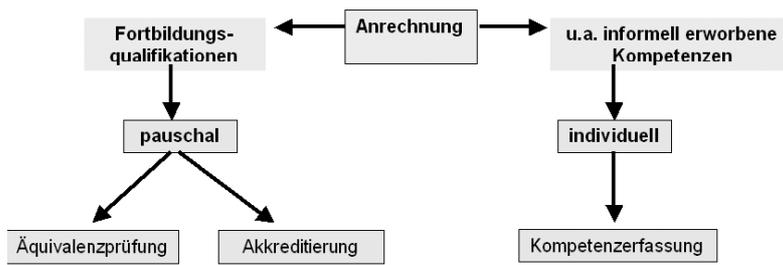
Unter der *pauschalen* Anrechnung einer Fortbildungsqualifikation versteht man eine Anrechnung, die jedem Absolventen der Fortbildung ohne zusätzliche Prüfung individueller Kenntnisse und Kompetenzen gewährt wird. Bei dieser Form der Anrechnung gibt die Hochschule zu erkennen, dass sie dem Abschlusszeugnis und damit auch den Lernfortschrittskontrollen der Fortbildungsqualifikation insofern vertraut, als dass sie die hierdurch zertifizierten Kenntnisse und Kompetenzen anrechnet und somit als Teil ihres eigenen Zertifikates (Diploma) übernimmt.

Der pauschalen Anrechnung von Vorleistungen (z. B. Fortbildungsqualifikationen) kann eine Schlüsselrolle bei der Förderung lebenslangen Lernens zukommen: Garantiert eine Hochschule die pauschale Anrechnung bestimmter Module eines Studiengangs für Absolvent/innen einer Fortbildungsqualifikation, so entsteht dadurch für die Entscheidung, eine Fortbildung oder ein Weiterbildungsstudium aufzunehmen, eine völlig neue Perspektive: Würden berufliche Fortbildungsqualifikationen (z. B.

Fachwirt, Meister, Betriebswirt) und Weiterbildungsstudiengänge bislang als vollkommen voneinander unabhängige Äste des Bildungssystems wahrgenommen, so können diese nun als Stufen des lebenslangen Lernens verstanden werden. Durch die garantierte Anrechenbarkeit der Fortbildungsqualifikation auf das Studium entsteht sowohl eine zusätzliche Motivation zur Aufnahme der Fortbildung als auch nach Abschluss der Fortbildung ein Anreiz, zusätzlich den Studienabschluss anzustreben.

Durch eine pauschale Anrechnung erhalten berufstätige Inhaber einer Fortbildungsqualifikation eine verbindliche Auskunft der Hochschule, über welche relevanten Kenntnisse und Kompetenzen sie bereits verfügen und welche Module des Studiums aufgrund dieser bereits vorhandenen Lernergebnisse entfallen können. Würden beispielsweise für Absolvent/innen einer bestimmten Fortbildungsqualifikation sechs Module des Bachelor Studiengangs „*Business Administration*“ in Oldenburg pauschal angerechnet, so würde dies bedeuten, dass jeder Inhaber/jede Inhaberin dieser Qualifikation in gewisser Weise bereits rund ein Viertel des Studiengangs absolviert hat, ohne jemals eine Veranstaltung bzw. ein Modul des Studiums besucht zu haben.

Insbesondere im Bereich des informellen Lernens sind der pauschalen Anrechnung Grenzen gesetzt: Nicht jeder Inhaber/jede Inhaberin einer Fortbildungsqualifikation verfügt über die gleichen Kenntnisse und Kompetenzen. Informelle Lernergebnisse, über die nur manche Inhaber/innen der Fortbildungsqualifikation verfügen, können nicht pauschalisiert bewertet und angerechnet werden – sie erfordern eine individuelle Betrachtung der Person, die die Anrechnung wünscht. Das „*Oldenburger Modell*“ beinhaltet neben der pauschalen daher auch eine individuelle Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kenntnissen und Kompetenzen. Die beiden Anrechnungswege schließen einander nicht aus, sondern ergänzen sich gegenseitig: Wird für ein bestimmtes Modul keine pauschale Anrechnung gewährt, so kann immer noch individuell für eine Person überprüft werden, ob sie über die notwendigen Voraussetzungen zur Anrechnung verfügt.



4.1 Pauschale Anrechnung

Die Prüfungsordnung des Bachelor-Studiengangs „Business Administration“ verlangt für eine pauschale Anrechnung von Fortbildungsqualifikationen, eine Anerkennung (Akkreditierung) der Fortbildungseinrichtung bzw. des Fortbildungsabschlusses durch die Universität. Wesentlicher Teil dieser Akkreditierung ist die Äquivalenzprüfung, d.h. die Ermittlung, über welche anrechenbaren Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen die Absolventen der Fortbildungsqualifikation verfügen. Die Entwicklung eines Akkreditierungsverfahrens für Fortbildungseinrichtungen inklusive entsprechender Verfahren der Äquivalenzprüfung ist ein wesentlicher Teil des Modellprojektes.

Nach Abschluss des Projektes sollen Fortbildungseinrichtungen, die wünschen, dass Lernergebnisse einer von ihnen angebotenen Fortbildung von der Hochschule angerechnet werden, die Möglichkeit erhalten, einen entsprechenden Akkreditierungsantrag bei der Hochschule zu stellen. Ein solcher Antrag sollte u.a. Angaben zu folgenden Kriterien enthalten:

- Inhalte der Fortbildungsqualifikationen, vermittelte Kenntnisse und Fertigkeiten,
- Niveau der Lernergebnisse (ggf. hinsichtlich der verschiedenen Inhaltsbereiche) dargestellt anhand von EQF-Niveau-Deskriptoren,
- Nachweise für erzielte Lernergebnisse und deren Niveaus, z. B. anhand von Prüfungsanforderungen und –ergebnissen, Expertenbefragungen und/oder spezifischen Leistungserhebungen bei den Absolventen,
- Lernformen, Lernumfang, Workload,
- Qualitätssicherung,
- Ausbildung der Dozenten und Prüfer,
- Notenverteilung sowie Standards für die Notenvergabe.

Aufgrund des Akkreditierungsantrages entscheiden Experten der Universität, inwieweit die durch die Fortbildungsqualifikation nachgewiesenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen Überschneidungen zu einem oder mehreren Studienmodulen aufweisen (Äquivalenzprüfung).

Für jedes in Frage kommende Studienmodul wird gesondert entschieden, ob eine vollständige oder eine partielle Äquivalenz der Lernergebnisse vorliegt.

Eine vollständige Äquivalenz zu einem Studienmodul ist gegeben, wenn

- die Inhalte des Studienmoduls weitgehend innerhalb der Fortbildung abgedeckt werden und
- die Lernergebnisse der Absolvent/innen der Fortbildung hinsichtlich des betreffenden inhaltlichen Bereichs ein EQF-Niveau aufweisen, das dem des Studienmoduls entspricht oder dieses sogar übertrifft.

Liegt eine vollständige Äquivalenz vor, kann das Modul vollständig pauschal angerechnet werden, d.h. der/die Studierende erhält alle ECTS des entsprechenden Moduls ohne individuelle Prüfung oder zusätzliche Leistungen. Diese Form der Anrechnung beim Vorliegen vollständiger Äquivalenz soll ohne Einschränkung für jedes der Studienmodule ermöglicht werden. Insgesamt ist eine maximale Anrechnung von 80 Kreditpunkten (von insgesamt 180 Kreditpunkten) vorgesehen.

Da auch bei den Lernergebnissen eines Studienmoduls nicht davon ausgegangen werden kann, dass alle Absolvent/innen das angestrebte EQF-Niveau erreichen, soll zusätzlich die Berücksichtigung einer partiellen Äquivalenz bei der Anrechnung Berücksichtigung finden, wenn:

- die Inhalte des Studienmoduls weitgehend innerhalb der Fortbildung abgedeckt werden und
- die Lernergebnisse der Absolvent/innen der Fortbildung hinsichtlich des betreffenden inhaltlichen Bereichs ein EQF-Niveau aufweisen,

das genau eine Stufe unterhalb des Niveaus des Studienmoduls liegt.

Bei einer partiellen Äquivalenz soll der/die Studierende die Hälfte der Kreditpunkte des anzurechnenden Moduls erhalten. (Im Falle des Studiengangs „*Business Administration*“ somit 4 von 8 ECTS-Kreditpunkten.)

Da es organisatorisch nicht möglich ist, ein Modul „zur Hälfte“ zu belegen, muss nun aber eine Entscheidung erfolgen, ob das vollständige Modul angerechnet wird (und damit für den Studierenden entfällt) oder nicht. Hierzu soll der/die Studierende die Möglichkeit erhalten, Kreditpunkte aus der Anrechnung mehrerer Module zu kumulieren: Liegen zwei partielle Äquivalenzen vor, so erhält der/die Studierende hierfür insgesamt 8 Kreditpunkte und kann somit eines der beiden Module angerechnet bekommen.

In der Regel entscheidet der/die Studierende selbst, welches der Module angerechnet werden soll und welches er/sie regulär belegen möchte. Es ist jedoch vorgesehen, dass eine Reihe von „*Kernmodulen*“ nicht ersetzt werden können, d. h. von der Anrechnung bei partieller Äquivalenz ausgenommen werden. Liegt eine partielle Äquivalenz zu Kernmodulen vor, so erhält der/die Studierende zwar die entsprechenden Kreditpunkte, kann diese jedoch lediglich nutzen, um ein anderes Modul zu ersetzen.

4.2 Individuelle Anrechnung

Würde man nur beabsichtigen, für alle deutschen Fortbildungsabschlüsse eine pauschalisierte Anrechnung auf alle deutschen Hochschulstudiengänge zu ermöglichen, so ergäbe sich eine Unzahl möglicher Kombinationen, die jeweils meist nur eine geringe Anzahl von tatsächlichen Anrechnungsfällen hervorbringen. Pauschalisierte Anrechnungsverfahren kommen daher nur bei ausgewählten, häufig auftretenden Fortbildungs-Studiengangskombinationen in Frage.

Darüber hinaus können pauschalisierte Anrechnungsverfahren dem individuellen Kenntnis-, Fertigkeiten- und Kompetenzgefüge einer Person niemals vollständig gerecht werden. Lernergebnisse, die nicht innerhalb der Fortbildungsqualifikationen nachgewiesen werden, können durch pauscha-

lisierte Anrechnungssystemen nicht abgebildet werden. Solche häufig informell erworbenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen erfordern eine individuelle Erfassung, die im Rahmen des „*Oldenburger Modells*“ durch eine zweistufige Methodik realisiert wird.

Ebenso wie die pauschale erfolgt auch die individuelle Anrechnung *modulweise*. D. h. für jedes in Frage kommende Modul wird in einem gesonderten Verfahren geprüft, ob eine Anrechnung möglich ist.

Im ersten Schritt eines individuellen Anrechnungsverfahrens hat der/die Studierende die Aufgabe, zusammen mit dem Anrechnungsantrag ein Portfolio einzureichen, das authentische Belege und persönliche Reflexionen beinhalten kann. Das Portfolio hat den Zweck nachzuweisen, dass der/die Studierende über Kompetenzen verfügt, die hinsichtlich Niveau, Inhalt und Umfang den Lernzielen des anzurechnenden Studienmoduls entsprechen.

Konkret bezieht sich das Portfolio auf die EQF-Kompetenzbereiche:

- Selbständigkeit und Verantwortung
- Kommunikative Kompetenz sowie
- Fachliche und berufliche Kompetenz

Darüber hinaus kann das Portfolio auch Nachweise über formelle Lernerfahrungen (z. B. berufliche Fort- und Weiterbildungen) enthalten.

Anhand des Portfolios entscheidet ein Fachexperte (i. d. R. der Dozent des jeweiligen Studienmoduls), ob der/die Studierende hinsichtlich der dargestellten Kompetenzen das EQF-Niveau des Studienmoduls erreicht. Ist dies der Fall, so erhält der/die Studierende Zugang zur zweiten Stufe des Anrechnungsverfahrens.

Die erste Stufe des Verfahrens ist für den/die Studierende/n kostenfrei, für die zweite Stufe wird eine Gebühr erhoben. In dieser zweiten Stufe wird dem/der Studierenden vom Fachdozenten eine komplexe Aufgabe gestellt, die diese/r als schriftliche Hausarbeit innerhalb von maximal 10 Wochen zu bearbeiten hat.

Die Merkmale einer komplexen Aufgabe beschreibt (*Ebbinghaus, 2000*) wie folgt:

- Komplexe Aufgaben sind keine punktuellen Wissensabfragen oder das Demonstrieren grundlegender Fertigkeiten.
- Komplexe Aufgaben orientieren sich an berufstypischen Arbeitsanforderungen. Es handelt sich also um praxisnah angelegte Aufgaben.
- Komplexe Aufgaben können sich in Teilaufgaben gliedern, wobei die Teilaufgaben verschiedene Arbeitsschritte simulieren, die sich jedoch alle auf eine zusammenhängende Gesamtaufgabe beziehen.
- Komplexe Aufgaben erfordern es, Qualifikationen und Kompetenzen aus unterschiedlichen Bereichen für den Lösungsprozess anzuwenden.

Die Bewertung der komplexen Aufgabe erfolgt abermals durch den Fachdozenten/die Fachdozentin des anzurechnenden Moduls. Die Anforderungen und Kriterien zur Bewertung der komplexen Aufgabe orientieren sich an den EQF-Lernergebnissen

- Kenntnisse (u. a. Fachwissen, praktische und theoretische Kenntnisse, kritisches Verstehen),
- Fertigkeiten (u. a. fachspezifische Fertigkeiten, Methoden und Transfer)
- (schriftliche) Kommunikationskompetenz sowie
- fachliche und berufliche Kompetenz (u. a. Problemlösung, Entscheidungen treffen, Umgang mit sozialen und ethischen Problemen).

Anhand des Ergebnisses der komplexen Aufgabe entscheidet der Fachdozent/die Fachdozentin unter Berücksichtigung des Portfolios schließlich über die Anrechnung des entsprechenden Studienmoduls.

5 Orientierung am Europäischen Qualifikationsrahmen (EQF)

Sowohl das pauschale als auch das individuelle Anrechnungsverfahren des „Oldenburger Modells“ nehmen unmittelbar Bezug auf den Europäischen Qualifikationsrahmen.

Dieses gegenwärtig nur als *Entwurf* der Europäischen Kommission vorliegende Rahmenwerk besitzt aufgrund seines Anspruchs, *alle* Qualifikatio-

nen mit Hilfe eines einzigen Satzes von Kriterien zu beschreiben, für die Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge eine besondere Bedeutung: Die Deskriptoren des EQF lassen sich sowohl auf Lernergebnisse der beruflichen als auch der Hochschulbildung beziehen. Darüber hinaus beansprucht der EQF, neben formell erworbenen Qualifikationen auch den Bereich des non- und informellen Lernens zu umfassen.

Der vorliegende Entwurf des EQF vom 8.7.2005⁵ beschreibt Lernergebnisse in den Bereichen „*Kenntnisse*“, „*Fertigkeiten*“ und „*Kompetenzen*“, wobei letztere abermals untergliedert werden in „*Selbstständigkeit und Verantwortung*“, „*Lernkompetenz*“, „*Kommunikationskompetenz und soziale Kompetenz*“ sowie „*Fachliche und berufliche Kompetenz*“.

Der EQF umfasst 8 Stufen (Niveaus), die das gesamte Spektrum der beruflichen Kompetenzentwicklung umfassen. Für jede der 8 Stufen liegen Beschreibungen (Deskriptoren) der verschiedenen Bereiche von Lernergebnissen vor.

Es ist zu beachten, dass innerhalb des „*Oldenburger Modells*“, der EQF verwendet wird, um Studienmodulen, d. h. Teilqualifikationen ein Niveau zuzuweisen. Eine solche Anwendung des EQF auf relativ eng umrissene Gegenstandsbereiche (die Modul-inhalte) erwies sich in der Praxis als weitgehend problemlos. Es zeigte sich jedoch, dass einzelne Module des gleichen Studiengangs z. T. auf unterschiedlichen EQF-Niveaus eingeordnet werden müssen.

6 Fazit

Gerade nicht-traditionelle Studierende in weiterbildenden Studiengängen besitzen häufig einen komplexen beruflichen Hintergrund und eine Vielzahl sehr unterschiedlicher formeller, non-formeller und informeller Lernerfahrungen. Ihre Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen sind u. a. das Ergebnis langjähriger beruflicher Tätigkeit und außerberuflicher Leistungen.

⁵ http://europa.eu.int/comm/education/policies/educ/eqf/index_en.html

Möchte man diesen Studierenden keine unnötigen Lernredundanzen aufbürden, gleichzeitig aber auch die Qualität eines Studienabschlusses – verstanden als verlässliches Zertifikat über tatsächliche Lernerfolge bzw. Kompetenzen einer/s Absolventen – sicherstellen, so kommt der Entwicklung geeigneter Verfahren der Anrechnung eine entscheidende Bedeutung zu.

Die zu entwickelnden Verfahren müssen der Vielfalt und Komplexität realer Anrechnungsbedürfnisse und -anforderungen gewachsen sein. Das „Oldenburger Modell“ strebt dieses Ziel an durch eine Kombination pauschaler und individueller Anrechnungsverfahren. Der Europäische Qualifikationsrahmen als Referenzsystem und die Orientierung an Modulen bilden dabei die verbindende Grundlage zwischen den unterschiedlichen verwendeten Verfahren.

Literatur

Ebbinghaus, M. (2000): „*Prüfungen im Umbruch*“, in: Ebbinghaus, M. (Hrsg.), „*Neue Ausbildung/Neue Prüfung: Berufsausbildung zum Hauswirtschafter/zur Hauswirtschafterin*“, S.3–9, www.dlb.uni-bremen.de/web/forschung/dill/dokumente/Reader.pdf.

Verfasser

Dr. phil. Wolfgang Müskens
Carl von Ossietzki Universität Oldenburg
Arbeitsbereich Weiterbildung
wolfgang.mueskens@uni-oldenburg.de
<http://web.web.uni-oldenburg.de>

Die französische Regelung „Validation des Acquis de l'Expérience“ zur Anerkennung/ Anrechnung vorgängigen Lernens und früherer Erfahrung: ein pragmatischer Versuch vor dem Hintergrund offener theoretischer Fragen

KARINE PROST

Der hohe Stellenwert, der im deutschen Kulturraum der Erfahrung innerhalb des *Bildungsprozesses* eines Menschen traditionell zugeteilt wird, ist in Frankreich wohl bekannt (*Fabre, 1994, S. 134–142*). Man denke dabei an die Gattung des Bildungsromans, an die Bedeutung des Begriffes „*Bildung*“, der ins Französische oft nicht übersetzt werden kann, oder, auf einem praktischeren und zeitnäheren Gebiet, an das in Frankreich oft bewunderte deutsche Duale System. Paradoxerweise scheint die effektive Anerkennung und Anrechnung früherer Erfahrungen in Frankreich, wo Lernen und Erfahrung doch nicht zwangsläufig assoziiert werden, mehr offizielle Unterstützung zu bekommen.

Im französischen Hochschulbereich entwickelte sich die Anerkennung/Anrechnung vorgängigen Lernens und früherer Erfahrung in mehreren Etappen, denen jeweils ein neuer juristischer Text auf nationaler Ebene den Anstoß gab. Bereits 1934 ermöglichte ein am 10. Juli verabschiedetes Gesetz¹ die Verleihung des Titels des „*Ingénieur diplômé par l'Etat*“ (DPE) an „*autodidaktisch lernende Techniker, Gasthörer verschiedener Hochschulen sowie Fernstudenten, die fünf Jahre Praxis als Techniker in der*

Industrie nachweisen können, nachdem sie eine Prüfung erfolgreich abgelegt haben“. Fünfzig Jahre später legte eine Verordnung vom 23. August 1985 die „*Bedingungen für die Anrechnung vorgängiger Ausbildungs- oder Studienzeiten, beruflicher Erfahrungen oder persönlicher Aneignungen*“² im Hinblick auf den Zugang zu allen Ebenen des Hochschulwesens“ fest. Schließlich setzt das Gesetz vom 17. Januar 2002³ über die „*soziale Modernisierung*“ ein „*Recht auf Anerkennung der Erfahrung, insbesondere der Berufserfahrung, zwecks Erwerbs eines Diploms oder Berufstitels oder Qualifikationsnachweises für jeden Erwerbstätigen*“ fest. Dieses Recht wurde sogar im französischen Arbeitsgesetzbuch eingetragen. Alle drei Regelungen sind heutzutage noch, wenn auch mit einigen Veränderungen, in Kraft. Für französische Universitäten spielen allerdings vor allem die beiden jüngeren Texte eine bedeutende Rolle, weil Ingenieurdiplome oft durch historisch von Universitäten unabhängige Ingenieurschulen verliehen werden.

¹ Erschienen im Amtsblatt („*Journal officiel–Lois et Décrets*“) vom 13. Juli 1934.

² Das Wort „*acquis*“ im französischen Original findet keine passende Übersetzung im Deutschen. Je nach Kontext entspricht es angeeigneten Kompetenzen, Kenntnissen, Wissen oder Erlerntem.

³ Erschienen im Amtsblatt („*Journal Officiel*“) vom 18. Januar 2002

1 Die Verordnung von 1985: auf die angeeignete Wissensgrundlage des Bewerbers „wetten“

Zweck dieser zwanzig Jahre alten Verordnung ist die Verkürzung des individuellen Bildungsweges durch die Anrechnung persönlicher oder beruflicher Erfahrungen sowie ggf. früherer Ausbildungsphasen. Die Zielgruppe bilden Studienbewerber mit unterschiedlichen Anfangsvoraussetzungen:

- Studienbewerber ohne Hochschulzugangsberechtigung: Sie müssen über 20 Jahre alt sein und das Bildungssystem seit mindestens zwei Jahren verlassen haben;
- Studienbewerber mit ausländischem Abschluss;
- Studienbewerber, die nicht im ersten Semester studieren wollen, sondern von einigen Semestern oder ECTS⁴-Kreditpunkten befreit werden möchten: Für den angestrebten Studiengang besitzen sie nicht die erforderliche Anzahl von Kreditpunkten oder ihre Kreditpunkte entsprechen nicht der vorgeschriebenen Fächerkombination.

Beispiel Nr. 1: Nach dem Abitur studierte Anne zwei Jahre lang BWL und erwarb ca. zwei Drittel der Scheine des Grundstudiums. Sie brach jedoch aus familiären Gründen ihr Studium ab. Nach drei Jahren Familienpause fand sie eine Anstellung in einem mittelständischen Unternehmen als Buchhalterin. Allmählich übernahm sie mehr Verantwortung im Bereich Finanzen und Personalmanagement. Nach sieben Jahren beruflicher Tätigkeit möchte sie sich gerne weiterbilden, um ihre Aufstiegschancen zu verbessern. Ihr Ausbildungsniveau entsprach aber nicht mehr dem von vor zehn Jahren. Dank der Verordnung vom 23.08.1985 wurde sie von den fehlenden Modulen (ggf. Scheinen, ECTS) befreit. Sie durfte sich für einen Masterstudiengang im Projektmanagement anmelden, die ent-

sprechenden Kurse belegen und Prüfungen ablegen. Wäre sie jedoch durch die Masterprüfung durchgefallen, so hätte ihr das Grundstudium/Vordiplom (oder der Bachelor Abschluss) auf keinen Fall angerechnet werden können.

Aus dem obigen Beispiel wird deutlich, dass dieses Verfahren eine Art *Wette* darauf darstellt, dass der Bewerber die notwendigen Wissensgrundlagen formell oder informell erworben hat, um das Studium erfolgreich ablegen zu können. Es verbindet die Anrechnung vorgängigen Lernens oder beruflicher Erfahrung mit der Verpflichtung, sich weiterzubilden und ein Studium fortzuführen. Wenn der Bewerber entgegen allen Hoffnungen die Abschlussprüfungen jedoch nicht besteht, so verlässt er die Hochschule sozusagen mit leeren Händen, denn zu Beginn des Studiengangs ist er lediglich von den fehlenden Lehrveranstaltungen und damit verbundenen Prüfungen *befreit* worden, die ihm erlassen *aber nicht verliehen* wurden.

Aus der Sicht der Hochschule ist das Risiko also relativ gering, die Wissensgrundlagen des Bewerbers fehlergeschätzt zu haben, weil Letzterer sich im darauffolgenden Studiengang ohnehin bewähren muss. Dies erklärt, weshalb französische Hochschulen dieses Verfahren oft großzügig und mit wenig Bürokratie anwenden. In der Regel genügt es, einen Lebenslauf, ein Bewerbungsschreiben und die entsprechenden Zeugnisse oder Nachweise in einer dafür vorgesehenen Bewerbungsmappe einzureichen. Diese wird von einer Hochschullehrerkommission bewertet, die in manchen Fällen den Bewerber zu einem Vorstellungsgespräch einlädt. Das relativ schnelle und für beide Teile mit wenig Aufwand verbundene Verfahren ist meistens kostenlos oder sehr preiswert (ca. 10 Euro). Aus dieser Vielfalt von Gründen erklärt sich der Erfolg dieser Maßnahme: 2003 fanden in ganz Frankreich fast 15000 Bewerber⁵ über dieses Verfahren Zugang zu einem Hochschulstudiengang, für den sie ursprünglich die Zulassungsberechtigung nicht besaßen.

⁴ European Credit Transfer System

⁵ Quelle: Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2005): „*Note d'Information 05-03 (février) – Bilan de la Validation des Acquis dans l'enseignement supérieur en 2003*“, <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/dpd/ni/ni2005/ni0503.pdf>

2 Das Gesetz von 2002: ein Perspektivenwechsel

Die 2002-Regelung dagegen weist beim ersten Anblick bescheidenere Ergebnisse auf: Lediglich 3165 Bewerber⁶ bekamen innerhalb dieses rechtlichen Rahmens eine Anerkennung ihrer erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten auf Hochschulniveau an französischen Universitäten (einschließlich des Conservatoire National des Arts et Métiers) im Jahre 2004. Diese Regelung koppelt aber erst mal die Anerkennung/Anrechnung vorgängigen Lernens oder beruflicher Erfahrungen von der Verpflichtung zur Weiterbildung ab, denn dem Bewerber wird eine Zertifizierung gegeben, ohne dass er zwangsläufig „die Schulbank dafür drücken muss“. Er wird nicht von Kursen befreit, sondern Lernmodule bzw. ein kompletter Abschluss – in ca. 40 Prozent der Fälle⁷ – werden ihm endgültig verliehen.

Beispiel Nr. 2: Renée absolvierte das Vordiplom Jura. Sie verließ die Universität und fand eine Stelle in der französischen Tochtergesellschaft eines größeren Schweizer Transportunternehmens. Fünfzehn Jahre lang war sie für das Personalwesen der französischen Belegschaft allein zuständig und begleitete somit die Firma durch die verschiedenen Reformen des französischen Arbeitsrechts der letzten Jahre. Sie arbeitete selbständig und war stets bemüht, ihre Kenntnisse aufzufrischen bzw. zu erweitern. Im Rahmen der 2002 Regelung bewarb sie sich um einen Bachelorabschluss in Personalmanagement, dessen Studienaufbau und –inhalt ihrer Erfahrung am nächsten zu kommen schien. Aufgrund ihrer persönlichen und beruflichen Erfahrung wurde ihr der Bachelorabschluss durch die VAE-Jurykommission voll anerkannt. Der Bachelor wurde ihr verliehen.

Wie funktioniert diese Regelung konkret? Das neue Gesetz setzt ein Recht fest, Erfahrung für jeden anerkennen zu lassen, der mindestens drei Jahre lang eine bezahlte, unbezahlte oder ehrenamtliche Tätigkeit ausgeübt hat. Berücksichtigt wird die ganze Erfahrung eines Menschen, nicht nur die berufliche. Neben dem grundständigen Studium oder der Erstausbildung, dem dualen System und dem zweiten Bildungsweg wird dadurch ein vierter Weg zur vollen Zertifizierung geschaffen. Alle Bildungsinstitutionen sind von der Regelung betroffen, ob private oder öffentliche, ob Lehrausbildungsstätte oder Universitäten: Vom Berufsschul- bis zum Hochschulabschluss über Berufsbranchenqualifikationen können mehr als 15000 Zertifizierungen (davon 11000 allein im Hochschulbereich) durch die neue Regelung erworben werden⁸. Sie werden in einem zu diesem Zwecke geschaffenen Nationalen Verzeichnis der beruflichen Zertifizierung⁹ aufgelistet, das demnächst teilweise ins Englische, Deutsche und Spanische übersetzt werden soll. Mehrere im Laufe des Jahres 2002 erlassene Verordnungen legen die Durchführungsbestimmungen des neuen Gesetzes je nach Zertifizierungsbereich fest. Die für den Hochschulbereich relevante Verordnung¹⁰ schafft jedoch lediglich einen juristischen Rahmen und überlässt den Universitäten einen beachtlichen Freiraum.

Aus diesem Grunde mussten französische Universitäten 2002 zügig Finanzierungsmöglichkeiten suchen und eigene konkrete Verfahrensweisen zur Zertifizierung gesammelter Erfahrungen definieren. Im Gegensatz zur 1985 Regelung liegt außerdem das Hauptrisiko, die erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen des Bewerbers falsch einzuschätzen, in diesem Falle auf Seiten der Hochschulen. Auf dem Spiel steht nun nicht nur die Zulassung zu einem Studiengang, sondern die endgültige Verleihung eines Abschlusses. Es ist also verständlich, dass eine derartige folgenschwere Entscheidung nicht auf einem einfachen Verfahren wie bei der 1985 Regelung beruhen kann. Um adä-

⁶ Quelle: Ministère de l'emploi, de la cohésion sociale et du logement (2005): „*Nombre de dossiers VAE recevables par ministère certificateur*“, www.travail.gouv.fr/IMG/xls/graph_nb_dossiers_recevables_tous_ministeres-2.xls

⁷ Quelle: Ministère de l'emploi, de la cohésion sociale et du logement (2005): „*Nombre de titres et diplômes obtenus par*“, www.travail.gouv.fr/IMG/xls/graph_titres_et_diplomes_obtenus_ts_ministeres-2.xls

⁸ Ausgenommen sind manche Zertifizierungen in den Bereichen Landesverteidigung und Medizin.

⁹ „*Répertoire National de la Certification Professionnelle*“ (www.cncp.gouv.fr/)

¹⁰ Nr. 2002 – 590 vom 24. April 2002, erschienen im Amtsblatt („*Journal Officiel*“) vom 26. April 2002

quate Strategien und Instrumentarien zu entwickeln, entstanden ein nationales Netzwerk innerhalb der Konferenz der Direktoren Wissenschaftlicher Weiterbildungsinstitute¹¹ sowie Hochschulpartnerschaften auf regionaler Ebene: so auch im Elsass, wo die vier Universitäten einen elsässischen VAE-Hochschulverbund¹² ins Leben gerufen haben. Innerhalb dieses Verbunds wurden mit der finanziellen Unterstützung des Europäischen Sozialfonds unter anderem ein weithin einheitliches Verfahren definiert, öffentliche Informationsveranstaltungen organisiert, ein gemeinsames Bewerbungsportfolio erarbeitet, gemeinsame Webseiten und eine Datenbank zur Online-Anmeldung entwickelt sowie ein Video¹³ gedreht.

2.1 Praktische Umsetzung der gesetzlichen Bestimmungen am Beispiel des VAE-Verfahrens der Universität Mulhouse

An der Université de Haute-Alsace Mulhouse-Colmar beispielsweise verläuft ein Antrag auf Anerkennung und Anrechnung vorgängigen Lernens bzw. früherer Erfahrung in zehn Schritten, die folgendes Schema deutlich macht:

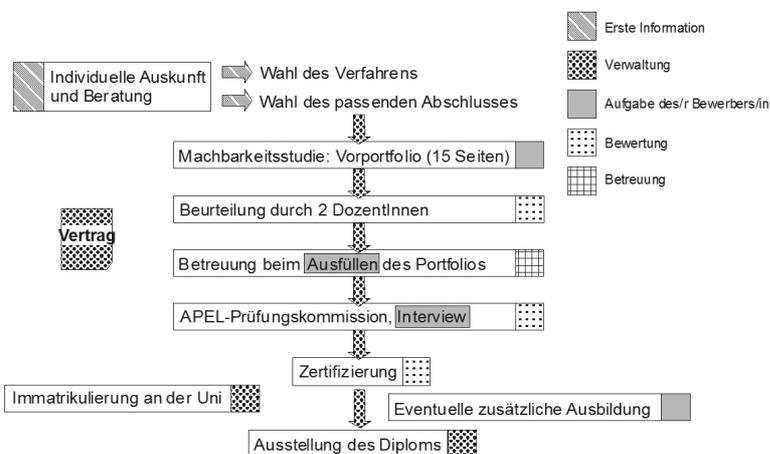


Bild 1: VAE-Verfahren an der Universität Haute-Alsace Mulhouse-Colmar

1. Der Bewerber wird über die verschiedenen Anerkennungsmöglichkeiten und -verfahren informiert. Ein speziell ausgebildeter Berater hilft ihm, das gesetzliche Verfahren (ob 1985 oder 2002), das für den Erfolg dessen individuellen Projekts am geeignetsten ist, zu wählen und einen seiner Erfahrung in Niveau und Inhalt entsprechenden Abschluss auszusuchen.
2. Entschidet sich der Bewerber für das Verfahren laut Gesetz 2002, wird eine Machbarkeitsstudie durchgeführt. An der Universität Mulhouse nimmt sie die Form eines ca. fünfzehnseitigen Vor-Portfolios an, das der Bewerber meist ohne Hilfe ausfüllt.
3. Das Portfolio wird durch den für das angestrebte Diplom verantwortlichen Dozenten und den VAE-Jurykommissionsvorsitzenden beurteilt.
4. Schätzen beide Dozenten die Chancen des Bewerbers, einen Teil des angestrebten Abschlusses anerkannt zu bekommen, als realistisch ein, so empfehlen sie ihm, das Verfahren fortzusetzen. Infolgedessen wird ein Vertrag zwischen dem Bewerber und der Universität abgeschlossen. Kosten in Höhe von 700 €¹⁴ sind zu entrichten. Verschiedene finanzielle Unterstützungen – durch den Arbeitgeber, regionale Fördermittel (durch die Région Alsace z. B.), oder Weiterbildungsfonds¹⁵ – sind möglich.

5. Von einem Betreuer erhält der Bewerber eine methodische Hilfe beim Ausfüllen des vollständigen Bewerbungsportfolios (zwischen 40 und 80 Seiten). Laut Vertrag hat er Anspruch auf bis zu zehn Stunden Betreuung innerhalb eines Zeitraums von maximal zwölf Monaten. Für geographisch entfernte Bewerber existiert eine Fernbetreuung, die u. a. über die Open Source Lernplattform Dokeos verläuft¹⁶.

¹¹ „Conférence des Directeurs de Service Universitaire de Formation Continue“ (www.fcu.fr/temp/confdir/)

¹² Der „Pôle VAE des universités d’Alsace“ verbindet auf relativ informeller Basis die Universitäten Haute-Alsace Mulhouse-Colmar, Louis Pasteur Strasbourg 1, Marc Bloch Strasbourg 2 und Robert Schuman Strasbourg 3.

¹³ Zu sehen unter www.uha.fr/formations/validation-des-acquis/VAE/video%20VAE

¹⁴ Je nach Hochschule liegen die Preise zwischen 300 und 2000 €.

¹⁵ OPCA et OPACIF: durch einen gesetzlich festgelegten Anteil des gesamten Lohn- und Gehaltsaufkommens finanzierte Fonds zur Förderung der Weiterbildung.

¹⁶ Zu den Besonderheiten der Fernbetreuung siehe u. a. Audran, 2006.

6. Die VAE-Jurykommission tagt in drei Phasen: Nach internem Austausch seiner vier Mitglieder findet ein Interview mit dem Bewerber statt. Anschließend beraten sich die Jurymitglieder und treffen eine gemeinsame Entscheidung.
7. Dem Bewerber wird eine volle, partielle, oder keine Zertifizierung zugesprochen. Die Entscheidung wird ihm durch den Hochschulrektor offiziell mitgeteilt.
8. Der Bewerber wird an der Universität immatrikuliert (nur bei voller oder partieller Zertifizierung).
9. Bei nicht vollständiger Zertifizierung muss der Bewerber die von der Jurykommission empfohlenen zusätzlichen Kurse besuchen, Prüfungen ablegen, Aufgaben erfüllen oder Erfahrungen sammeln, die anschließend bewertet werden.
10. Bei positiver Bewertung kann das Diplom dem Bewerber ausgestellt werden.

Innerhalb dieser zehn Schritte kann man **fünf verschiedene Funktionen unterscheiden** (siehe Bild 1), die mehr oder weniger an allen Universitäten – wenn auch manchmal in unterschiedlicher Reihenfolge – wiederzufinden sind: die erste Information, die Aufgabe des Bewerbers, die Betreuung, die Bewertung und die Verwaltungsarbeit. Je nach Hochschule werden diese Funktionen von unterschiedlichen Personen besetzt. Nicht immer nimmt zum Beispiel die Machbarkeitsstudie (siehe Etappen Nr. 2 und 3) wie an der Université de Haute-Alsace die Form eines Vorportfolios an. Häufig findet anstelle dessen ein Beratungsgespräch zwischen dem Bewerber und dem für das angestrebte Diplom verantwortlichen Dozenten statt. Und wenn in Mulhouse meist Hochschuldozenten auf Stundenbasis die Betreuung der Bewerber bei der Zusammenstellung des Portfolios (siehe Etappe Nr. 5) übernehmen, so werden hingegen an den drei Straßburger Universitäten – wie übrigens an den meisten französischen Hochschulen – wissenschaftliche Mitarbeiter damit beauftragt.

2.2 Mit dem Verfahren verbundene materielle Schwierigkeiten

Durch den **hohen Individualisierungsgrad** des Verfahrens sowie die **beachtliche Anzahl der daran beteiligten Akteure** entstehen hohe Kosten für die Hochschulen. Die elsässischen Universitäten haben

errechnet, dass ein individuelles VAE-Verfahren im Durchschnitt 1500 € kostet. Dennoch haben sie entschieden, lediglich 700 € von den einzelnen Bewerbern zu verlangen, die wie oben schon angedeutet (siehe Etappe Nr. 4) hierfür häufig eine finanzielle Unterstützung erhalten. In der Tat liegen die von den französischen Universitäten festgelegten Preise sehr oft unter den realen Kosten (*Alquié, 2005, S. 38*). Es fehlt an Verwaltungspersonal (*Alquié, 2005, S. 37*), das das französische Erziehungsministerium für das neue Verfahren sehr ungenügend zur Verfügung gestellt hat. Bedenkt man darüber hinaus, dass sich Hochschuldozenten häufig an der einen oder anderen Etappe – manchmal Etappe Nr. 5, häufig Nr. 6, vor allem aber Nr. 3 und 9 – ehrenamtlich beteiligen, so kann das System nur solange funktionieren, wie sich die Zahl der Bewerber in Grenzen hält oder die Bereitwilligkeit der Lehrkräfte eine offizielle Anerkennung findet. Der Arbeitsaufwand, den eine VAE-Jurykommission für eine einzelne Bewerbung von den Jurymitgliedern erfordert, ist sehr hoch. Das 40- bis 80seitige Portfolio muss im Voraus gründlich gelesen und bewertet werden. Die Kommission selber dauert an der Universität Mulhouse im Durchschnitt zwei Stunden: Interview mit dem Kandidaten, Beratung der Jurymitglieder, Entscheidungsphase, eventuelle Zusammenstellung und Empfehlung eines zusätzlichen individuellen Ausbildungs- oder Erfahrungsprogramms. Wollte man die Arbeit der Hochschuldozenten offiziell bemessen und entsprechend vergüten, so müsste laut einer Errechnung von C. Alquié eine Universität von 20 000 Studierenden, die 100 VAE-Bewerber im Jahr bis zur Zertifizierung und darüber hinaus während des von der Jury vorgeschriebenen zusätzlichen Weiterbildungsprogramms begleitet, für diese Tätigkeit allein ca. dreizehn Dozenten mehr einstellen (*Alquié, 2005, S. 38*)! Als Antwort auf den chronischen Personalmangel sowie auf die Massifizierung des Anrechnungs- und Zertifizierungsverfahrens wird der Rückgriff auf die Informations- und Kommunikationstechnologien offiziell empfohlen (*Cochard, 2005*) und finanziell unterstützt. Kollektive statt individuelle Informations- und Betreuungssysteme der Bewerber werden auch getestet, die jedoch schnell ihre Grenzen zeigen (*Cuvillier et al., 2004*).

Nicht nur finanzielle Nachteile bringt die Aufwändigkeit des Verfahrens mit sich: Die zahlreichen Etappen zu durchlaufen mag vielen Bewerbern wie ein Leidensweg erscheinen. Tatsächlich dauert das

Verfahren (von der ersten Auskunft bis zur Zertifizierung) an der Universität Mulhouse durchschnittlich über ein Jahr. Wenn zusätzliche Kurse im Falle einer partiellen Zertifizierung besucht werden müssen, verzögert sich der Weg bis zum Diplom um einige Monate mehr. Die Tatsache, dass in Mulhouse besonders viele verschiedene Akteure in dem Verfahren involviert sind, trägt zu dessen Verlangsamung bei, weil Vermittlungs- und Bearbeitungszeiten in Kauf genommen werden müssen. Dies sorgt aber auch für ein gewisses Maß an Qualität und Gerechtigkeit des Entscheidungsprozesses. Jedoch sind Durchschnittsdauern von einem Jahr **Frankreich weit** keine Seltenheit, sehr zum Bedauern vieler Bewerber (*Personnaz/Quintero/Séchaud, 2005*), von denen etliche vor dem Ziel aufgeben. Folgende Graphik macht am Beispiel der Universität Mulhouse, die relativ klein ist und nur 8000 Studierende zählt, die Mengenverhältnisse deutlich:

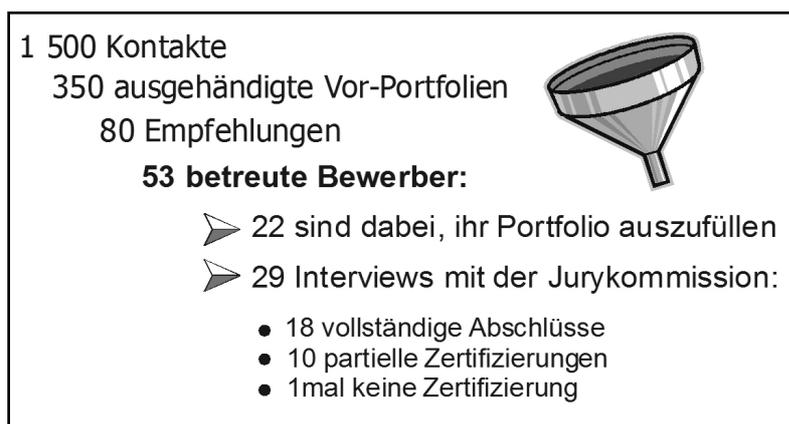


Bild 2: Trichtereffekt: Ergebnisse an der Uni Mulhouse in den vergangenen drei Jahren

Der starke Schwund der Bewerber im Laufe des Verfahrens, der einem spektakulären „Trichtereffekt“ gleichkommt (*Prost, 2004; Cuvillier et al., 2005*), wird seit der Einführung der neuen Regelung im Jahre 2002 von allen Zertifizierungsinstanzen registriert. Er lässt sich zum einen durch den intensiven Medienrummel, der um die neue Regelung gemacht wurde und bei vielen Menschen überzogene Hoffnungen schürte, erklären. Zum Beispiel fand ein beachtlicher Anteil der 600 Erstkontakte, die ich allein im ersten Jahr nach Einführung der Regelung hatte,

mit Menschen statt, die die Werbekampagne missverstanden hatten und falsch orientiert waren. Auf der anderen Seite ist der starke Kandidatenverlust auf die Besonderheit der neuen Regelung selber zurückzuführen, wie B. Cuvillier und seine Kollegen sehr zutreffend analysieren. Sie haben an ihrer Hochschule¹⁷ beobachtet, dass seit der Einführung des neuen Gesetzes die Hälfte der Interessenten sich persönlich eine volle Zertifizierung erhofft und sie für realistisch, ja sogar für sein gutes Recht hält, weil die VAE-Regelung es seit 2002 erlaubt. Diese Interessenten ziehen die Eventualität einer partiellen Zertifizierung und die Notwendigkeit, ihre Ausbildung durch den Besuch von Kursen zu ergänzen, gar nicht erst in Erwägung. Ihre Enttäuschung ist dementsprechend groß, wenn ihnen bei verschiedenen Etappen des Verfahrens klar wird, dass eine hohe persönliche Arbeits- und Zeitinvestition von ihnen erwartet wird und dass sie überdies eventuell ihr Studium wiederaufnehmen müssen.

3 Den Beweis erbringen (Bewerber)/ sich überzeugen (Jurykommission)

„Der Alte, in Hoffnung eines weitläufigen Journals, dessen Führung er dem Sohne beim Abschied sorgfältig empfohlen und wozu er ihm ein tabellarisches

Schema mitgegeben, schien über das Stillschweigen der ersten Zeit ziemlich beruhigt [...] Als er [Wilhelm Meister] daher wirklich anfing, an seine Komposition zu gehen, ward er leider gewahr, daß er von Empfindungen und Gedanken, von manchen Erfahrungen des Herzens und Geistes sprechen und erzählen konnte, nur nicht von äußern Gegenständen, denen er, wie er nun merkte, nicht die mindeste Aufmerksamkeit geschenkt hatte.“ (*Goethe, 1796/1965, S.341–342*)

Im Unterschied zu Wilhelm Meister soll der Bewerber in der Lage sein, nachweisbare, authentische Erfahrungen und Beobachtungen darzustellen! Laut Gesetz „soll das vom Kandidaten eingereichte

¹⁷ Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM) de Paris

*Portfolio die Kenntnisse, Kompetenzen und Eignungen erläutern, die er durch Erfahrung erworben hat, in bezug auf den anvisierten Abschluss erläutern*¹⁸. Mit der methodischen Hilfe eines Betreuers (siehe Etappe Nr. 5) formuliert er seine Erfahrung in einem 40- bis 80seitigen Portfolio aus, dessen Gliederung und Fragen ihm eine Stütze sein sollen. Der Hauptteil besteht in der analytischen Beschreibung ausgewählter Aufgaben oder Aufträge – i. d. R. sind es ca. zwei bis vier –, die dem Kandidaten anvertraut wurden. Für jede Aufgabe werden der organisatorische und institutionelle Rahmen sowie die hierarchischen Beziehungen und die Rolle des Kandidaten präzisiert. Anschließend werden die mit der Aufgabe verbundenen Tätigkeiten und deren Verantwortungsniveau aufgelistet. Die wesentlichen Tätigkeiten soll der Bewerber beschreiben, indem er die sich auf das Curriculum beziehenden Kenntnisse und Kompetenzen erläutert, die er dafür hat einsetzen und ggf. entwickeln müssen. Angegeben werden zudem die Werkzeuge, Instrumente, EDV-Programme und Dokumentation, die er verwendet hat. Schließlich führt er das Beispiel einer konkreten Arbeitssituation an, in der er mit Schwierigkeiten konfrontiert wurde und die ihm die Gelegenheit zur selbständigen Problembewältigung bot.

Zwar ist die Betreuung der VAE-Kandidaten nicht gesetzlich vorgeschrieben, doch wird sie von allen Hochschulen angeboten, und ihre Notwendigkeit ist unbestritten. Die Erfahrung als Vorgang mag zwar vor dem Anrechnungs- und Anerkennungsverfahren beim Bewerber vorhanden sein, doch die durch Erfahrung erworbenen Kenntnisse werden ihm oft erst durch die konkrete Ausformulierung bewusst, die beim Verfassen des Portfolios einen Reflexionsprozess und eine Distanzierung auslösen (Lenoir, 2002, S. 65). Um die *kognitive* Erfahrung geht es ja letztendlich in dem VAE-Verfahren, denn zertifiziert werden die durch *Erfahrung erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten*. Eine Erfahrung, die hauptsächlich aus Routine und nicht hinterfragten Anwendungsvorfällen besteht, könnte im handwerklichen Bereich unter Umständen offiziell anerkannt werden, jedoch nicht auf Hochschulniveau. Folglich liegt die Aufgabe des Betreuers im Wesentlichen darin, diesen Reflexionsprozess durch eine angemessene Befragung zu fördern, denn häufig ist Bewerbern

ohne akademische Ausbildung nicht bewusst, dass von Hochschulabsolventen nicht nur unmittelbare situationsgebundene Handlungsfähigkeit sondern sowohl fachspezifisches Wissen als auch querschnittliche Kompetenzen erwartet werden. Erst eine ausgewogene Kombination aus Fachkompetenzen und den so genannten „Schlüsselkompetenzen“ (Sozialkompetenzen, Selbstkompetenzen, Methodenkompetenzen, Sachkompetenzen) ergibt eine allgemeine Handlungskompetenz (Schaeper, 2005).

Anhand dieses Portfolios und während eines Interviews mit dem Bewerber muss sich die Jury ihrerseits davon überzeugen, dass er tatsächlich Kenntnisse und Kompetenzen erworben hat, die Studierenden durch das Curriculum vermittelt werden. Allein die Tatsache, dass er an einem Posten tätig war, für den normalerweise Absolventen des anvisierten Studiengangs vorgesehen sind, reicht nicht aus, um mit Sicherheit beweisen zu können, dass er über den gleichen Kenntnisstand verfügt wie sie. Einige Universitäten experimentieren deshalb für ausgewählte (meist berufsorientierte) Curricula mit sogenannten Kompetenzmatrizen, das heißt Tabellen, in denen Kompetenzkataloge Kenntnissen gegenübergestellt werden. Diese Matrizen können jedoch nicht nach dem Prinzip einer **Bijektion** funktionieren, bei der eine einzelne Kompetenz immer nur mit einer bestimmten Kenntnis assoziiert wäre und umgekehrt. Der Grund dafür ist, dass Hochschulstudiengänge – selbst berufsorientierte –, selten als Vorbereitung auf einen einzigen Beruf konzipiert sind. Folglich bietet die Kompetenzmatrix, auf der ein Inferenzverfahren seitens der Jury beruht, ebenfalls keine hundertprozentige Urteilssicherheit. Allein stellt das Portfolio auch keinen endgültigen Beweis an sich dar, sondern fungiert vielmehr als Grundlage für die Befragung durch die Jurykommission, die während 30 bis 60 Minuten den Bewerber mit seinen schriftlichen Aussagen konfrontiert. Die Jurykommission kann letzten Endes nur eine gewisse „Wahrscheinlichkeit“ in ihrer Überzeugung erreichen (Rivoire, 2004), so dass man daraus fast schließen mag, dass dieses neue Zertifizierungsverfahren ebenfalls einer Art Wette gleichkommt, bei der allerdings das Restrisiko von der Hochschule getragen wird.

18 Verordnung Nr. 2002-590 vom 24. April 2002, erschienen im Amtsblatt („Journal Officiel“) vom 26. April 2002

4 Anerkennung vorgängigen Lernens: ein Fall für die wissenschaftliche Weiterbildung

Durch die einseitige Verkündung des staatlichen VAE-Gesetzes wurden die meisten französischen Hochschulen geradezu gezwungen, sich der Weiterbildung mehr zu öffnen, ob sie von ihnen nun als vorrangiges Ziel betrachtet wurde oder nicht. Über diese Schiene standen Weiterbildungsinstitute für eine Weile im Rampenlicht und bekamen viele Anfragen von individuellen sowie von institutionellen Interessenten. Dass die Anerkennung und Anrechnung vorgängigen Lernens eine Thematik für Weiterbildungsinstitute ist, lag aber nicht unbedingt auf der Hand. Als 2002 sich die französischen Hochschulen plötzlich zügig für die praktische Umsetzung der neuen Regelung wappnen mussten, stellte sich die Frage, woran sie diese relativ¹⁹ neue Aktivität anschließen würden. Die meisten entschieden sich zwar für eine Anbindung an die wissenschaftliche Weiterbildung, doch einige wie zum Beispiel die Universität Louis Pasteur Strasbourg 1 riefen eine von der Weiterbildung unabhängige „VAE-Zelle“ ins Leben.

Dabei verbindet die Weiterbildung und die Anerkennung bzw. Anrechnung vorgängigen Lernens **Mehreres**. So richten sie sich teilweise an dieselbe Zielgruppe: Es sind „*Erwachsene*“, die bereits über mehrere Jahre (meist) berufliche Erfahrung verfügen und zu einem gegebenen Zeitpunkt ihrer Laufbahn Abstand zu ihrer gewöhnlichen Beschäftigung gewinnen möchten bzw. müssen. Es ist also kein Zufall, wenn die VAE, so wie die Weiterbildung dreißig Jahre zuvor, ins französische Arbeitsgesetzbuch aufgenommen und zum Recht eines jeden Einzelnen erklärt wurde, der die erforderlichen Bedingungen erfüllt. Arbeitnehmern steht ein Recht auf einen VAE-Urlaub von bis zu 24 nicht zwangsläufig aufeinander folgende Stunden zu, der – wie gewöhnliche Weiterbildungsmaßnahmen – von den zuständigen Weiterbildungsfonds finanziert werden kann.

Viele, wenn nicht sogar die Mehrheit der VAE-Bewerber sind primär auf die Zertifizierung fixiert und

ziehen gar nicht in Erwägung, ihre Ausbildung ergänzen zu müssen. Diese Einstellung wird jedoch zunehmend auch bei manchen Kunden der wissenschaftlichen Weiterbildung beobachtet, die ihre Weiterbildung als ein notwendiges Übel, ja als ein bloßes Mittel zum Ziel „*Zertifizierung*“ hinnehmen. Die Gründe hierfür sind bekannt: Der hohe Stellenwert der Zertifizierung und insbesondere der Hochschulabschlüsse – wohl bemerkt **zulasten** der Erfahrung! – in der französischen Gesellschaft und auf dem französischen Arbeitsmarkt lässt ihnen wenig freie Wahl, wenn sie im Berufsleben berücksichtigt werden wollen. Wenn die VAE-Jurykommission einem Bewerber aufgrund mangelnder Erfahrung aber keinen vollständigen Abschluss verleihen kann, sondern ihm zusätzliche Kurse vorschreibt, so entsteht nicht selten neue Kundschaft für die Weiterbildung. In dem Falle muss der Bewerber häufig seine beruflichen Verpflichtungen mit der vorgeschriebenen Ergänzung seiner Ausbildung vereinbaren, wobei die wissenschaftliche Weiterbildung mit ihrem gezielt an Berufstätige gerichteten Kursangebot ihm entgegenkommen kann.

Beispiel Nr. 3: Michel arbeitete zehn Jahre lang bei einem größeren Kulturveranstalter. Da seine Aufgaben aber nicht abwechslungsreich genug waren und er nie die Gelegenheit hatte, in verantwortlicher Position tätig zu sein, konnte ihm die VAE-Jurykommission lediglich die Hälfte der Module des Bachelors „*Verwaltung von kulturellen Betrieben*“ verleihen. Die andere Hälfte der Kurse besucht er im Rahmen eines von den Weiterbildungsfonds (siehe Fußnote Nr. 15) bezahlten Weiterbildungsurlaubs.

Häufig bedarf es erst aber keiner „*Verschreibung*“ durch die Jurykommission, um den Kandidaten auf den Geschmack zu bringen und ihn für eine Weiterbildung zu motivieren. Durch die Ausformulierung seiner Erfahrung unter Anleitung des Betreuers gewinnt er nämlich an Selbstbewusstsein (*Cuvillier, 2004*) und überwindet mögliche Hemmungen gegenüber der Institution Hochschule. Über die Bi-

¹⁹ Seit 1993 existierte in Frankreich die rechtliche Möglichkeit, seine berufliche Erfahrung teilweise zertifizieren zu lassen. Allerdings blieb diese Regelung wenig bekannt, und die Möglichkeit wurde aus diversen Gründen wenig in Anspruch genommen.

lanz, die er über seinen bisherigen Werdegang zieht, wird ihm aber auch so manches Bildungsdefizit in bestimmten Bereichen bewusst.

Weil Institute für wissenschaftliche Weiterbildung es also seit drei Jahrzehnten gewohnt sind, mit diesem Publikum umzugehen, dessen besondere Bedürfnisse sowie individuelle Ausgangslagen – und diese schließen angeeignetes Vorwissen bzw. mitgebrachte Erfahrungen ein – möglichst zu berücksichtigen, fühlen sie sich von der neuen gesetzlichen VAE-Regelung als Erste angesprochen. Ihre Erfahrung und ihr Fachwissen auf diesem Gebiet wurden dadurch anerkannt, dass sie mit wenigen Ausnahmen an fast allen französischen Hochschulen mit der Umsetzung der neuen Regelung beauftragt wurden.

Die VAE in Frankreich erscheint letztlich als ein pragmatischer Versuch vor dem Hintergrund offener theoretischer Fragen und bildet hiermit keine Ausnahme unter den deutsch-französischen interkulturellen Unterschieden: „Vorbereiten oder improvisieren? Ständig wird ein – nicht unbedingt negativ besetzter – Gegensatz zwischen ‚deutscher‘ und ‚französischer‘ Kultur laut“, bemerkt J. Pateau (Pateau, 1999, S. 76). „Auf der einen Seite die langsame, allmähliche, konstruierte und vollkommene Durchführung einer seit langem reiflich vorbereiteten Operation [...]; auf der anderen Seite ein spontaneres, intuitiveres, weniger lineares Vorgehen, bei dem oft improvisiert wird“.

Literatur

Alquié, C. (2005): „Etat des lieux de la VAE dans l'enseignement supérieur public“, in: Benhamou, A.-C. (Hrsg.): „La validation des acquis de l'expérience en actes – Rapport de mission sur la validation des acquis de l'expérience (Loi 2002-73 du 17 janvier 2002)“, S. 28–40, Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, www.education.gouv.fr/rapport/rapport_benhamou_0605.htm

Audran, J. (erscheint 2006): „Accompagner “à distance” des candidats à la VAE: de l'expérience retranscrite à l'expression expérientielle“, in: Tribby, E. (Hrsg.): „La distance: sa déclinaison entre formation et communication“, Presses universitaires de Strasbourg, Straßburg

Cochard, G.-M. (2005): „Etat des lieux de la VAE dans l'enseignement supérieur public“, in: Benhamou, A.-C. (Hrsg.): „La validation des acquis de l'expérience en actes – Rapport de mission sur la validation des acquis de l'expérience (Loi 2002-73 du 17 janvier 2002)“, S. 61–69, Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, www.education.gouv.fr/rapport/rapport_benhamou_0605.htm

Cuvillier, B. (2004): „La validation des acquis d'expérience, un nouveau tremplin pour la formation?“, in: Education Permanente Nr. 158/2004-1, S. 127–140, www.education-permanente.com.fr/

Cuvillier, B. et al. (2004): „VAE et traitement de masse: un couple conciliable?“, in: Actualité de la formation permanente Nr. 192, September–Oktober 2004, S. 111–115, Centre Inffo, www.centre-inffo.fr/

Cuvillier, B. et al. (2005): „La validation des acquis: un dispositif à questionner“, in: Actualité de la formation permanente Nr. 196, Mai–Juni 2005, S. 79–85, Centre Inffo, www.centre-inffo.fr/

Fabre, M. (1994): „Penser la formation“, Presses Universitaires de France, Paris

Goethe, J.W. (1796/1965): „Wilhelm Meisters Lehrjahre“, Insel-Verlag, Frankfurt am Main

Lenoir, H. (2002): „Considérations sur l'expérience et sa valeur sociale“, in: Education Permanente Nr. 150/2002-1, S. 63–78, www.education-permanente.com.fr/

Pateau, J. (1999): „Die seltsame Alchimie in der Zusammenarbeit von Franzosen und Deutschen: aus der Praxis des interkulturellen Managements“, Campus Verlag, Frankfurt am Main

Personnaz, E., Quintero, N., Séchaud, F. (2005): „Parcours de VAE: des itinéraires complexes, longs, à l'issue incertaine“, Bref Nr. 224, November 2005, Céreq, Marseille

Prost, K. (2004): „Accreditation of Prior Experiential Learning at SERFA“, auf dem Seminar „APEL in European Universities“ der Arbeitsgruppe „EULLearN-TTGC“ am 24. September 2004 an der Universität Mulhouse (Frankreich) gehaltener Vortrag, Euro-

pean University Lifelong Learning Network, <http://www.eullearn.net/>

Rivoire, B. (2004): „VAE: *par quel détour passe l'évaluation?*“, in: Education Permanente Nr. 159/2004-2, S. 79–90, www.education-permanente.com.fr/

Schaeper, H. (2005): „*Was sind Schlüsselkompetenzen, warum sind sie wichtig und wie können sie gefördert werden?*“, auf der Jahrestagung des Arbeitskreises „*Controlling an Fachhochschulen*“ am 4. Juni 2005 an der Fachhochschule Gießen gehaltener Vortrag, Hochschul-Informationssystem, http://www.his.de/Service/Publikationen/X_Pub

Verfasserin

Karine Prost, M. A.

Université de Haute-Alsace Mulhouse-Colmar

SERFA – Service d'Enseignement et de Recherche en Formation d'Adultes

karine.prost@uha.fr

www.uha.fr/formations/validation-des-acquis

Validpass – a European toolkit for the validation of non-formal and informal learning

PAT DAVIES

A proposal from the Refine project

Acknowledgement: *The reports of the Transfine and Refine projects were written by me but of course neither would have been possible without an enormous amount of work undertaken by the partners, associate partners, candidates and staff in the participating institutions. Their contributions are reported in full on the two project websites.*

1 Introduction

At European level, there is a considerable commitment to developing principles and promoting best practice in the recognition and validation of non-formal and informal learning. It is a major topic being addressed in the work programme derived from the Lisbon objectives, in the Copenhagen process for vocational training and in the Bologna process for higher education; and it features in the policy objectives of the European Commission and the communications of the ministers of education and employment in the Member States. It is seen as a way of making learning more attractive to adults who may have lost contact with the formal education and training system, of diversifying the socio-economic and ethnic profile of participants in education, including higher education and of making participation in learning easier and more accessible both for working adults and for their employers. It is seen as a way of publicly valuing learning that has taken place outside the formal system and as a way of saving money in the general upskilling and up-

grading of qualifications deemed necessary for the European labour market in the context of globalisation. An ambitious set of aims and objectives!

EUCEN has been centrally involved in the development of policy and practice in the recognition and validation of non-formal and informal learning for a number of years. For the community of practice in university lifelong learning (ULLL) and university continuing education (UCE), the recognition of non-formal and informal learning is a policy and practice which can bring new groups of learners into the institution and can help forge new kinds of collaboration with employers and professional associations. In addition, I want to argue that there is a strong social justice imperative for providing such services to adults who might otherwise be excluded from the benefits of higher education. It is not, will never be and no-one claims that it is a panacea for solving all the problems of participation in higher education and it will not affect large numbers of potential learners. However, it is an important tool in the delivery of the third mission of universities and often provokes interesting reflections on current policy and practice since it challenges traditional norms and values in fundamental ways.

Although members had been involved in a number of Leonardo and Socrates projects which supported the development of recognition and validation arrangements in transnational partnerships, the first call of the Joint Action Programme of the European

Commission (EC) offered the EUCEN, as an international association, the opportunity to work on a broader canvas across more countries and across educational sectors with providers of higher, vocational, adult and youth education and training (a requirement of the Joint Action call). The Transfine project proposal, led by the Université des Sciences et Technologies de Lille (USTL), was successful and over the period May 2002 to July 2003 examined the possibility of a European framework for the recognition of non-formal and informal learning. The final result of the project was a proposal to the EC for a methodological architecture for recognition and validation which could operate at European level but also accommodate the diversity necessary for the wide range of players and stakeholders across the EU¹. In the third call of the Joint Action Programme, EUCEN was again successful and a second, follow-up project, Refine, again led by USTL was funded over the period 2003–2005. Refine, again working across educational sectors and with the addition of the voluntary sector, set out the methodology proposed by Transfine, with real candidates and staff in a range of different types of organisations—universities, vocational training schools, adult education and voluntary sector organisations². This paper draws on the experience of this work and in particular focuses on the results of the Refine project and the formal proposal to the EC in the final report.

2 The objectives of the Refine project

The objectives of the project were:

1. To undertake concrete experiments and laboratory testing of a range of European tools—ECTS, the Euro CV, the European language portfolio, Europass, codes of practice and guidelines for practitioners, the European language portfolio, Computer Driving Licence, and some national tools—e.g. VAE dossier in France, code of practice in UK—for the recognition of non-formal and informal learning in Europe
2. To test the tools in a range of different institutional and organisational contexts: universities, vocational training schools at different levels, youth and third sector organisations, and employment; and in 12 countries
3. To compare and evaluate the results of the tests and recommend modifications to the tools and/or variations for specific purposes and specific settings within the general framework.
4. To evaluate the quality assurance arrangements and propose modifications
5. To share the experience of the testing across sectors within countries, transnationally, and within sectors across Europe
6. To create real and virtual meeting places of candidates, practitioners and managers.

The project partnership consisted of the Université des Sciences et Technologies de Lille (the contractor and expert), EUCEN, the scientific coordinator, and teams in 12 countries each consisting of main partner and a group of associate partners. Each group included at least one university, adult education, vocational training and youth/voluntary sector organisation. At European level 4 partners—EUCEN for the universities, EAEA for adult education, AFPA for vocational training and FIEEA for youth/voluntary sector—coordinated the work transnationally for their respective sectors.

3 Laboratory testing

The decision was taken in the Transfine project, and followed through in Refine, that we would not invent new tools. There was and still is no lack of tools—in fact the problem is quite the opposite that there is a wide variety of tools as each institution and each sector has developed specific tools to suit their particular circumstances which they often believe are totally different particularly from those in other sectors.

In addition, the candidates for recognition have a variety of purposes: raising of self awareness and self confidence, the development of a more convincing

¹ see www.transfine.net for full details of the project and the proposals

² see www.eucen.org/REFINE/All.html for all information relating to the project and all outputs, including the final report to the EC and the details of the Validpass proposal

CV/portfolio for employment or promotion, access to a training programme, the award or part or whole of a diploma and so on (see *Davies, 2003, p 35–36* for a more detailed examination of these purposes and the activities associated with them). While there is some merit in each institution and sector inventing its own tools not least because it promotes a sense of ownership and responsibility for implementation, such an approach across Europe would on the one hand waste a lot of effort and on the other hand fail to promote collaboration between sectors which is necessary for effective operation of a system of rec-

Seven tools were tested with a total of 303 individual candidates and three tools were tested with a range of relevant stakeholders, in 12 countries. In one institution, a complete review of existing procedures was undertaken including an analysis of the progression data of candidates following the procedure.

A summary of the testing is set out below (the detail, with the results for each tool, can be found in chapter 2 of the full report *Davies, 2006*).

Summary of testing

Tool	Vocational Training	Adult Education	Universities	Youth/Voluntary Sector
Portfolio	11	34	7	9
EuroCV	50	9	63	26
Eur. Lang Portfolio (ELP)	18	4	10	5
Dialang		5		
Computer Passport		6		
Cert/Dip Supplement	10		8	9
Active Citizen course		19		
Sub-total	89	77	88	49
Guidelines for Advice and Guidance	Stakeholders		Stakeholders	
Common Principles	Stakeholders	Stakeholders	Stakeholders	Stakeholders
Criteria for exemptions	Stakeholders		Stakeholders	
Analysis of procedures			Stakeholders	

ognition and validation and fail to facilitate mobility between countries. In addition, there is a toolkit–Europass–which has been accepted across Europe by the political institutions of the Member States and a set of documentation–ECTS–for higher education accepted by Ministries responsible for higher education and by most universities in Europe. Although both these ‘toolkits’ were designed to promote mobility rather than the recognition of other forms of learning, they nevertheless include a lot of the basic information necessary for recognition purposes. It was therefore decided to test these tools and some of the tools developed at national level and to examine to what extent they were suitable, or not, as a starting point and what additionally was needed to develop a toolkit more specifically designed for the recognition and validation of non-formal and informal learning. The result would need to be robust enough to ensure confidence and credibility but also flexible enough to allow the variation necessary for different sectors and different purposes of the candidates.

The main issues arising points from the testing were that the tools provided a useful starting point but:

- Most candidates were used to presenting diplomas and courses but were not able to present their skills and competences.
- Many of the teachers and trainers who carried out the tests with candidates also had difficulty switching from courses and certificates to learning outcomes in order to complete the tools.
- All candidates (including the well-qualified) needed considerable help and support to analyse their own learning–this meant one-to-one support and/or possibly group support.
- The tools did not provide adequate space to present all the learning from a wide range of contexts and situations over time.
- The tools focussed on the past and lacked a prospective element where people could set their request for recognition or validation in the context of a personal and professional development plan.

- The language of the tool and the examples/ prompts designed to help candidates answer the questions were not suited to all target groups.

In addition to these main issues, each team made detailed recommendations for the adaptation and modification of the tool(s) they had tested and where appropriate suggested new questions, different examples, and the omission of questions which they found represented real obstacles for the candidates.

4 The legal context for universities

In addition to the testing of tools, a review was undertaken of the legal situation for universities in relation to the validation of non-formal and informal learning for entry to diploma course and for the award of credit or of part of a diploma. The review showed clearly that in many countries legislation is not in place that would permit universities and higher education institutions to practice such validation on a significant scale.

The first important feature the legal landscape for universities in Europe is that with only a small number of notable exceptions (France, Ireland, Norway and UK among the countries involved in the Refine project) there is no possibility to gain access to university courses only on the basis of recognition or validation of non-formal or informal learning (that is without the upper secondary school certificate or the 'normal' university entrance qualification). This qualification is a kind of legal 'gold standard' and carries enormous symbolic as well as real significance with real consequences not just in access to higher education but also in the education system as a whole and indeed often in the labour market choices available. The basic entry qualifications are thus enshrined in law and universities have less room for innovation and for the implementation of recognition arrangements. Among these countries there seem to be three types of development (or lack of it). Firstly there are the countries where no validation at all is possible (for example Greece, Lithuania, Romania); in others there are special admission arrangements or examinations available for adults (for example Portugal, Spain, Finland). These provide an alternative entry route for adults, which

does not require an extensive study period but they do not involve any arrangements for the validation of non-formal or informal learning. Secondly, there are countries where, although the normal entry qualifications are necessary, the law allows institutions to give credit or award part of a diploma on the basis of learning that has taken place in non-university institutions (either formal with a qualification or non-formal without one) under certain clearly defined and rather narrow conditions. In these cases the law is an enabling one and the institutions and/or faculties have developed, or are in the process of developing, arrangements normally targeted at particular groups. Thirdly, there are countries where, although the 'gold standard' of the entry requirements must be met first, the award of part of a diploma is possible on the basis of recognition/validation arrangements (Italy, Estonia), however, it does seem to depend on institutions taking a creative approach to the interpretation of the law. This regulatory framework is permissive rather than directive, which has the strength of allowing innovation where there is a willingness and/or a clear motivation on the part for individuals and institutions to exploit the possibilities but has the weakness that it is unlikely to promote widespread systemic change. This is very similar to the situation in the UK where universities are free to be very innovative but also free to be very conservative and traditional. Hence this model of regulation tends to produce interesting case studies but very patchy development on a wider scale.

A full account of this part of the work can be found in *Davies 2006, pp 27–30*.

5 Quality assurance

A review of quality assurance arrangements in place, envisaged or desired was also undertaken through each participating country (see *Davies 2006, pp 37–43*). It was clear that quality assurance is a neglected aspect of the practice at present and much further work needs to be done. However, the partners in the Refine project did not wish to propose a 'system' of quality assurance but argued that full transparency and training of the personnel involved are the main elements that will assure quality and objectivity in the processes and procedures.

6 VALIDPASS – a proposal for a portfolio of European tools

The full proposal and a commentary on each of the aspects listed below are set out in *Davies 2006, pp 44–50*.

The Refine proposal is 'VALIDPASS' as a portfolio of tools to facilitate and promote the validation of non-formal and informal learning. It is based on:

- tools that already exist at European level – the EuroPass portfolio,
- the recommendations in relation to these tools based on the testing in this project,
- and the tools that different stakeholders have developed, tested at national and institutional level and are already using.

It has been recommended to the European Commission as a framework tool for the validation of non-formal and informal learning, as EuroPass is a framework tool for mobility.

VALIDPASS consists of the existing EuroPass and Bologna tools plus a series of new supplements to record learning in different contexts and situations.

- It is designed to be flexible and adaptable to different target groups, different purposes, levels, institutions, types of course or diploma.
- It is designed to enable candidates to identify, describe, analyse and evidence learning that has taken place in a range of different situations and contexts, and at different points in time.
- Very importantly, since we believe that recognition and validation should not take place in a vacuum, it also enables candidates to focus not just on the past but also on the future and to locate the process of recognition and validation in a forward looking personal and professional development plan.

It is not the intention that all tools would be used in all situations or that the supplements should have exactly the same questions in exactly the same language for all target groups. Those involved in guiding candidates should ensure that the language of the forms is appropriate for the specific target group and should work with the candidates to select the tools most appropriate to their purpose and objec-

tive. Advice and guidance is a crucial element of the VALIDPASS proposal and it is clear from our work that there is an enormous training need for these practitioners.

It is designed to be:

- Flexible – to be used in different ways with different candidates for different purposes
- Adaptable – so that the language and the examples and prompts can be changed for different groups and be expanded or contracted to suit the purpose
- Accompanied by advice and guidance – one to one is essential but good examples of group support have also been identified
- Embedded in a set of principles and/or a code of practice 'owned' by the stakeholders
- Supported by training and supervision of all the staff involved in the process
- Supported by guidelines and information about the process and procedures written in a language and style appropriate to the target group
- Embedded in the normal quality assurance arrangements of the institution offering the service

VALIDPASS consists of the existing EuroPass tools and New Supplements:

- The existing EuroPass tools:
 - The Common Principles – operationalised in the specific context
 - EuroCV
 - European Language Portfolio
 - Diploma Supplement used in the ECTS arrangements – the current work to include learning outcomes and competences is especially useful here
 - Certificate Supplement for vocational training
- New Supplements
 - CV Supplement – to provide a prospective dimension focussing on the candidate's future plans
 - Paid Professional Work Supplement – to provide an opportunity to analyse in some detail one or more key learning events or processes in a professional/work context
 - Voluntary Activity Supplement – to provide an opportunity to analyse in some detail one or more key learning events or processes in a voluntary context.

- Non-formal Education and Training Supplement – to provide an opportunity to analyse in some detail one or more key learning events or processes in a non-formal education context (for example, an adult education course)
- Informal learning supplement – to provide an opportunity to identify, describe and analyse learning that has taken place in ‘everyday life’.

In the full report we propose a list of questions for each of these Supplements. The intention is that the Supplements be used flexibly and appropriately: not all will be relevant to all candidates and the advisors will have a crucial role in selecting those most relevant and useful for the individual depending on his/her purpose and the institutional context. Advisors and managers of the recognition arrangements in institutions should also adapt the language, examples and prompts given in the Supplements and supporting documentation to suit the target group and their purposes in seeking recognition. Thus in general the proposal is for a set of framework tools that can follow a common format so that they are recognisable in different countries, contexts and sectors while at the same time being flexible enough to meet the very wide range of needs of different target groups at very different levels of skills, competences and experience.

7 Concluding remarks

We have proposed a portfolio of tools that will enable candidates, with appropriate support, to analyse their own learning. In order to facilitate this process we have proposed different Supplements for different sites of learning – a tool for candidates to decon-

struct their own learning and present a picture of it at a particular point in time, albeit with both a future and a past. However, we recognise that this is an artificial and static representation of learning and wish to emphasise that it is for the assessors, validators, the professionals working with candidates, and the candidates themselves to reconstruct their learning into a holistic, dynamic and continuous process drawing on all aspects and contexts.

References

- Davies, P (2003): „*TRANSFINE: TRANSfer between Formal, Informal and Non-formal Education*“, Final Report
www.transfine.net/Results/FinalVersion-toMJ280803.pdf
- Davies, P (2006): „*REFINE: Recognising Formal, Informal and Non-formal Education*“ – A project funded by the Joint Action Programme of DGEAC, the European Commission. Final Project Report and VALIDPASS Proposal.
www.eucen.org/REFINE/CountryFinalReports/PATRefineFinalFullReportandProposaltoEC.pdf

Author

Pat Davies

EUCEN

pat.davies@univ-lille1.fr

www.eucen.org

Anrechnung nicht-akademisch erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge – unterliegen die Hochschulen dem europäischen Sturm 1:4?

REGINA BEUTHEL

Gleichsam eines bildungspolitischen Tsunamis baut sich derzeit eine riesige europäische Welle auf, welche mit dem Ziel des gemeinsamen Arbeits- und Bildungsraums Europa 2010 ihre Kräfte in unterschiedlichen Strömungen fokussiert, die Bildungslandschaft neu zu formen. Einen Sog bildet hierbei die zwar an sich bereits seit längerem geführte, jetzt aber in einem neuen Kräftespiel aufbrechende Diskussion um die Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch, insbesondere beruflich erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge. Dieser Beitrag will eine kurze Betrachtung der aufeinandertreffenden Sichtweisen der Globalplayer dieser Diskussion leisten und aufzeigen, dass es eher die heute währenden systempolitisch tradierten inneren Hochschulstrukturen sind, welche bislang die gewünschten, angestrebten gegenseitigen Durchlässigkeiten unserer Lernsysteme hindern, als die Akteure selbst.

1 Die Vision des europäischen Arbeits- und Bildungsraums

Kurz umrissen ist es die Idee, den mit dem Bolognaprozess initiierten, für die Folgezeit ab 2010 geplanten gemeinsamen Hochschulraum Europa direkt zu einem ganzheitlichen Bildungsraum und in Konsequenz auch seinen gemeinschaftlichen Arbeitsraum zu formen. Das lebensbegleitende Lernen und die internationale Mobilität sollen hierdurch nachhaltig gefördert werden. Es soll den Einzelnen für den Wirtschaftsstandort Europa begeistern und letztlich auch motivieren, sich selbst über die Jahre des eigenen Berufslebens hinweg flexibel den sich ändernden wirtschaftlichen und damit arbeits-

marktbezogenen Gegebenheiten dynamisch anzupassen, sich stetig am und für seinen Arbeitsplatz weiterzubilden.

Und insbesondere die Möglichkeiten zur Anerkennung bzw. Anrechnung außerhochschulisch, vor allem beruflich erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge sollen hierbei neue Chancen begründen, neue Berufs- und Karrierewege für Weiterbildungswillige eröffnen: Zugangsmöglichkeiten zu akademischen Aus- und Weiterbildungsprogrammen, die bislang relativ starr allein an Schulbildungsabschlüsse gekoppelt waren, Auflagenminderungen und Erlass einzelner Prüfungsleistungen durch nachgewiesene/nachweisbare bereits im bisherigen Arbeitsalltag oder der eigenen Freizeit erlangte Kompetenzen, welches in Konsequenz wertvolle Zeit- und Kostenreduktionen für den Einzelnen und ggf. auch seinen Arbeitgeber bedeuten könnte.

2 Die Globalplayer der europäischen Bildungsoffensive

Auszumachen sind prinzipiell fünf Interessenskräfte, welche die Diskussion miteinander führen. Es sind die europäische wie auch nationale Bildungspolitik und Wirtschaftspolitik, die Weiterbildungswilligen und ihre Arbeitgeber bzw. jeweils deren Interessensverbände/-vertreter und letztlich die Hochschulen, zu verstehen als Summe aller akademischen Bildungsträger.

Jede der Interessenskräfte hat ihre positive Sichtweise auf die angesprochene zukunftsweisende

Thematik der Anerkennung bzw. Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge und vertritt deren Argumente auch für Außenstehende nachvollziehbar als sinnvoll und konsistent. Schnell entsteht der Eindruck, dass sich eigentlich alle Beteiligten hierüber einig sein müssten – aber warum dann nur die langwierigen Diskussionen?

Erst bei genauerem Hinsehen lassen sich Folgerungen erkennen, die mit Recht die Bedenken der Hochschulen stützen, die noch Hemmnisse der geforderten Umsetzungen sind, noch Änderungen von Vorgaben, Richtlinien und Verordnungen bedeuten – in Summe einen Wandel im Lehr- und Lernsystem Hochschule, welcher in den Köpfen zwar schon zukunftsorientiert begonnen hat, aber noch in seinen eigenen Systemstrukturen gebremst wird, teils sich selbst blockiert. Unterliegen die Hochschulen dem europäischen Sturm hierbei nun 1:4? – Diese Frage meint, dass der heutige Erwartungsdruck der Diskussionspartner die Hochschulen bzw. die Hochschulpolitik vielleicht etwas vorschnell gemessen am eigenen aktuell laufenden Wandlungsprozess zu Zugeständnissen bewegt, evtl. gar aus „Übermacht“ zu etwas zwingt, dessen Systematik sich im derzeit währenden Bologna-Umbruch unserer akademisch national-tradierten Strukturen gar nicht beiläufig qualitätsgesichert adäquat integrieren lässt und somit auch faktisch nicht wie gewünscht umsetzen.

Auf einen gemeinsamen Punkt gebracht, fokussieren die Sichtweisen der Globalplayer in der Diskussion um die Anerkennung und Anrechnung nicht-akademisch erworbener Kompetenzen im Wesentlichen auf deren Lernwerte, die zugehörigen Lernaufwände, die erreichbaren akademischen Qualifikationsstufen und die hochschulischen Qualifikationsausprägungen. Doch unterliegen gerade diese vier Aspekte mit dem Bolognaprozess einem richtungsweisenden aktuellen Wandel an unseren Hochschulen, welcher eben noch nicht abgeschlossen ist, welcher sowohl für die einzelnen hochschulischen Institutionen wie auch die künftigen nationalen Hochschullandschaften noch im Fluss ist, weshalb es zwangsläufig zu Bedenken und Vorbehalten kommt. Denn hinter dem Lernwert der Kompetenzen stehen das ECTS mit seinen Kreditpunktesystemen an den Hochschulen, hinter dem zugehörigen Lernaufwand der so genannte Workload der Studierenden. Dieser definiert das durch-

schnittliche von einem Studenten aufzubringende Lernmaß je zu absolvierendem Studienmodul (im Sinne einer Kompetenzmenge), also die Zeit, die es benötigt, das betreffende Studienmodul einschließlich der Prüfungen erfolgreich zu absolvieren. Die angestrebte Qualifikationsstufe korreliert mit dem jeweiligen Bildungsniveau und Umfang des akademischen Kompetenzerwerbs, die Qualifikationsausprägung mit der Gestaltung der vorgesehenen Learning Outcomes der Studienmodule und somit mit den Bildungsinhalten hinsichtlich Kompetenzvermittlung/-erwerb von Wissen, Fertigkeiten und Methoden.

Aus der Sicht der Weiterbildungswilligen wären die Anerkennung bzw. Anrechnung nicht-akademisch erworbener Kompetenzen im Wesentlichen wichtige motivierende Honorierungen des bereits Gelernten, also der bereits anderweitig erworbenen Kompetenzen, welche ggf. auch die Verkürzung von Ausbildungs- und Weiterbildungsprogrammen als zusätzliche Vorteile mit sich brächten. Es geht ihnen prinzipiell um den Zugang zur Hochschulbildung, darum, an Weiterbildungen auf Hochschulniveau an hochschulischen Einrichtungen partizipieren zu können. Nicht zwingend erwartet dies gleichermaßen den uneingeschränkten Quereinstieg in traditionell klassische wissenschaftlich-forschungsorientierte (konsekutive) Studienprogramme.

Den Arbeitgebern würden die gewünschten neuen Anerkennungs- und Anrechnungsmöglichkeiten in der Hauptsache als Motivationsmittel dienen, Weiterbildungen stärker in die Eigenverantwortung der Mitarbeiter selbst zu legen und unter dem Kostenaspekt die Mitarbeiter auch mit einem größeren Eigenanteil einzubinden. Dafür ließen sich umfassendere, langfristige Qualifikationsziele in Weiterbildungsmaßnahmen seitens der Arbeitgeber unterstützen, welche wiederum folgend personalpolitisch positive Konsequenzen hinsichtlich Stellenbesetzungen, Verantwortungsbereiche und Entgelte für das arbeitgebende Unternehmen bzw. die jeweilige Institution bedeuten könnten. Der Zugewinn an umfassenden Mitarbeiterkompetenzen trüge bei seiner produktiven gezielten Nutzung schnell auch zur Steigerung der Unternehmens- bzw. Institutionskompetenz bei und in Folge zu seinen Geschäftserfolgen.

Die Bildungspolitik als treibende Kraft der Diskussion greift verständlicherweise die Sichtweisen der

Weiterbildungsinteressierten und deren Arbeitgeber auf, betont so die Motivation, dass Lernen insgesamt zukünftig mehr an Wert gewinnen würde und mögliche Workloadreduzierungen in akademischen Bildungsprogrammen durch Anerkennungen bzw. Anrechnungen nachhaltig für Wirtschaftlichkeit eben auch im Sinne von Zeit- und Kostenminimierungen für alle Beteiligten ständen; es sollte/müsste nichts mehr doppelt gelernt bzw. geprüft werden. Der Mehrung von akademischen Abschlüssen, dem aktuellen Bildungsanspruch von Staat und Wirtschaft, ließe sich gleichermaßen als Maßnahme zur verstärkten Fachkräfteentwicklung damit nachkommen. Auch erwarte man hierdurch einen direkten positiven Rückfluss wirtschaftlicher Interessen originär zielführend und unmittelbar an die Hochschulen, dies würde bestehende Kooperationen zwischen Wirtschaft und Hochschulen nachhaltig stützen, neue kreieren und sich zudem als Qualitätssteigerungen zu Gunsten aller auswirken.

Eine Argumentation, die wiederum die Wirtschaftspolitik in ihren Erwartungen stützt. Man hofft diesbezüglich auf wachsende Mitarbeiterbindung und Einsparungen bei kurzzeitigen Qualifizierungsmaßnahmen, deren Nutzen für den Arbeitgeber zweifelhaft ist. Ein in Folge durch die höherwertig qualifizierten Mitarbeiter resultierender Qualitätsgewinn in den Arbeitsprozessen der Unternehmen bzw. arbeitgebenden Institutionen verspricht ferner die Erschließung neuer bislang ungenutzter Ressourcen zur Geschäftsprozessoptimierung. Bezogen auf Arbeitsplatzsicherung und Karrierechancen des Einzelnen werden darüber hinaus Vorteile in Sachen der Flexibilisierung der Tätigkeitsprofile auf dem immer dynamischer agierenden internationalen Arbeitsmarkt gesehen.

Und die Sichtweise der Hochschulen in dieser Diskussion? Kurz aufgezeigt: Bezüglich der Wertschätzung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen, welche sich ggf. auch in den sogenannten anrechenbaren Credits ausdrücken müsste, erwächst die Herausforderung eher als Problem einer objektiven Erfassung der tatsächlich anderweitig erworbenen Kompetenzen, ihrer wirklich vermittelten Lerninhalte bzw. -ausmaße sowie ihrer Anrechnungsmöglichkeiten. Denn Credits sollen eigentlich im Sinne des ECTS von den Hochschulen nur modulweise anerkannt bzw. vergeben werden können, dies wird bei der derzeitigen Tendenz zu größeren

Lernfachbündelungen schwierig bzw. steht diesem heute nahezu gänzlich entgegen. Und tendenziell durch Anrechnung pauschalierte Verkürzungen der akademischen Ausbildungszeiten führen in Folge womöglich zu nur schwer zuvor ein- bzw. abschätzbaren Gesamtdefiziten in der angestrebten Ausbildung selbst; akademischer und beruflicher Kompetenzerwerb unterscheiden sich, und dies gewollt, durchaus gravierend in ihren methodischen Belangen gegenüber Fachwissen und vermittelten Fertigkeiten, ihre jeweiligen Tragweiten und mit ihnen verbundenen Konsequenzen in der akademischen Bildung können bislang auch fallweise noch nicht sicher eingeschätzt werden. Deshalb müsste teils von Qualitätseinbußen zu Lasten der angestrebten Fortbildungen ausgegangen werden. Doch lässt sich dies wiederum nicht mit den allgemeinen gesellschaftlichen Erwartungen an die zu verleihenden akademische Grade vereinbaren.

Weitere strukturelle Probleme sind ferner mit der neuen Menge der aufeinander treffenden verschiedenen Bildungslevel zu erwarten, es sind dies insbesondere organisatorische zu den Lehrinhalten, den Lehr- und Lernansprüchen wie den Lernformen und -zeiten der Hochschulaus- und -weiterbildung. Je nach individuellem Ausbildungsstand, der eigenen Persönlichkeit, Motivation und Lernvermögen verlangen die Studierenden durchaus sehr unterschiedliche Betreuungen/Betreuungsaufwände von den lehrenden Dozenten und ihren Mitarbeitern. Dies gilt für Vorlesungen gleichermaßen wie für betreute Übungen, Praktika, schriftliche Arbeiten und deren Präsentationen. Dieser Aspekt darf für die ja letztlich als qualitativ hochwertig erwarteten Bildungsmaßnahmen an den Hochschulen auch künftig nicht unterschätzt werden. Hier treffen Unterschiede in Gender, in Ausbildungsalter, in beruflichen und bildungsrelevanten Vorerfahrungen ebenso wie die unterschiedlicher Kulturkreisherkunft und bisheriger beruflicher Positionen aufeinander. Und ihre Wirkungen werden sich bei fortschreitender Einführung von Studiengebühren, dem wachsenden Gefühl für diese Ausbildung zu zahlen, noch weiter in den individuellen Betreuungsansprüchen widerspiegeln. Schon heute stehen den einzelnen Lehrstühlen in der Regel zumeist keine hierfür geschulten erfahrenen Mitarbeiter zur Verfügung.

3 Hochschule – quo vadis?

Fachlich-thematische Erwachsenenbildung ist nicht immer und überall in seinen Prinzipien gleich und damit automatisch ungesehen als gleichwertig einstuftbar und austauschbar. Dies gilt insbesondere in Hinblick auf die Öffnung der Hochschulbildung für alle an ihr Interessierten, international wie auch national. Eine im Sinne künftiger Europapolitik vertretbare Gleichbehandlung aller Studieninteressierten hinsichtlich der angemessenen Wertschätzung ihrer mitgebrachten wie auch noch zu erlangenden Kompetenzen führt die Hochschulen heute unweigerlich dazu, für die Zukunft geeignete händelbare Auswahlverfahren für selektierende Aufnahmeprüfungen zu entwickeln, die gleichermaßen Einstufungen zu vorhandenen Kompetenzen, zu Eignung und Motivation sowie Erfolgswillen der Studierwilligen erfassen. Diese würden dann Grundlage für überdies zu führende individuelle Auswahlgespräche sein. Denn die neuerlich verstärkt wachsende bildungspolitische Forderung, ganz generell die bereits vorhandenen individuellen Kompetenzen der einzelnen Studienbewerber jeweils von den Hochschulen auf deren Ausbildungsprogramme bestmöglich anzuerkennen, uferzt zwangsläufig in grundständigen Einzelbewerbungsverfahren, in denen der Kandidat seine Eignung und seine Vorzüge für seine Hochschulzulassung gegenüber der jeweiligen Hochschule persönlich unter Beweis stellen muss.

Dies bedarf in den nächsten Jahren einiger grundlegender struktureller Änderungen, insbesondere bezogen auf die Entscheidungsfreiheiten und gestalterischen Handlungsfreiräume aller Hochschulen in ihrer Lehre, aber auch bei ihren personellen Besetzungen. Tendenzen weisen verstärkt auf Autonomien und akademischen Bildungsmarktwettbewerb, was letztlich mit Nachdruck zu den eigenen, eigenständigen, aber auch eigenverantwortlichen Profilierungen der Hochschulen führen wird. Es sollten von bildungspolitischer Seite bestehende, diese Entwicklungen bislang einenge Vorgaben, Richtlinien und Verordnungen im Sinne der Systemöffnung neu überdacht, geeignet gelockert oder gar verworfen werden. Im Gegenzug könnten fundiert und stetig zur Konsensbildung miteinander geführte offene Dialoge zwischen den Hochschulen, der nationalen Bildungspolitik und Wirtschaft dauerhaft wichtige Orientierungen

schaffen, wie man künftig im Sinne nachhaltiger Qualitätssicherung mit Kompetenzanerkennungen in Zulassungsverfahren und Kompetenzanrechnungen zum Erlass von Studienaufträgen und Prüfungsverfahren sollte, aber auch wie Studienprogramme in ihren Ausprägungen gestaltbar sind und vom Arbeitsmarkt als Bedarfe nachgefragt werden. Hierbei könnten insbesondere Neuregelungen/Flexibilisierungen zum Studentenstatus beitragen, z. B. für den Teilzeitstudenten in Vollbeschäftigung, dessen Studierendenstatus sich dann allein auf die Nutzung des Lehrangebots der Hochschule und das Absolvieren der Studienaufträge des von ihm gewählten Studienprogramms beziehen würde, nicht jedoch auf die wirtschaftlichen und sozialen Vergünstigungen, die man heute den Vollzeitstudenten zugesteht. Auch wäre hinsichtlich des Weiterbildungsauftrags der Hochschulen zudem noch ein Status zur reinen Einzelprüfungsteilnahme denkbar, welcher weitergedacht sogar sehr lukrativ werden könnte: Im Gedanken von ECTS werden Credits ja erst mit Bestehen der zugehörigen Modulprüfungen vergeben. Das Ablegen und Bestehen einer Prüfung bestätigt den fachlichen bzw. fachbezogenen Kompetenzerwerb unabhängig von Lernort, Lernaufwand, Lernzeitpunkt. Bringt nun jemand nicht-akademisch erworbene Kompetenzen mit, möchte diese auf das angestrebte Studienprogramm angerechnet bekommen und stellt sein Vermögen dazu in einer regulären Einzelprüfung bei dem zuständigen Fachdozenten geeignet unter Beweis, ließen sich hierfür anstandslos nachvollziehbar die Credits zuweisen. Auch bestände hierüber die Möglichkeit, sich als Studiumsinteressierter zunächst nur modulweise in einem Studienprogramm fortzubilden, um für sich selbst zu testen, ob es der eigenen Vorstellung der beabsichtigten Weiterbildung entspricht. Und letztlich ließen sich so zunächst nur als Einzelveranstaltung angebotene Studienmodule regulär in das ECTS-System des Fächerkanons einer Hochschule übernehmen und hinsichtlich ihrer internationalen Transfermöglichkeit einbinden.

Fazit

Es spricht vieles für künftige Anerkennungen bzw. Anrechnungen nicht-akademisch erworbener Kompetenzen, es sprechen auch viele dafür, doch was lässt sich zum derzeitigen Zeitpunkt davon wirklich adäquat qualitätsgesichert von den Hoch-

schulen umsetzen? Was zukünftig? Diese Fragen gilt es zunächst geeignet zu beantworten, bevor weitergehende neue Visionen eines auf Europa ausgerichteten reformierten hochschulischen Bildungssystems in aller Munde geschürt werden, die sich aufgrund fehlender innerer Strukturänderungen dann letztlich nicht verwirklichen lassen. Noch haben die deutschen Hochschulen einen guten Ruf zu verlieren!

Verfasserin

Dr.-Ing. Regina Beuthel
TU Darmstadt
Institut für Soziologie
ProIT Professionals
beuthel@ifs.tu-darmstadt.de
www.proit-professionals.de

ERNST A. HARTMANN,
IDA STAMM-RIEMER

Die BMBF-Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ – ein Beitrag zur Durchlässigkeit des deutschen Bildungssystems und zum Lebenslangen Lernen

1 Einleitung

In Deutschland scheint sich ein Ende der bisherigen Abschottung der beruflichen und akademischen Bildung voneinander abzuzeichnen. Die Forderungen und Appelle nach mehr Durchlässigkeit zwischen einer qualitativ hochwertigen beruflichen Aus- und Weiterbildung und akademischen Bildung vor allem von Wirtschaftsseite, aber auch einzelnen Befürwortern aus dem Hochschulbereich angesichts der steigenden qualifikatorischen Anforderungen der Tätigkeiten (Akademisierung) wollen nicht mehr verstummen. Dabei geht es vorrangig um Zu- und Übergänge von beruflich (Hoch-)Qualifizierten mit Berufserfahrung zur Hochschule als Ort der wissenschaftlichen Aus- und Weiterbildung. Mittel und Wege einer verbesserten Weiterführung des berufsbegleitenden Lernens auf der Hochschulebene, auch für Berufstätige ohne ersten Hochschulabschluss, werden u. a. in der Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Lernleistungen unter Wahrung der Qualitätsstandards und Leistungsanforderungen im Hochschulbereich gesehen.

Um einen qualitativen Schritt zu mehr Anrechnung solcher Lernleistungen im Hochschulbereich zu unternehmen, hat das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 2005 die Förderinitiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“¹ ausgeschrieben. Der vorliegende Beitrag stellt die Zielsetzung und die betei-

ligten Projekte dieser BMBF-Initiative vor und fasst erste Ergebnisse nach sechs Monaten Entwicklungsarbeit zusammen.

2 Die BMBF-Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“

Wie in der entsprechenden Förderrichtlinie beschrieben, stellt die Initiative ein wichtiges auf praktische Umsetzung orientiertes Maßnahmenbündel dar, um „Übergänge zwischen den Bildungsinstitutionen zu ebnen und dabei bereits vorhandene Qualifikationen und Kompetenzen zu berücksichtigen“. An dem zweistufigen Auswahlverfahren beteiligten sich knapp 60 Antragsteller, wovon 11 so genannte Entwicklungsprojekte für September 2005 bis Dezember 2007 den Förderzuschlag bekamen². Das Ziel der Modellvorhaben ist die Entwicklung und Erprobung von Anrechnungsverfahren für berufliche Kompetenzen auf einschlägige Hochschulstudiengänge, die im Rahmen von bundesweit gültigen Fortbildungsabschlüssen erworben wurden.

Daneben war ebenso die Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung der Initiative (Oktober 2005 bis Dezember 2008) ausgeschrieben, wofür die HIS Hochschul-Informationssystem GmbH in Kooperation mit der VDI/VDE Innovation + Technik GmbH den Zuschlag erhielt³. Das Bundesinstitut für Berufs-

¹ <http://www.bmbf.de/foerderungen/3518.php> [letzter Zugriff am 27.04.2006]

² BMBF-Pressemitteilung vom 09.09.2005: http://www.bmbf.de/_media/press/akt_20050909-215.pdf [letzter Zugriff am 27.04.2006]

³ <http://ankom.his.de>

bildung (BiBB) arbeitet als operativer Partner mit der wissenschaftlichen Begleitung eng zusammen. Als weitere Unterstützung der Zielsetzung und zur Beratung des BMBF in bildungspolitischen Fragen wurde ein Ausschuss mit den relevanten Stakeholdern der beiden Bildungsbereiche⁴ eingerichtet.

3 Die Entwicklungsprojekte

Die 11 Förderprojekte zeichnen sich als regionale Entwicklungspartnerschaften durch eine komplexe Kooperationsstruktur mit Beteiligten aus beiden Bildungsbereichen (berufliche (Weiter-)Bildung und Hochschulbildung) aus. An der Identifizierung von Studienäquivalenzen aus dem Berufsbildungsbereich und der anschließenden Entwicklung von Verfahren zur Anrechnung auf einschlägige Hochschulstudiengänge arbeiten Universitäten, Fachhochschulen, Träger der beruflichen Aus- und Weiterbildung, Fachschulen, Kammern, Unternehmen und Gewerkschaften sowie Berufsverbände zusammen. Viele Beteiligte haben selbst sowohl eine berufliche als auch eine akademische Ausbildung durchlaufen und/oder sind in beiden Bildungsbereichen als Dozent/inn/en bzw. Prüfende zu Hause.

Die Entwicklungsprojekte lassen sich fachlich vier Clustern zuordnen:

- **Gesundheit & Soziales** (Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin, Fachhochschule Bielefeld/ Fachbereich Pflege & Gesundheit, Universität Lüneburg),
- **Informationstechnologien** (IT) (Technische Universität Darmstadt, Technische Universität Braunschweig),
- **Ingenieurwissenschaften** (Universität Hannover, Technische Universität Ilmenau) und
- **Wirtschaftswissenschaften** (Fachhochschule Bielefeld/ Fachbereich Wirtschaft, Universität Duisburg-Essen, Universität Oldenburg, Haus der Wirtschaft IHK Bildungszentrum Stralsund).

In dieser fachbezogenen Zusammensetzung findet eine projektübergreifende Kooperation und Vernetzung der Modellvorhaben statt. Zu Kommunikations- und Informationszwecken sowie zum Dokumentenaustausch wird auch eine Internetplattform genutzt. Im Rahmen themenspezifischer Workshops werden wichtige Fragen der Kompetenzmessung, der Operationalisierung und der Entwicklung von Anrechnungsverfahren sowie notwendiger Veränderungen von Rahmenbedingungen für die Anrechnung diskutiert.

Darüber hinaus tauschen sich die Entwicklungsprojekte in Eigeninitiative aus. Projekte außerhalb der BMBF-Initiative⁵, die an ähnlichen Lösungen arbeiten, sind im Rahmen von Kooperationen in die Entwicklungsarbeiten einbezogen.

Ausgangsgrundlage der Anrechnung sind mit dem Fortbildungsabschluss formal erworbene Qualifikationen und Kompetenzen. Dabei werden auch jene einbezogen, die Grundlage bzw. Zugangsvoraussetzungen des Fortbildungsabschlusses sind, d.h. die einschlägige Berufsausbildung und die sich anschließende Berufspraxis. Auf diese Weise kommen auch am Arbeitsplatz bzw. informell erworbene Kompetenzen zur Anrechnung in Betracht. Zur Bestimmung von den Studienleistungen gleichwertigen Lernergebnissen bedienen sich die Entwicklungsprojekte verschiedener Instrumente und Vorgehensweisen. Neben der Inhaltsanalyse von Fortbildungscurricula und -ordnungen und Modulbeschreibungen der Studiengänge sowie dem Vergleich der jeweils nachgewiesenen Kompetenzen werden Befragungen von Weiterbildungsteilnehmer/inne/n und -absolvent/inn/en durchgeführt. In einigen Projekten sind Lernerfolgskontrollen sowie stichprobenartige Leistungsüberprüfungen vorgesehen. Auch Expertenbefragungen in Unternehmen und die Teilnahme von Hochschullehrern an Kammerprüfungen sind zur Verifizierung der mit dem Fortbildungsabschluss erworbenen Kompetenzen Teil des Instrumentariums.

⁴ Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB), Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB)/Industriegewerkschaft Metall (IGM), Hochschulrektorenkonferenz (HRK), Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (KWB)

⁵ Beispielhafte Projekte: PIK der Robert Bosch Stiftung, BLK-Modellprogramm „Weiterentwicklung dualer Studiengänge im tertiären Bereich“ und AQUOP der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg

4 Wissenschaftliche Begleitung

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung der 11 Entwicklungsprojekte der BMBF-Initiative werden folgende Aufgabenfelder integrativ und Prozess begleitend realisiert:

- Beratung und Unterstützung,
- Koordinierung und Vernetzung,
- Dokumentation und Informationsverbreitung/ Öffentlichkeitsarbeit,
- Ergebnistransfer und
- Evaluation und Begleitforschung.

Ausführliche Informationen dazu und zur Förderinitiative finden sich auf der Informations- und Kommunikationsplattform der Wissenschaftlichen Begleitung (ANKOM) mit einem Literaturpool und einer Datenbank zum Thema „Anrechnung von Lernergebnissen“ und benachbarten Gebieten (<http://ankom.his.de>).

Nach dem Abschluss der Entwicklungsarbeit der elf Projekte (Ende 2007) ist es die Aufgabe der Wissenschaftlichen Begleitung, die von den Modellvorhaben entwickelten und erprobten Verfahren zur Anrechnung von Studienäquivalenzen von beruflich Qualifizierten zu fachübergreifenden Anrechnungsverfahren weiterzuentwickeln.

5 Lernergebnisse und Feststellungsverfahren

Um aus der Aufgabenstellung der Initiative „ANKOM“, praktikable Verfahren zur Anrechnung beruflicher „Kompetenzen“ auf Hochschulstudiengänge entwickeln zu können, ergeben sich unmittelbar zwei Herausforderungen: erstens, eine handlungsleitende Definition des Begriffs „Kompetenz“ zu erarbeiten, zweitens, geeignete Verfahren der Beschreibung und Messung dieser wie auch immer definierten Kompetenzen zu finden.

Zur Diskussion dieser Fragen organisierte die Wissenschaftliche Begleitung am 6. und 7. April 2006 in Berlin einen Workshop. Als ein Vorschlag zur Förderung einer pragmatischen Herangehensweise wurden in einer einleitenden Präsentation der Wissenschaftlichen Begleitung die Begriffe „Kompetenz“, „Qualifikation“, „Wissen“ und „Lernergebnis“ wie folgt miteinander in Beziehung gesetzt:

- **Qualifikationen** beziehen sich auf mehr oder weniger konkrete (berufliche bzw. Berufsfeld bezogene) Anforderungssituationen, während **Kompetenzen** – etwa im Sinne der von Erpenbeck (*Erpenbeck, 1999 u. 2004*) vorgeschlagenen Definition – als „Selbstorganisationsdispositionen“ verstanden werden können, als Fähigkeiten, sich auf neue und unvorhergesehene Anforderungen einstellen zu können. So verstandene Kompetenzen schließen dann wiederum Wissen und Qualifikationen als notwendige, aber nicht hinreichende Voraussetzungen ein.
- **Wissen** hingegen wird oftmals „anforderungsneutral“ verstanden und eher mit theoretischen oder formellen Lernprozessen assoziiert, während **Kompetenz** als Ergebnis praktischer oder informeller Lernprozesse identifiziert wird. Einschränkend ist hinzuzufügen, dass die Unterscheidung zwischen deklarativem und prozeduralem Wissen auch auf „praktische“ bzw. handlungsorientierte Wissensaspekte verweist.
- **Lernergebnisse (learning outcomes)** wiederum können sowohl als **Qualifikationen**, wie auch als Wissen (und Fertigkeiten/Fähigkeiten, prozeduraler Aspekt) oder Kompetenzen beschrieben werden: Als Ergebnis eines Lernprozesses kann der Lerner qualifiziert sein für eine bestimmte Tätigkeit, einen definierten *Wissenskörper* beherrschen, oder Aspekte einer *Selbstorganisationsdisposition* (Kompetenz) – basierend auf jeweils fach- bzw. gegenstandsspezifischem Wissen und Qualifikationen – erworben haben.

Als pragmatische Leitlinie zum Zwecke der Anrechnung beruflicher „Kompetenzen“ auf Hochschulstudiengänge wurde vorgeschlagen, den Begriff des **Lernergebnisses** in den Mittelpunkt zu stellen. Nur durch eine solche „outcome-orientierte“ Sichtweise erscheint es möglich, von den jeweiligen Aneignungskontexten – berufliche Bildung, Praxis, akademisches Lernen – zu abstrahieren, um Äquivalenzaussagen treffen zu können.

Ob diese Lernergebnisse im jeweils spezifischen – fachlichen, institutionellen, regionalen etc. – Kontext eher als Qualifikationen, Wissen oder Kompetenzen im oben beschriebenen Sinne operationalisiert werden, kann pragmatisch angesichts der jeweiligen Bedingungen dieser Kontexte entschieden werden. Im Hinblick auf die reale Umsetzung ist mit

einer jeweils spezifischen Mischung aller drei Varianten von Lernergebnissen zu rechnen.

Durch diese Zentrierung auf Lernergebnisse soll zwei möglichen Problemen vorgebeugt werden. Zum Einen ist in der – fachlichen wie öffentlichen – Diskussion eine tendenzielle „Verwässerung“ des Kompetenzbegriffs festzustellen. „Kompetenz“ wird gelegentlich als Sammelbegriff für Lernergebnisse verwendet, die nicht (eindeutig) formellen Lernprozessen und Abschlüssen/Zertifikaten zugerechnet werden können, oder sogar als Oberbegriff für „Lernergebnisse“ überhaupt. Dadurch droht die begriffliche Klarheit und theoretische Fundierung, wie sie etwa in der deutschen Diskussion zur Kompetenzforschung und -messung (z. B. *Erpenbeck & v. Rosenstiel, 2003*) erreicht wurde, aufgegeben zu werden. Andererseits würde eine generelle Verwendung des – inhaltlich anspruchsvollen – Erpenbeck’schen Kompetenzbegriffes als Grundlage für Anrechnungsverfahren im Hinblick auf Hochschulstudiengänge zur Handlungsunfähigkeit führen. Längst nicht alle Lernergebnisse, die durch Lernprozesse im beruflichen, aber auch akademischen Kontext entstehen, sind in diesem strengen Sinne als Kompetenzen zu qualifizieren. In vielen Fällen wird man diese Lernergebnisse, wie oben dargestellt, weitaus angemessener als „Wissen“ oder „Qualifikation“ bezeichnen können. Diese Aspekte konnten im Workshop intensiv diskutiert werden.

Welche Verfahren stehen nun zur Beschreibung und „Messung“ solcher Lernergebnisse – sei es als Wissen, Qualifikationen oder Kompetenzen – zur Verfügung?

Im Rahmen des Workshops wurden zwei Beispiele aus dem europäischen Ausland diskutiert, die sich auf bereits praktisch etablierte Verfahren zu Anrechnung „erfahrungsbasierter“ Lernergebnisse beziehen. In der Fachdiskussion werden solche Ansätze mit dem Akronym APEL (Accreditation of Prior Experiential Learning) bezeichnet.

Ein erstes Beispiel ist die **Validation des Acquis de l’Expérience** (VAE) in Frankreich (*Benhamou, 2005*)⁶. Ein entsprechendes Gesetz aus dem Jahre 2002 gewährt allen, die mindestens drei Jahre lang eine bezahlte, unbezahlte oder ehrenamtliche Tä-

tigkeit ausgeübt haben, das Recht, ihre Erfahrungen im Hinblick auf die Anrechnung auf ein Hochschulstudium prüfen zu lassen.

Karine Prost von der Université de Haute-Alsace, SERFA (Mulhouse, Frankreich) präsentierte Erfahrungen aus der Umsetzung dieser Regelungen im Rahmen eines Netzwerkes (Pôle VAE des Universités d’Alsace), zu dem sich vier elsässische Universitäten – gefördert vom Europäischen Sozialfonds – zusammengeschlossen haben.

Die Umsetzung der nationalen politischen Vorgaben fällt von Region zu Region sehr unterschiedlich aus. Im Elsass wurde ein Verfahren in zehn Schritten implementiert:

1. Information und Hilfe bei der Wahl eines passenden Abschlusses
2. Vor-Portfolio (ca. 15 Seiten)
3. Beurteilung durch die/den Kommissionsvorsitzende/n und die/den für das angestrebte Diplom zuständige/n Professor/in
4. Vertrag zwischen der/dem Bewerber/in und der Universität
5. Ausfüllen des vollständigen Portfolios mit der Hilfe eines/r Betreuers/in
6. APEL-Prüfungskommission (Jury) in drei Stufen: interner Austausch/Interview mit dem Kandidaten/Beratung und Entscheidung
7. Zertifizierung (volle, partielle, oder keine)
8. Immatrikulierung des/r Bewerbers/in an der Universität
9. Bei nicht vollständiger Zertifizierung mögliche zusätzliche Kurse, Aufgaben, Prüfungen, Erfahrung und anschließend Bewertung
10. Ausstellung des Diploms durch die/den Hochschulrektor/in.

Aus der Unterscheidung zwischen „voller“, „partieller“ und „keiner“ Zertifizierung wird auch deutlich, dass nach diesem Verfahren eine *vollständige* Anrechnung erfolgen kann in dem Sinne, dass der Bewerber keine zusätzlichen – über die im Portfolio dokumentierten Erfahrungen und Zertifikate hinausgehenden – Leistungen oder Nachweise mehr erbringen muss, um den gewünschten Abschluss zu erhalten. In Relation: Im Jahre 2004 bekamen 3165

⁶ Siehe hierzu auch den Beitrag von Karine Prost in diesem Heft.

Bewerber/innen eine Anerkennung ihrer erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten auf Hochschulniveau an französischen Universitäten, wovon etwa 40 Prozent eine in diesem Sinne vollständige Anrechnung erreichen konnten.

Die bisherigen Erfahrungen mit dieser Prozedur zeigen auf, dass ein hoher personeller Aufwand betrieben werden muss, und dass viele Interessenten im Zuge des zehnstufigen Prozesses an der einen oder anderen Stelle ‚aussteigen‘.

Wesentliches Instrument des Anrechnungsverfahrens ist das bereits erwähnte **Portfolio**, strukturiert in die folgenden Bestandteile:

- I**– Persönliche Daten
 - A**– Bewerbungsbrief: Kommentare über den akademischen und beruflichen Werdegang des/r Bewerbers/in
 - B**– Tabellen: Formelle, non-formelle und informelle Erfahrung
 - C1**– Beschreibung von Tätigkeiten in Bezug auf das angestrebte Diplom
 - C2**... (weitere Tätigkeiten)
 - D**– Frei: Vertiefung, Synthese ...
- Anhang:** Kopie verschiedener Zeugnisse, Arbeitsproben...

Bei der **Äquivalenzfeststellung** hinsichtlich der in diesem Portfolio dokumentierten Kompetenzen in Bezug auf Hochschulabschlüsse wird unterschieden nach stärker und weniger stark berufsorientierten Studiengängen. Bei den berufsorientierten Studiengängen kann dies einfacher gelingen, weil die jeweiligen Curricula und insbesondere Lernergebnisse für die Studiengänge bereits sehr deutlich im Hinblick auf bestimmte berufliche Anforderungen formuliert wurden. Bei den weniger berufsbezogenen Studiengängen wird als methodische „Brücke“ über die Identifikation „typischer“ beruflicher Positionen, die frühere Absolvent/inn/en nach einiger Zeit im Berufsleben ausüben, ein Vergleichsmaßstab definiert.

Zurückgreifend auf die oben dargestellte Unterscheidung zwischen „**Qualifikation**“, „**Wissen**“ und „**Kompetenz**“ als möglichen Operationalisierungen von **Lernergebnissen** kann festgehalten werden, dass es sich hier um einen im Wesentlichen **qualifikationsorientierten** Ansatz handelt.

Als ein zweites Beispiel für APEL-orientierte Verfahren stellte Barbara Light von der Middlesex University (London, Großbritannien) die Arbeit des National Centre for Work Based Learning Partnerships (NCWBLP) an ihrer Universität vor. Dort ist ein APEL-Verfahren eingebettet in ein Konzept des „arbeits-/projektbasierten Studiums“ (Light, 2003).

Dort geht es nicht nur darum, „**Work Based Learning**“ (WBL) aus vorangegangenen Tätigkeiten auf ein Hochschulstudium anzurechnen, sondern auch darum, einen akademischen Rahmen zu bieten, in dem WBL *im Studium selbst* eine zentrale Rolle beim Erwerb von akademischen Abschlüssen spielen kann.

Studierende können in diesem Rahmen nicht nur einen Bachelor- und Masterabschluss erwerben, sondern auch promovieren.

Für den Studieneinstieg wird – ganz ähnlich wie im oben dargestellten Beispiel aus Frankreich – ein Portfolio des/der neuen Studierenden erstellt. Hierbei werden Lebenslauf, Zeugnisse und Bescheinigungen berücksichtigt. Zudem beschreibt der Student eigene Lernerfahrungen und Kompetenzen aufgrund seiner bisherigen Tätigkeiten. Auf dieser Basis findet eine Anrechnung von vorhandenen Lernergebnissen auf Studienleistungen statt. Diese Anrechnung wird in ECTS-Punkten quantitativ ausgedrückt. Neben informellen, erfahrungsbasierten Lernergebnissen werden auch formelle Zertifikate berücksichtigt (APL: Accreditation of Prior Learning).

Im Unterschied zum französischen Modell ist allerdings keine „vollständige“ Anrechnung möglich; es können maximal zwei Drittel der erforderlichen Leistungen durch APEL/APL abgedeckt werden.

Im nächsten Schritt wird das Studium geplant. Dabei sind es vor allem die Studierenden, die die Inhalte des Studiums bestimmen – in diesem Bestimmungsprozess beginnt schon das WBL – und ihr Lernen organisieren. Dazu gehört auch eine Lernvereinbarung/Studienvereinbarung (learning agreement) zwischen Lerner (Student), Arbeitgeber und Universität, um individuelle und organisationale Ziele abzugleichen und Unterstützungen festzuschreiben. Gelernt wird vor allem in betrieblichen Projekten. Je nach Bedarf und Wunsch können zu-

sätzlich Veranstaltungen an der Universität besucht werden. Obligatorisch ist jedoch eine Veranstaltung zum wissenschaftlichen Arbeiten, da zur Verwirklichung des WBL-Ansatzes betriebliche Projekte vor wissenschaftlichem Hintergrund und methodologisch auf akademischem Niveau durchzuführen sind, um für das weitere Studium angerechnet werden zu können (Studienmodul „Work Based Research and Development Methods“).

Jede/r Student/in wird während der gesamten Studienzzeit individuell begleitet. Der Begleiter gibt kontinuierliches Feedback zu den Fortschritten des Studierenden. Gibt es inhaltliche Fragen, die Student und Begleiter nicht beantworten können, werden einschlägige Experten hinzugezogen.

Für diese Form des Studierens ist ständige Anwesenheit vor Ort nicht zwingend nötig, deshalb gibt es zwar die Möglichkeit, Angebote vor Ort wahrzunehmen, das Studium kann aber auch via e-Learning durchgeführt werden. Auch die Begleitung der Studierenden findet vermehrt unterstützt durch elektronische Medien statt.

Den akademischen Abschluss erhält man in „Work Based Studies“ –ergänzt durch eine Bezeichnung des fachlichen Profils, das der Studierende am Ende seines Lernweges aufweist. Es sind also „Studiengänge“ bzw. akademische Abschlüsse der „Losgröße 1“ möglich; anders formuliert: Jeder Student definiert durch seine persönliche „Trajektorie“ einen idiosynkratischen Studiengang, ein ganz persönliches Fachprofil („negotiated individual pathway“).

Dadurch wird das Problem der Anrechnung– und spezieller: das der **Äquivalenzfeststellung**– auf eine bemerkenswerte Weise gelöst. *Inhaltlich* ist hier gar keine Äquivalenzfeststellung *notwendig*, weil der jeweilige „Studiengang“ quasi erst durch den individuellen Lernprozess „entsteht“, wodurch–tautologisch–eine Äquivalenz in inhaltlicher Hinsicht „produziert“ wird. *Qualitativ* bezieht sich die Äquivalenzfeststellung auf das **Niveau** der Reflexion der–vor oder während des akademischen Programms–gemachten Erfahrungen und insbesondere auch der methodologisch „sauberen“ Planung, Durchführung und Auswertung der Lern- und „Forschungs“-Projekte. Dadurch begründet sich die herausragende Bedeutung des Studienmoduls „Work Based Research and Development Methods“.

Im Hinblick auf die oben dargestellte Unterscheidung zwischen „**Qualifikation**“, „**Wissen**“ und „**Kompetenz**“ als möglichen Operationalisierungen von **Lernergebnissen** erscheint dieses Modell vorwiegend **kompetenzorientiert** zu sein. Dies begründet sich aus den deutlichen Anforderungen an die Selbstorganisation von Lern- und Entwicklungsprozessen und aus dem zugleich gegebenen Bezug zu konkreten beruflichen Praxisbereichen.

Bei allen Unterschieden gemeinsam ist beiden ausländischen Modellen eine weitgehend **individualisierte** Verfahrensweise zur Anrechnung vorhandener Lernergebnisse, mit dem charakteristischen methodischen Element des **Portfolios**.

Für die deutsche Diskussion stellt sich vor dem Hintergrund eines relativ weit ausdifferenzierten und regulierten beruflichen Bildungssystems die Frage, inwieweit **pauschalisierte** Formen der Anrechnung entwickelt werden können. In diesem Modell würden vorhandene Zertifikate aus dem beruflichen Bildungssystem–ohne weitere individuelle Prüfung– auf ein bestimmtes Spektrum von akademischen Lernergebnissen (etwa auf der Ebene von Studienmodulen, Teilprüfungen etc.) angerechnet.

Grundlagen einer solchen pauschalisierten Anrechnung sind Beschreibungen von Lernergebnissen sowohl im beruflichen wie im akademischen System. Auf einer gemeinsamen bzw. vergleichbaren outcome-orientierten Basis sind dann Verfahren der Äquivalenzfeststellung zu entwickeln.

Im Rahmen des Kompetenzworkshops wurden drei Modelle–eines aus dem akademischen und zwei aus dem beruflichen Kontext–einer solchen Beschreibung von Lernergebnissen vorgestellt. Diese Modelle stellen selbst keine Verfahren zur Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge dar, sie enthalten aber wesentliche methodische Vorarbeiten (Beschreibungen von Lernergebnissen), die bei der Entwicklung von Anrechnungsverfahren aufgegriffen werden können.

Gerald Thiel (DEKRA Akademie GmbH) berichtete über die Anwendung der **KSC-Typologie** aus dem **European Qualifications Framework** (EQF) am Beispiel des Leonardo-Projekts „**Embedding Standards**“. Generelles Ziel des Projektes war ein Beitrag zur Überwindung des *Standardisation Divide* in Eu-

ropa durch Entwicklung und Pilotierung von sektororientierten Qualifizierungsansätzen. Am Beispiel von drei „job profiles“ wurde eine international „anschlussfähige“ Beschreibung von Lernergebnissen erarbeitet. Die drei Beispielfälle waren:

- IT Project Coordinator (aus dem deutschen IT-Weiterbildungssystem)
- IT Security Coordinator (aus dem deutschen IT-Weiterbildungssystem)
- Web Content Specialist (Ergebnis eines früheren LEONARDO-Projekts).

In einem ähnlichen Ansatz demonstrierte Frank Schmidt (Europäisches Bildungswerk für Beruf und Gesellschaft e.V. Magdeburg) die transnational kompatible Beschreibung von Lernergebnissen. Sein Thema war „**ECTS-Zertifizierung** von online- und Präsenztraining in der Aus- und Weiterbildung von **Chemiearbeitern** – ein Beitrag zur Verbesserung der Mobilität und der Arbeits- und Anlagensicherheit in der chemischen Industrie“.

Aus beiden Projekten liegen nunmehr wertvolle methodische Erfahrungen vor, die bei der konkreten Beschreibung von Lernergebnissen als Voraussetzung von Äquivalenzfeststellungen genutzt werden können. Beide Ansätze sind in ihrer Ausrichtung deutlich qualifikationsorientiert, was angesichts ihrer „Herkunft“ aus dem Bereich der beruflichen Bildung wenig überraschend ist.

Als „Pendant“ für solche Modellierungsansätze der beruflichen Bildung sind zum Zwecke der Anrechnung auch aus dem akademischen Bereich outcomeorientierte Beschreibungen von Studiengängen bzw. Studienabschlüssen notwendig.

Ein interessantes Beispiel hierfür ist der – zurzeit in Entwicklung befindliche – **Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SArb)** des Fachbereichstags Soziale Arbeit (FBTS), der im Rahmen des Workshops von Ulrich Bartosch und Christine Speth (beide Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt) präsentiert wurde. Dieses Konstrukt basiert – im Unterschied etwa zum oben dargestellten, am EQF orientierte Modell des Projektes „Embedding Standards“ – auf dem Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse gemäß dem Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 21.04.2005.

In diesem Rahmenwerk werden Lernergebnisse zunächst für die Ebenen des Bachelor und des Master beschrieben. Eine Erweiterung auf die Ebene der Promotion ist möglich.

Auch hier scheint der Operationalisierungszugang hinsichtlich der Lernergebnisse im Wesentlichen **qualifikationsorientiert** zu sein, mit allerdings auch deutlichen **wissensorientierten** Aspekten.

In ihrer Gesamtheit stellen diese Modelle Erfahrungen und konkrete methodische Anhaltspunkte bereit, die zu einer – zwischen den beruflichen und akademischen Bildungssystemen kompatiblen – Beschreibung von Lernergebnissen herangezogen werden können.

Im Workshop wurde diskutiert, in welchem **Verhältnis individualisierte** und **pauschalisierte** Anrechnungsverfahren in ihrer konkreten Anwendung in Deutschland stehen könnten. Als eine Hypothese dazu wurde geäußert, dass individualisierte „Basisverfahren“ etabliert werden könnten, innerhalb derer pauschalisierte Elemente einen erheblichen Beitrag zur Effizienzsteigerung leisten. Eine solche Effizienzsteigerung scheint hinsichtlich der vorliegenden internationalen – insbesondere der französischen – Erfahrungen mit individualisierten Prozessen erforderlich zu sein.

6 Strategische Bedeutung für die Weiterbildung an/von Hochschulen

Die Anrechnung von beruflich erworbenen Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge ist ein Element innerhalb eines breiteren Spektrums von Konzepten und Maßnahmen, die letztlich dazu dienen sollen, mehr Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Teilsystemen des Bildungssystems (insbesondere den beruflichen und akademischen Teilsystemen) zu schaffen.

Eine solche verbesserte Durchlässigkeit wiederum soll einen Beitrag leisten zur Lösung sozio-ökonomischer Problemlagen, wie etwa die Folgenden:

- Absolventen des Dualen Systems sehen sich oftmals mit Karrierebarrieren konfrontiert, weil von den Unternehmen für den Aufstieg in an-

- spruchsvolle Führungs- und Fachpositionen akademische Abschlüsse vorausgesetzt werden. Diese „Sackgassen-Situation“ führt zu Demotivation, auch im Hinblick auf das Lebenslange Lernen.
- Unternehmen sind interessiert an qualitativ hochwertigen Weiterbildungsleistungen, weil sie in einer „Wissensökonomie“ auf diese „Ressource“ strategisch angewiesen sind. Gerade – aber nicht nur – in „High-Tech-Bereichen“ bestehen Angebotslücken hinsichtlich solcher Bildungsdienstleistungen, die über das Leistungsspektrum der „üblichen“ Träger beruflicher Weiterbildung hinausgehen. Hochschulen wären entsprechend qualifiziert, bieten aber solche Leistungen üblicherweise nicht in der benötigten Menge und „Darreichungsform“ (z. B. Berücksichtigung der betrieblichen Belange in der zeitlich-räumlichen Organisation der Weiterbildung) an.
 - Aus gesamtgesellschaftlicher und volkswirtschaftlicher Perspektive besteht ein Bedarf nach Instrumenten zur Anhebung der – im internationalen Vergleich (zu) niedrigen – Akademikerquote.
 - Schließlich identifizieren aktuelle Innovationsstudien (z. B. TrendChart⁷ der EU, Innovationsindikator Deutschland 2005⁸) Schwächen im Bildungssystem – insbesondere im Hinblick auf Lebenslanges Lernen und ingenieur- / naturwissenschaftliche Fachkräfte – als zentrales Manko des deutschen Innovationssystems.

Eingebettet in ein Gesamtkonzept innovativer, berufsintegrierter Weiterbildungsstudien – wie beispielsweise in Großbritannien in Form des Work Based Learning realisiert (s. o.) – können Methoden zur Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen entscheidende Beiträge zur Lösung der oben dargestellten Problemlagen leisten:

- Für die individuellen Nachfrager – berufstätige Personen – entstehen reale Chancen, an einer Weiterbildung auf akademischem Niveau (mit entsprechendem Abschluss) teilzunehmen, und dies mit ihrem beruflichen und privaten Leben auch tatsächlich vereinbaren zu können.

- Unternehmen erhalten neue Optionen der betrieblichen Personalentwicklung und Weiterbildung sowie des Wissenstransfers.
- In der Konsequenz daraus gewinnen „nicht-traditionelle“ Wege ins Hochschulstudium an Bedeutung.

Für die Hochschulen selbst ergeben sich folgende Potenziale:

- Sowohl die Unternehmen als auch berufstätige, an Weiterbildung interessierte Personen sind tendenziell sowohl bereit als auch in der Lage, entsprechende Dienstleistungen – Weiterbildungsangebote – monetär zu entgelten. Dadurch entstehen Chancen für die Hochschulen, zusätzliche Mittel zu akquirieren.
- Neben diesen monetären Effekten sind qualitative Nutzenaspekte zu erwarten, wie etwa: Verbesserung der Vernetzung mit Wirtschaftsunternehmen, verbesserte Wahrnehmung des „State-of-the-Art“ in der Praxis, Zugang zu neuen Zielgruppen der „Studentenschaft“.

Literatur

Benhamou, A.-C. (Hrsg.) (2005): *„La validation des acquis de l'expérience en actes – Rapport de mission sur la validation des acquis de l'expérience (Loi 2002-73 du 17 janvier 2002)“*, Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, www.education.gouv.fr/rapport/rapport_benhamou_0605.htm

Erpenbeck J. (1999): *„Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation“*, Waxmann Verlag GmbH, Münster-New York-München-Berlin

Erpenbeck, J. (2004): *„Dimensionen moderner Kompetenzmessverfahren“*, in: Hasebrook, J.; Zawacki-Richter, O.; Erpenbeck, J. (Hrsg.) (2004): *„Kompetenzkapital“*, S. 51 – 74, Bankakademie-Verlag GmbH, Frankfurt/Main.

⁷ <http://trendchart.cordis.lu/>

⁸ <http://www.innovationsindikator.de/>

Erpenbeck, J. & Rosenstiel, L. v. (Hrsg.)(2003): „*Handbuch Kompetenzmessung*“, Schäffer-Poeschel, Stuttgart.

Light, B. (2003): „*Is Learning Gained at Work Academic?*“, in: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (Hrsg.): „*Weiterlernen – neu gedacht, Erfahrungen und Erkenntnisse*“, QUEM-report, Schriften zur Beruflichen Weiterbildung, Heft 78, S. 130, Berlin

Verfasser/in

PD Dr. Ernst A. Hartmann

VDI/VDE-IT, Berlin

hartmann@vdivde-it.de

www.vdivde-it.de

Ida Stamm-Riemer

HIS Hochschul-Informationssystem, Hannover

stamm@his.de

<http://ankom.his.de>

Die Anerkennung vorgängigen Lernens an der Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin

SIEGLINDE MACHOCKI,
JUTTA RÄBIGER

Die Bologna-Reform hat Deutschlands Hochschulen auch mit der Frage konfrontiert, wie vorangegangene Lernleistungen bei Aufnahme eines Studiums anerkannt werden können. Die Anerkennungsfrage gehört nicht zu den in der Bologna-Erklärung selbst formulierten Zielen, sondern ist im Kontext lebensbegleitenden Lernens in den Reformprozess aufgenommen worden. Mit dem Prager Kommuniqué der Bologna-Staaten wurde lebensbegleitendes Lernen 2001 explizit den Bologna-Zielen hinzugefügt: *„Lebensbegleitendes Lernen ist ein wichtiges Element des europäischen Hochschulraumes. In einem zukünftigen Europa, das sich auf eine wissensbasierte Gesellschaft und Wirtschaft stützt, sind Strategien für das lebensbegleitende Lernen notwendig, um den Herausforderungen des Wettbewerbs und der Nutzung neuer Technologien gerecht zu werden und um die soziale Kohäsion, Chancengleichheit und Lebensqualität zu verbessern.“* (Prager Kommuniqué, 2001:3). In den Abschlusskommunikés der beiden Bologna-Folgekonferenzen in Berlin 2003 und Bergen 2005 wurde dieses Ziel bekräftigt. So heißt es im Berlin-Kommuniqué: *„Die Ministerinnen und Minister (...) fordern alle Hochschulen und alle Betroffenen auf, die Möglichkeiten Lebenslangen Lernens auf Hochschulebene, einschließlich der Anerkennung früher erworbener Kenntnisse, zu verbessern. Sie betonen, dass derartige Maßnahmen wesentlicher Bestandteil der Tätigkeiten von Hochschulen sein müssen.“* (Berlin-Kommuniqué, 2003:8) Und eine der in Bergen formulierten Prioritäten für die Zeit bis zur nächsten Folgekonferenz 2007 lautet: *„Schaffung*

von flexiblen Lernangeboten im Hochschulbereich, einschließlich der Verfahren für die Anerkennung früher erworbener Kenntnisse“ (Bergen-Kommuniqué, 2005:6).

In anderen Staaten setzten Hochschulen sich schon lange vor der Bologna-Reform damit auseinander, wie Ergebnisse von Lernprozessen, die außerhalb der Hochschule stattgefunden hatten, im Bereich der tertiären Bildung anerkannt werden konnten. Großbritannien spielte dabei auf europäischer Ebene eine Vorreiterrolle, möglicherweise auch, weil Diskussionen, die in den USA geführt werden, dort intensiver wahrgenommen werden als auf dem europäischen Festland. Und die USA haben eine andere Tradition, Lernergebnisse lernortunabhängig anzuerkennen. (Evans, 2006:22 f; Day, 2002:20 ff.) In Großbritannien unterscheidet man je nach Absicht des Anerkennungsverfahrens einerseits „Accreditation of Prior Learning (APL) for access“ von „APL for advanced standing“ (Hannken-Illjes/Lischka, 2004:31), andererseits differenziert man die Anerkennung vorangegangenen Lernens nach Merkmalen der Lernumgebung in Accreditation of Prior Experiential Learning (APEL) und Accreditation of Prior Certificated Learning (APCL) aus (QAA, 2004:17)¹. APL for access bedeutet dabei, dass Lernergebnisse mit dem Ziel nachgewiesen werden, Zugang zu einem Hochschulstudium zu erhalten, wenn man diese Berechtigung nicht schon über seinen Schulabschluss erworben hat, bei APL for advanced standing führt der Nachweis von Lernergebnissen dazu, dass der

¹ Wenn man sich mit den verwendeten Begriffen auseinandersetzt, stößt man schnell darauf, dass sowohl in den englischsprachigen Ländern als auch in den britischen Hochschulen sehr unterschiedliche Begriffe benutzt werden. (Day 2002:viii) Es gibt mehrere europäische Versuche, sich auf eine gemeinsame Terminologie festzulegen. (Corradi, 2006:74 ff.) Der vorliegende Artikel macht durch Definitionen deutlich, wie Begriffe verstanden werden und greift dabei auf Definitionen von koordinierenden Akteuren wie der Quality Assurance Agency zurück.

Bewerber/die Bewerberin in ein fortgeschrittenes Semester eines Studiengangs eingestuft wird. APEL beinhaltet die Anerkennung von Resultaten, die auf informellen Lernwegen erlangt wurden, während APCL die Anerkennung von bereits zertifiziertem Lernen beschreibt. Im vorliegenden Text werden die drei Begriffe „formales Lernen“, „non-formales Lernen“ und „informelles Lernen“ sowie der Begriff „Zertifizierung“ in der Definition der EU-Kommission genutzt. Danach handelt es sich bei formalem Lernen um „Lernen, das üblicherweise in einer Bildungs- oder Ausbildungseinrichtung stattfindet, (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit und Lernförderung) strukturiert ist und zur Zertifizierung führt. Formales Lernen ist aus Sicht des Lernenden zielgerichtet.“ (EU-Kommission, 2001:33) Informelles Lernen hingegen ist „Lernen, das im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit stattfindet. Es ist (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit und Lernförderung) nicht strukturiert und führt üblicherweise nicht zur Zertifizierung. Informelles Lernen kann zielgerichtet sein, ist jedoch in den meisten Fällen nichtintentional (oder inzidentell/beiläufig)“ (EU-Kommission, 2001:33) Nicht-formales Lernen definiert die EU-Kommission als „Lernen, das nicht in Bildungs- oder Berufsbildungsinstitutionen stattfindet und üblicherweise nicht zur Zertifizierung führt. Gleichwohl ist es systematisch (in Bezug auf Lernziele, Lerndauer und Lernmittel). Aus Sicht der Lernenden ist es zielgerichtet.“ (EU-Kommission, 2001:35) Und die Zertifizierung ist danach „der auf ein Bewertungsverfahren folgende Vorgang der Ausstellung von Bescheinigungen/Zeugnissen oder Diplomen, die formal die Leistungen einer Person anerkennen.“ (EU-Kommission, 2001:35) Wie Gerald A. Straka richtig anmerkt, stützen sich die Definitionen dieser Lernbegriffe auf Merkmale der Umgebungsbedingungen, nicht aber des Lernens, also des Lernprozesses und -resultats selbst (Straka, 2003:249 f.).

Nach diesen Definitionen kann man eine Berufsausbildung in Deutschland, die sowohl am Lernort Berufsschule/Fachschule als auch am Lernort Arbeitsplatz stattfindet, auf einer Makroebene dem formalen Lernen zurechnen, wird doch die gesamte, strukturierte Ausbildung, die das Lernen an beiden Orten umfasst, zum Abschluss der Ausbildung überprüft und zertifiziert. Auf einer Mikroebene, die die einzelnen Abschnitte der Ausbildung genauer analysiert, lässt sich konstatieren, dass in der betrieblichen Ausbildungszeit auch informel-

les und non-formales Lernen möglich ist. Die in modernen Unternehmen verbreiteten Lernformen wie Lerninseln, Lernstationen etc. verbinden explizit informelles, non-formales und formales Lernen (Dehnbostel, 2004:10).

Im Folgenden wird zunächst kurz beschrieben, wie die Alice-Salomon-Fachhochschule (ASFH) versucht, Möglichkeiten zu lebenslangem Lernen zu unterstützen, bevor am Beispiel des Hochschulzugangs ohne Abitur und am Beispiel des Bachelor-Studienganges Physiotherapie/Ergotherapie je ein Beispiel für die Anerkennung vorgängigen Lernens für den Hochschulzugang (APL for access) und zur Einstufung in ein fortgeschrittenes Semester (APL for advanced standing) ausführlicher dargestellt wird.

1 Ein- und Durchstiegsmöglichkeiten an der Alice-Salomon-Fachhochschule (ASFH)

Die ASFH hat sich in ihrem Strukturplan 2004–2009 dafür ausgesprochen, an der Realisierung des gemeinsamen europäischen Hochschulraumes mitzuwirken, indem u. a. lebenslanges Lernen gefördert werden soll. Dies impliziert die Schaffung und Verbesserung von Einstiegs-, Durchstiegs- und Aufstiegsmöglichkeiten für alle geeigneten BewerberInnen, auch für nicht-traditionelle LernerInnen, so dass sich die ASFH als offene Bildungsinstitution in die Lernlandschaft Berlins einfügt. Folgende Öffnungen und Schnittstellen sind dabei konkret zu benennen:

- a) Seit es den § 11 im Berliner Hochschulgesetz (BerlHG) gibt, der Berufsqualifizierten die Möglichkeit bietet, an einer Hochschule zu studieren, gewährt die ASFH hierüber BewerberInnen ohne Abitur oder Fachabitur Zugang zu ihren grundständigen Studiengängen.
- b) In dem (dualen) Bachelor-Studiengang „Physiotherapie/Ergotherapie“ werden die berufliche und die hochschulische Erstausbildung miteinander verknüpft, die berufliche Ausbildung wirkt sich verkürzend auf das Hochschulstudium aus. Der Quereinstieg aus der Berufspraxis in diesen Studiengang ist ebenfalls möglich.

- c) In dem Bachelor-Studiengang „Gesundheits- und Pflegemanagement“ wird ein kleiner Teil der vorher absolvierten Berufsausbildung auf das Hochschulstudium angerechnet.
- d) Die wissenschaftliche Weiterbildung an der ASFH steht größtenteils auch Teilnehmenden ohne Hochschulzugangsberechtigung offen.
- e) Nach sinnvollen Verknüpfungen von Weiterbildungsangeboten der ASFH und Studiengängen wird gesucht. In einigen Fällen ist es bereits möglich, ein erfolgreich absolviertes Weiterbildungsmodul bei Aufnahme eines Studiums an der ASFH als studienleistungsäquivalent anerkennen zu lassen.
- f) Im Bereich der konsekutiven und weiterbildenden Master-Studiengänge ist die Anerkennung von vorgängiger Weiterbildung bzw. besonderer Berufsqualifikation geplant. Hierzu wird von den Autorinnen ein von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) gefördertes Projekt durchgeführt.²

Da im Rahmen dieses Beitrags nicht auf alle Punkte eingegangen werden kann, konzentrieren sich die weiteren Ausführungen auf die Anerkennung vorgängigen Lernens nach § 11 BerlHG und auf das Beispiel des Bachelor-Studiengangs Physiotherapie/ Ergotherapie, der im Jahre 2005 akkreditiert worden ist. Vorab wird die Diskussion über die Möglichkeit des Hochschulzugangs ohne Abitur in Deutschland kurz skizziert.

2 Ohne Abitur an deutsche Hochschulen

Bevor der Seiteneinstieg für Berufsqualifizierte in ein Studium an der ASFH präsentiert wird, lohnt sich ein Blick auf die Diskussion, die in Deutschland über die Möglichkeit des Hochschulzugangs ohne Abitur geführt wurde, ist doch zu erwarten, dass bestimmte Argumentationsstränge auch in der aktuellen und zukünftigen Diskussion über die lernortunabhängige Anerkennung von Lernergeb-

nissen eine Rolle spielen werden. Daher soll sie hier einleitend kurz skizziert werden.

2.1 Lernergebnisorientierung – in der deutschen Diskussion über Hochschulzugangsmöglichkeiten bislang kaum vorhanden

Den Hochschulzugang für Bewerberinnen und Bewerber ohne Abitur unter dem Aspekt der Anerkennung informell, non-formal und formal, jedoch außerhalb der gymnasialen Oberstufe erworbener Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen zu betrachten, ist eine für Deutschland neue Herangehensweise.

Historisch betrachtet gibt es in Deutschland seit der Weimarer Republik Seiteneinstiegsmöglichkeiten aus dem Beruf in die Hochschule, sie blieben jedoch sehr begrenzt. Die bildungspolitischen Leitideen und Leitbilder, die die Entwicklung und Organisation solcher nicht über das Abitur definierten Zugangswege bestimmten, haben sich mehrfach geändert (*Wolter, 2003:83 f.*), die lernortunabhängige Anerkennung von Lernergebnissen spielte dabei jedoch (fast) keine Rolle. Zunächst dominierte die Vorstellung, dass es besondere Menschen gäbe, die aus persönlich nicht zu verantwortenden Gründen nicht die Hochschulreife auf „normalem Wege“ erlangen konnten. Diesen müsste eine zweite Chance gegeben werden. Diese Idee führte zur Hochbegabtenprüfung. In den fünfziger Jahren gewannen berufspädagogische Ideen an Einfluss, die der beruflichen Arbeit bildenden Wert zuerkannten und dementsprechend einen eigenständigen berufsbezogenen Zugangsweg zur Hochschule sinnvoll fanden. Angesichts des AkademikerInnenmangels wurde diese Diskussion in den 60er Jahren weitergeführt und mit der Vorstellung von „Begabungsreserven“ verknüpft, die unter Berufstätigen zu finden seien und zur akademischen Bildung zugelassen werden sollten. Seit Mitte der 80er Jahre steht das Postulat der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung im Mittelpunkt. Diese Gleichwertigkeitsdiskussion berührt Aspekte, die mit der Anerkennung von informel-

² Der Projektstitel lautet: „Entwicklung und Erprobung eines Konzepts zur Anerkennung von außerhochschulisch erworbenen Lernleistungen auf Bachelor-Studiengänge und Planung darauf aufbauender Master-Studiengänge im Bereich Gesundheit/Pflege an der ASFH und an der Charité-Universitätsmedizin Berlin“ im BLK-Programm „Weiterentwicklung dualer Studiengänge im tertiären Bereich“

lem und non-formalem Lernen zu tun haben, dies wurde in der deutschen Diskussion jedoch nicht explizit thematisiert. So kommt André Wolter zu dem Schluss: *„Die Gleichwertigkeitsdebatte ist bislang einer der wenigen (und wohl leider verschenkten) bildungspolitischen Ansatzpunkte gewesen, in die Richtung bildungswegunabhängiger Kompetenzprüfungen weiterzudenken.“* (Wolter 2003:84)

2.2 Hochschulrechtliche Regelungen für den Hochschulzugang für Berufsqualifizierte ohne Abitur

Die sehr viel ältere berufspädagogische Idee der Gleichwertigkeit bewegte jedoch bildungspolitisch ein wenig, vor allem, weil sie vor dem Hintergrund an Aktualität gewann, dass eine Konkurrenz um immer weniger junge Menschen zwischen der beruflichen Bildung und der Hochschulbildung gesehen wurde. Nun wollte man die Attraktivität der Berufsausbildung erhöhen, indem man die berufliche Bildung mit der Durchstiegsmöglichkeit zu Hochschulbildung versah, eine nicht unbedingt widerspruchsfreie Logik³. In der Folge eröffneten fast alle Bundesländer alternative Wege des Hochschulzugangs, die sich durch eine beträchtliche Vielfalt der Regelungsmodelle auszeichnen. Versucht man diese Fülle der Zugangsmöglichkeiten zu ordnen, so bietet das Kriterium der Rechtsgrundlage eine erste Unterteilung in die schulrechtlichen (z. B. Abitur, Zweiter Bildungsweg, Begabtenprüfung etc.) und die hochschulrechtlichen Möglichkeiten. Die hochschulrechtlichen Wege sind in den Hochschulgesetzen der Länder skizziert, die letztendliche Entscheidung über die Zulassung treffen meistens die Hochschulen.

Betrachtet man diese *„in den Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf der Grundlage hochschulrechtlicher Regelungen“* (KMK, 2002:1 ff.) unter der Fragestellung, welche Elemente auf die implizite

Anerkennung von geprüftem und zertifiziertem Lernen (APCL) schließen lassen, so fällt auf, dass alle Möglichkeiten eine (häufig einschlägige) Berufsausbildung als zentrale, formal strukturierte Lerneinheit aufweisen. In einigen Bundesländern haben bestimmte Fortbildungen, die als formale Lernwege zu betrachten sind, z. B. als Meisterkurse und -abschlüsse, einen hohen Stellenwert inne. In vielen Länderregelungen spielen Fort- und Weiterbildungen eine Rolle. Als Element des informellen Lernens erwähnen einige Bundesländer eine Phase der Berufserfahrung, so auch Berlin.

§ 11 des Berliner Hochschulgesetzes (BerlHG) regelt seit 1990 die fachgebundene Studienberechtigung. Hier werden drei Voraussetzungen für den alternativen Hochschulzugang definiert:

Erstens muss ein Realschulabschluss oder eine gleichwertige Schulbildung vorliegen, zweitens eine für das beabsichtigte Studium geeignete Berufsausbildung abgeschlossen sein und drittens verlangt § 11 entweder eine mindestens vierjährige Berufserfahrung oder alternativ eine erfolgreich absolvierte Prüfung zum Meister/zur Meisterin oder zum staatlich geprüften Betriebswirt/zur staatlich geprüften Betriebswirtin. Werden diese drei Voraussetzungen erfüllt, kann die Hochschule die Bewerberin bzw. den Bewerber zum Studium zulassen, allerdings erst einmal vorläufig⁴. Die vorläufige Immatrikulation gilt im Regelfall für die Dauer zweier Semester, längstens jedoch für vier Semester. Der Prüfungsausschuss der Hochschule entscheidet nach Ablauf des Probestudiums auf der Grundlage der Studienergebnisse über die endgültige Immatrikulation. Wer ein Studium erfolgreich absolviert, erlangt damit nach § 11 gleichzeitig die allgemeine Hochschulreife.

Diese Regelungen des BerlHG setzen entsprechend der vorausgegangen Diskussion in Deutschland in der Entstehungszeit die Berufsausbildung mit dem Abitur ansatzweise gleich, weitere Vorbedingungen

³ Der Widerspruch besteht darin, dass die AbsolventInnen der beruflichen Bildung, würden sie die Durchstiegsmöglichkeit zur Hochschulbildung tatsächlich nutzen, dem Arbeitsmarkt künftig nicht mehr als Fachkräfte zur Verfügung stünden, so dass es dann doch zu dem befürchteten Fachkräftemangel käme, den man ja eigentlich mit der Maßnahme verhindern wollte.

⁴ Diese Kann-Regelung bedeutet, dass die Hochschule selbst im Falle freier Studienplätze BewerberInnen nicht aufnehmen muss. Der Bewerber/die Bewerberin hat kein Anrecht auf einen Studienplatz, kann sich also auch nicht einklagen.

müssen allerdings erfüllt werden. Interessant ist, dass als weitere Voraussetzung formal erworbene und überprüfte Lernergebnisse, z. B. in Form einer Meisterprüfung, einer vierjährigen beruflichen Tätigkeit adäquat sind. Hier geht man implizit davon aus, dass Berufserfahrung, die informelle oder nicht-formale Lernprozesse umfassen kann, zu Lernergebnissen führt, doch diese werden nur „inputorientiert“ über die Dauer definiert, nicht über die Lernergebnisse, die erwartet werden. Es liegt also am Auswahlverfahren der Hochschule, ob Lernergebnisse überprüft werden.

2.3 Das Auswahlverfahren nach §11 BerIHG an der Alice-Salomon-Fachhochschule

Für die verschiedenen Studiengänge an der ASFH sind leicht variierende Auswahlverfahren für die BewerberInnen entwickelt worden, die den Hochschulzugang nach § 11 anstreben. Die Auswahlverfahren haben das Ziel, die Eignung der BewerberInnen für das angestrebte Studium zu überprüfen. Im Folgenden soll dasjenige des bisherigen Diplom-Studienganges „Pflege/Pflegemanagement“ im Mittelpunkt stehen.

Das Auswahlverfahren ist zweistufig. Im ersten Schritt bewerben sich die Interessierten schriftlich, stellen auf dem Antragsformular ihren schulischen und beruflichen Werdegang dar und fügen dem Antrag ihr Zeugnis über den Realschulabschluss, ihr Zeugnis über die Berufsausbildung in einem Pflegefachberuf, als Hebamme oder HeilerziehungspflegerIn sowie Nachweise über berufsbezogene Fort- und Weiterbildungen, Zeugnisse der Arbeitgeber und eine Darstellung ihrer Studienmotivation sowie eine Begründung ihrer Eignung für das Studium bei. Sie erstellen also eine Bewerbungsmappe, die sowohl Fremdbeurteilungen ihrer Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen (Schul-, Ausbildungs- und Arbeitszeugnisse) als auch Selbstauskünfte (Biografisches Antragsformular) und Selbstreflexionen und -bewertungen (Studienmotivation und Begründung der Eignung) enthält. Diese Unterlagen werden von der Zulassungskommission begutachtet und bewertet. Dabei werden Punkte für das Prüfungsergebnis der beruflichen Ausbildung, für Berufserfahrung in Leitungspositionen, für berufliche Weiterqualifizie-

rungen und für sonstige studienrelevante Leistungen vergeben. Aus der Summe der Punkte ergibt sich eine Rangskala der BewerberInnen. Die Zulassungskommission lädt auf dieser Grundlage geeignet erscheinende KandidatInnen zum Auswahlgespräch ein.

Im Mittelpunkt der zweiten Runde des Verfahrens steht das Auswahlgespräch. Kriterien für die Bewertung der Eignung sind insbesondere die Studienmotivation, berufliche Erfahrungen, Fort- und Weiterbildungen, die in dem angestrebten Beruf relevant sind, die Berufsplanung sowie die beiden Fragen, ob die BewerberInnen die Belastung durch Studium und mögliche Berufstätigkeit bewältigen und sich selbst im Hinblick auf die Anforderungen im Studium realistisch einschätzen können. Die Auswahlkommission führt mit allen KandidatInnen, die in der ersten Auswahlrunde in die engere Wahl gekommen sind, ein etwa 15minütiges strukturiertes Gespräch, das protokolliert wird. Mit Hilfe der in der ersten Runde vergebenen Punkte und der Eignungskriterien der zweiten Runde erstellen die Mitglieder der Kommission eine Rangliste der KandidatInnen, die der Rektorin zur Zulassung vorgeschlagen werden.

Betrachtet man dieses Auswahlverfahren der ASFH unter dem Blickwinkel, ob geprüfte und zertifizierte oder auch informell erworbene Lernleistungen berücksichtigt werden, so lässt sich sagen, dass die ASFH einerseits den Weg des Berliner Senats, Berufsausbildung und Abitur ansatzweise als eine gleichwertige Zugangsvoraussetzung zum Studium anzusehen, verfolgt, indem der Note der Ausbildungsprüfung ein großes Gewicht beigemessen wird, andererseits wird noch stärker auf informell erworbene Kompetenzen gesetzt, die für das Studium relevant sein könnten, nämlich Führungs- und Managementkompetenzen in Leitungspositionen. Diese werden zwar zunächst über die Dauer, also nicht lernergebnisorientiert, definiert. Das Auswahlverfahren mit seinen verschiedenen Instrumenten der Eignungsdiagnose (Zeugnisse, Antragsformular, Selbstreflexionen, strukturiertes Interview) bewertet jedoch die feststellbaren Lernergebnisse, aus denen ein Urteil über die Studieneignung abgeleitet wird.

2.4 Die bisherigen Erfahrungen der ASFH mit der Zulassung nach § 11 BerlHG

An der ASFH bewarben sich in dem Diplom-Studiengang „Pflege/Pflegemanagement“ von seinem Beginn im Sommersemester 1994 an bis zu seiner Umwandlung in einen Bachelor-Studiengang im Jahre 2004 sehr viele Studierwillige ohne Hochschulzugangsberechtigung. Zum Sommersemester 1994 standen 64 BewerberInnen mit Hochschulzugangsberechtigung 39 ohne gegenüber–genommen wurden schließlich 25 mit Hochschulzugangsberechtigung und fünf ohne. Im Schnitt verfügten 36% der BewerberInnen nicht über eine Hochschulzugangsberechtigung–und im Zeitraum von 1994 bis 2004 wurden durchschnittlich 23% nach § 11 BerlHG aufgenommen. Damit liegt der Anteil der berufsqualifizierten Studierenden deutlich über dem bundesweiten Durchschnitt von ca. 1% (Wolter, 2003:96).

Betrachtet man den Anteil der nach § 11 zugelassenen Studierenden an den AbsolventInnen dieses Studienganges in der Zeit vom Wintersemester 2002/2003 bis zum Sommersemester 2005⁵, so fällt auf, dass dieser Anteil bei durchschnittlich 23% liegt und damit dem durchschnittlichen Anteil der nach § 11 aufgenommenen Studierenden an der Gesamtanzahl der StudienanfängerInnen entspricht. Zumindest für diesen Zeitraum kann man daraus schließen, dass sich die Studienabbrüche von Studierenden mit und ohne (Fach-)Abitur proportional zueinander verhalten.

Hinsichtlich der Noten bewegen sich die aufgrund besonderer Berufsqualifikationen zugelassenen Studierenden an der ASFH eher über dem Durchschnitt: In vier von sechs nach dem Zufallsprinzip ausgewählten Semestern schlossen sie ihr Pflegestudium überdurchschnittlich gut ab, in einem Semester durchschnittlich–und in einem Semester lag ihre Durchschnittsnote unter der allgemeinen Durchschnittsnote.

Alle Anzeichen deuten also darauf hin, dass die nach § 11 BerlHG und dem internen Auswahlverfahren zugelassenen Studierenden im Diplomstudiengang „Pflege/Pflegemanagement“ genauso erfolgreich

studieren wie ihre Kommilitonen mit (Fach-)Abitur.

Damit belegen die wenigen evaluierten Daten der ASFH, was auch die vorliegenden empirischen Untersuchungen der 80er und 90er Jahre (u.a. Schulenberg, Scholz, Wolter et. Al. 1986, Isserstedt 1994, Scholz 1999) ergaben: „Die genaue Prüfung aller Indikatoren des Studienverlaufs und ihrer Bilanz im Vergleich unterschiedlicher Studierendengruppen (mit und ohne Abitur) zeigt keine funktionalen Defizite der Nicht-Abiturienten im Studium (...). Studierende aus dem Beruf haben danach im Studium insgesamt keine größeren Schwierigkeiten und keine geringeren nachprüfbaren Studienerfolge als ihre Kommilitonen mit Abitur.“ (Wolter, 2003:96 f)

3 Das Beispiel Bachelor-Studiengang „Physiotherapie/Ergotherapie“

3.1 Ziel und Aufbau des Bachelor-Studiengangs „Physiotherapie/Ergotherapie“

Die Leitidee dieses in dualer Form konzipierten Studiengangs ist die berufsbezogene Weiterqualifizierung durch eine Verknüpfung beruflicher mit akademischer Bildung bzw. die enge Verzahnung von Fachschulausbildung, praktischer Berufstätigkeit und wissenschaftlicher Hochschulbildung, also von informellem, nicht-formalem und formalem Lernen in verschiedenen Bildungssektoren. Eine Besonderheit des Studiengangs besteht darin, dass die berufliche und die hochschulische Ausbildung zeitweise parallel verlaufen und beide Ausbildungsgänge so aufeinander abgestimmt sind, dass eine Anrechnung der berufsfachschulischen Ausbildung auf das Hochschulstudium möglich ist (Räbiger, 2003:91)

Der Studiengang löst die berufliche Primärausbildung nach den entsprechenden Berufsgesetzen nicht ab, sondern baut darauf auf, vertieft und erweitert diese. Er wird in Kooperation mit ausgewählten Berufsfachschulen für Physiotherapie und Ergotherapie in Berlin und Brandenburg durchgeführt und gliedert sich in zwei Phasen: In die dreisemestrige

⁵ Nur für diesen Zeitraum liegt eine entsprechende Auswertung vor.

Studienphase I, welche in die berufsfachschulische Ausbildung integriert ist, sowie eine viersemestrige Studienphase II, in der die Studierenden der Kooperationsfachschulen nach ihrer staatlichen Anerkennung als PT/ET das Studium fortsetzen und gleichzeitig praktische Erfahrungen im Beruf sammeln können. Daneben können berufserfahrene StudienbewerberInnen in der II. Studienphase „quereinsteigen“ und ihre Berufstätigkeit in sehr begrenztem Umfang fortsetzen (Bild 1).

schen der ASFH und den ausgewählten Kooperations- schulen abgestimmten Curriculums, wobei die im Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002 genannten Voraussetzungen für die Anrechnung, insbesondere die Überprüfung der Niveaugleichheit, Beachtung finden. Dazu zählt auch, dass die anzurechnenden berufschulisch erworbenen Qualifikationen durch Lehrkräfte mit Hochschulabschluss vermittelt werden. Die Studienphase I wird somit mit 90 erworbenen Credits abgeschlossen.

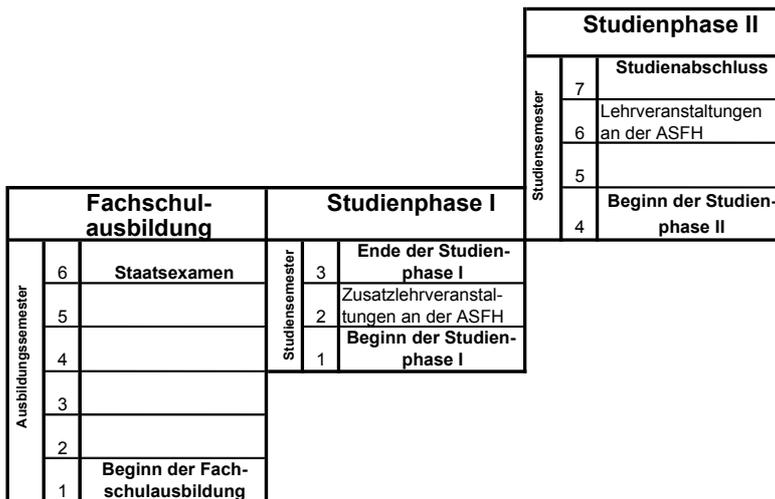


Bild 1: Integration der berufsfachschulischen und hochschulischen Ausbildung im Bachelor-Studiengang Physiotherapie/ Ergotherapie

Die Studienphase II, in der im Rahmen von 16 Modulen weitere 90 Credits erworben werden, beginnt mit dem 4. Semester. Die Studienphase II ist so konzipiert, dass das Studium eine Berufstätigkeit in begrenztem Umfang ermöglicht, so dass auch in dieser Phase eine Verknüpfung berufspraktischer Erfahrung mit theoretischen Ausbildungsinhalten gefördert wird. Damit beträgt die Regelstudienzeit sieben Fachsemester einschließlich der Anfertigung der schriftlichen

Abschlussarbeit und entspricht damit der Ausbildungszeit für Physio-/ErgotherapeutInnen in anderen europäischen Ländern.

3.2 Anrechnungsverfahren in der Studienphase I

Zur Studienphase I werden nur SchülerInnen der Kooperations- schulen zugelassen, die eine Hochschul- zugangsberechtigung haben. In dieser ersten Phase werden an der ASFH zwei Module mit 10 Credits (ca. 300 Stunden) parallel zur beruflichen Ausbildung an der Fachschule studiert. Im Sinne von lebenslangem Lernen wird ein Teil der Kenntnisse und Fähigkeiten, welche die SchülerInnen in der Berufsausbildung erwerben, auf das Studium angerechnet. Dazu werden aus dem berufsfachschulischen Curriculum sieben, nach dem Lernfeldansatz kompetenzorientierte und daher fächerübergreifende Teilbereiche ausgewiesen, die –würden sie nicht an der Fachschule erworben– im Studium zu vermitteln wären, und mit weiteren 80 Credits versehen. Die Anerkennung außerhochschulisch erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten auf das Hochschulstudium geschieht auf der Basis eines zwi-

3.3 Qualitätssicherung

Die Qualitätssicherung und -verbesserung der verschränkten beruflich-hochschulischen Ausbildung ist ein Aspekt, dem gerade in der Einführungsphase dieser neuen Studienmodelle eine große Beachtung zu schenken ist.

Maßnahmen der Qualitätssicherung im Sinne eines 'Continuous Quality Improvement' sind zwischen den Kooperationsfachschulen und der ASFH vertraglich vereinbart. Zu diesen Maßnahmen zählen:

- die Einrichtung einer regelmäßig tagenden **Lenkungsgruppe** mit der Leiterin und den Studienkoordinatorinnen der ASFH und den LeiterInnen der kooperierenden Berufsfachschulen. (Die Aufgaben der Lenkungsgruppe sind u. a. organisatorische, inhaltliche und didaktische Abstimmung der Ausbildungsangebote an der

ASFH mit denen der Fachschulen, Auswahl der zum Studium zuzulassenden SchülerInnen, gemeinsame Weiterqualifizierung der Lehrenden, Weiterentwicklung, Qualitätssicherung und Evaluation des Studiengangs, bundesweite und internationale Vernetzung.)

- das **Forum der Lehre** (welches für den Austausch, die Weiterentwicklung und Qualitätssicherung des Studiengangs ins Leben gerufen wurde). Dieses Programm bietet den DozentInnen der ASFH und den Lehrenden der kooperierenden Berufsfachschulen die Möglichkeit zu einem intensiven, fachlichen Austausch, unterstützt durch Fortbildungsangebote externer ExpertenInnen. Es leistet damit einen Beitrag zur Sicherung der Qualität der Lehre im Sinne eines Teach-the-Teacher-Programms.
- ein regelmäßiges **Audit** der Berufsfachschulen, das beinhaltet, dass die Berufsfachschulen
 1. jährlich einen Qualitätsbericht erstellen.
 2. sich einem Reviewverfahren durch VertreterInnen der ASFH unterziehen; in dem die Einhaltung der Mindeststandards überprüft wird, und Empfehlungen zu weiteren Qualitätsverbesserungen gegeben werden.

Die zeitliche wie auch die inhaltliche Abstimmung der Lerninhalte wird sowohl durch die Lenkungsgruppe als auch durch das gemeinsame „Forum der Lehre“ gesichert. Hier findet ein fortlaufender und regelmäßiger curricularer Abgleich zwischen der ASFH und den Kooperationshochschulen statt. Durch diese enge institutionalisierte Abstimmung mit den Kooperationshochschulen zeigt sich, dass die Fachschulausbildung von der Kompetenz der Hochschule durch die inhaltlich- didaktischen Innovationen des Studiengangs wie auch durch das regelmäßige Audit profitiert. Im Gegenzug profitiert die Fachhochschule von dem Austausch durch eine konkrete Prüfung der Studieninhalte auf ihre Praxisrelevanz.

3.4 Der „Quereinstieg“ für Berufserfahrene in die Studienphase II

Um auch denjenigen Berufsangehörigen, die ihre Ausbildung schon abgeschlossen haben, die

Möglichkeit zum Studium zu geben, wurde der Studiengang für berufserfahrene „QuereinsteigerInnen“ geöffnet. Die externen berufserfahrenen BewerberInnen müssen in einem Auswahlverfahren nachweisen, dass sie dem Studienabschnitt I entsprechende Kompetenzen besitzen, um in das 4. Semester (Studienphase II) eingestuft werden zu können, dann werden auch ihnen 90 Credits für ihre bereits erworbenen Kompetenzen auf das Studium angerechnet. Es handelt sich hierbei also um eine Art Einstufungsprüfung, bei der im Erfolgsfall Credits vergeben werden für Kompetenzen und Kenntnisse, die im Rahmen vorgängigen Lernens erworben wurden. Dieses Lernen kann formell in der Aus- und Weiterbildung oder auch informell in der Berufspraxis erfolgt sein.

Die Zahl der zur Studienphase II zuzulassenden StudienbewerberInnen ist auf maximal 40 begrenzt, wovon in der Regel 8 Studienplätze für BewerberInnen freizuhalten sind, die nicht die Studienphase I absolviert haben und aufgrund ihrer mehrjährigen Berufserfahrung zugelassen werden. Darunter können sich auch BewerberInnen befinden, die kein Fachabitur haben, aber die Bedingungen von § 11 BerlHG erfüllen.

Alle StudienbewerberInnen, die die Studienphase I nicht absolviert haben, müssen an einem Auswahlverfahren und an der Einstufungsprüfung teilnehmen, insgesamt sind drei Stufen zu erklimmen. Bei Stufe I handelt es sich um das Auswahlverfahren. Berufserfahrene BewerberInnen mit allgemeiner Studienberechtigung müssen diese durch das entsprechende Zeugnis nachweisen, ebenso ihre staatliche Anerkennung als PhysiotherapeutIn oder ErgotherapeutIn. Außerdem sind von ihnen mit ihrer Bewerbung Nachweise über eine mindestens zweijährige Berufstätigkeit als PhysiotherapeutIn bzw. ErgotherapeutIn sowie über berufliche Fort- und Weiterbildungen innerhalb der letzten zehn Jahre zu erbringen. Analog zu dem unter 2.3 beschriebenen Verfahren wird hier also eine Bewerbungsmappe erstellt. Der Zulassungsausschuss vergibt auf der Grundlage der Bewerbungsunterlagen mit beglaubigten Leistungsnachweisen Punkte, und zwar für die Abiturnote⁶, für die Examensnote der Berufsfach-

⁶ Diese kann bei BewerberInnen nach § 11 nicht gewichtet werden, daher gibt es für diese BewerberInnengruppe eine Variante des Verfahrens.

schule, für die Berufstätigkeit und für den Besuch von Fortbildungskursen im Bereich Physiotherapie/Ergotherapie. Für die Zulassung zur Einstufungsprüfung werden nach einer Rangliste die BewerberInnen mit der höchsten Punktzahl ausgewählt.

Die Einstufungsprüfung besteht aus einer schriftlichen Prüfung, der zweiten Stufe des Verfahrens, und einem Prüfungsgespräch, der dritten Stufe. Zu der schriftlichen Prüfung werden bis zu dreimal so viele BewerberInnen zugelassen, wie Plätze zu vergeben sind. Wird der schriftliche Teil der Prüfung bestanden, wird der Bewerber/die Bewerberin zur mündlichen Prüfung eingeladen.

Die Themen für die schriftliche Prüfung werden so gestellt, dass studiengangsrelevante Kenntnisse und Fähigkeiten abgefragt werden, die zu den Lernzielen der Studienphase I zählen und die die „QuereinsteigerInnen“ im Rahmen ihrer Ausbildung, Berufstätigkeit und/oder Fortbildung in den Berufen Physiotherapie und Ergotherapie erworben haben (können), also in formalen, informellen und nicht-formalen Lernprozessen.

In dem Prüfungsgespräch sollen die Studienmotivation und Studierfähigkeit festgestellt werden. Es wird mit bestanden/nicht bestanden bewertet. Bestehen mehr KandidatInnen die Einstufungsprüfung als Studienplätze verfügbar sind, wird nach der erreichten Gesamtpunktzahl entschieden.

Der wesentliche Unterschied zum Anerkennungsverfahren, das in Kapitel 2.3 dieses Textes beschrieben wurde, besteht darin, dass es vor allem⁷ darum geht zu überprüfen, ob die Lernergebnisse der Studienphase I des Bachelorstudiengangs „Physiotherapie/Ergotherapie“ bei den QuereinsteigerInnen vorausgesetzt werden können, so dass sie in der Studienphase II ohne Probleme mit den anderen Studierenden, die diese Lernergebnisse in der Studienphase I erworben haben, studieren können. Diesem Ziel entsprechend enthält das Anerkennungsverfahren eine Prüfung der Lernergebnisse, die auf an Hochschulen übliche Prüfungsformen zurückgreift, nämlich auf die Klausur und die mündliche Prüfung.

3.5 Erste Erfahrungen mit dem Anerkennungsverfahren im Studiengang Physiotherapie/Ergotherapie

Da der Studiengang zum Sommersemester 2004 begann, hat das Auswahlverfahren bislang erst einmal stattgefunden. Daher haben die Aussagen, die man zum jetzigen Zeitpunkt treffen kann, eher einen explorierenden Charakter.

Zunächst zu den BewerberInnenzahlen: Auf die 40 Studienplätze für den Einstieg in das 4. Semester bewarben sich insgesamt 68 Personen, davon 20 Studierende aus der Studienphase I und 48 sog. QuereinsteigerInnen, darunter 42 Berufserfahrene mit Hochschulzugangsberechtigung und 6 Berufserfahrene, die sich nach § 11 bewarben. Die für Studierwillige von den Kooperationsfachschulen vorgesehenen Quoten wurden nicht ausgeschöpft, weil viele FachschülerInnen nach ihrem Berufsabschluss ein Anstellungsangebot erhalten und dieses wahrnehmen oder nach der Berufsausbildung eine Familienphase einplanen.

Immatrikuliert wurden schließlich insgesamt 39 Studierende, 19 SchülerInnen von den Fachschulen aus der Studienphase I, und 20 berufserfahrene „QuereinsteigerInnen“, die sich im Auswahlverfahren qualifizieren konnten, darunter 18 mit (Fach-)Abitur und zwei mit einer Hochschulzugangsberechtigung nach § 11 BerlHG.

Während Abbrüche in der Studienphase I, insbesondere während des ersten und zweiten Semesters, relativ häufig vorkommen, gibt es bislang kaum Studienabbrüche unter den QuereinsteigerInnen in der Studienphase II. Dies ist bemerkenswert, da nahezu alle Studierenden studienbegleitend berufstätig sind, andererseits aber verständlich, wenn man an das aufwändige Auswahlverfahren für diese Bewerbergruppe denkt.

Mittlerweile ist der Studiengang akkreditiert worden, d. h., das Anerkennungsverfahren ist von einer externen „Qualitätskontrollinstanz“ für gut befunden worden.

⁷ Bei BewerberInnen nach § 11 muss zusätzlich die Studierfähigkeit eingeschätzt werden, daher auch die Analogien des Verfahrens in Stufe I und III zu dem unter 2.3 beschriebenen Verfahren.

4 Fazit

§ 11 des Berliner Hochschulgesetzes und das Auswahlverfahren der ASFH sind ein deutsches Beispiel für das, was Briten APL for access (s. 2.1) nennen, den Quereinstieg in die zweite Studienphase des Physiotherapie/Ergotherapie-Studienganges an der ASFH würden sie wahrscheinlich mit dem Begriff APL for advanced standing belegen. In beiden Verfahren werden Lernergebnisse, die bereits von anderen Bildungseinrichtungen z. B. der beruflichen Bildung und der Weiterbildung geprüft und zertifiziert worden sind, ebenso anerkannt wie Lernergebnisse, die auf informellem Lernen, z. B. in der Berufspraxis, beruhen. Aus britischer Perspektive würde man hier also APCL und APEL miteinander verknüpft sehen.

Die Ähnlichkeiten zwischen den beiden vorgestellten Verfahren sind nicht zufällig: Da sich das Auswahlverfahren für die StudienbewerberInnen nach § 11 bewährt hatte, hat die ASFH das neue Anerkennungsverfahren zur Einstufung von PhysiotherapeutInnen bzw. ErgotherapeutInnen in die Studienphase II daraus weiter entwickelt, allerdings dem Ziel entsprechend ergänzt um eine Prüfung konkreter Lernergebnisse. Die Verfahren sind praktikabel und aussagekräftig, und die Ergebnisse lassen sich zeigen: Die berufsqualifizierten Seiten- bzw. QuereinsteigerInnen studieren an der ASFH ebenso erfolgreich wie die Studierenden mit der üblichen Hochschulzugangsberechtigung bzw. dem formalen Lernweg über die Studienphase I des Bachelor-Studienganges „Physiotherapie/Ergotherapie“. Die Verfahren zur Auswahl von studiengeeigneten BewerberInnen und zur Anrechnung von vorgängigem Lernen können daher zur Nachahmung weiterempfohlen werden.

Literatur

Bergen-Kommuniqué (2005): „*Der europäische Hochschulraum – Die Ziele verwirklichen*“, Kommuniqué der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen Ministerinnen und Minister, Bergen 19.–20. Mai 2005, http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/Germany/050520_Bergen_Communique_Germany.pdf, Recherchedatum: 26.04.2006

Berlin-Kommuniqué (2003): „*Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen*“, Kommuniqué der

Konferenz der Europäischen Hochschulministerinnen und -minister am 19. September 2003 in Berlin, http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/Germany/030919Berlin_Communique-De.pdf, Recherchedatum: 26.04.2006

Corradi, C. (2006): „*Words, Practices and Culture: Finding our Way in the Language of APEL*“, in: Corradi, C./Evans, N./Valk, A. (Edts.): „*Recognising Experiential Learning. Practises in European Universities*“, Tartu/Estland, S. 74–79

Day, M. (2002): „*Assessment of Prior Learning. A Practitioner's Guide*“, Nelson Thornes Ltd., Cheltenham/UK

Dehnbostel, P. (2004): „*Konzepte zur Verbindung von informellem und formellem Lernen unter besonderer Berücksichtigung betrieblicher Wissens- und Kompetenzerzeugung*“, in: Dehnbostel, P./P. Gonon (Hrsg.): „*Informell erworbene Kompetenzen in der Arbeit – Grundlagen und Forschungsansätze*“, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, S. 7–23

EU-Kommission (2001): „*Mitteilung der Europäischen Kommission. Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen*“, Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur/Generaldirektion Beschäftigung und Soziales, Brüssel, den 21.11.2001. KOM (2001) 678 endgültig, http://europa.eu.int/comm/education/policies/lll/life/communication/com_de.pdf, Recherchedatum: 28.04.2006

Evans, N. (2006): „*Recognition, Assessment and Accreditation of Prior Experiential Learning: Background and Constituencies*“, in: Corradi, C./Evans, N./Valk, A. (Edts.): „*Recognising Experiential Learning. Practises in European Universities*“, Tartu University Press, Estland, S. 17–36

Hannken-Illjes, K./I. Lischka (2004): „*Ansätze zur Systematisierung von Lernleistungen im Rahmen eines Leistungspunktsystems und Lebenslangen Lernens, unter Berücksichtigung der europäischen Perspektive – Einordnung und Zusammenfassung wesentlicher Rechercheergebnisse*“, in: I. Stamm-Riemer (Hrsg.): „*Lebenslanges Lernen. Zur Verknüpfung akademischer und beruflicher Bildung*“, Berliner Wissenschafts-Verlag, Berlin, S. 23–42

- Isserstedt, W. (1994): „Studieren ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung–Ergebnisse einer Befragung von Zulassungsbewerbern“, HIS-Kurzinformation A 10/94, Hannover
- KMK (2002): „Synoptische Darstellung der in den Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne Hochschulzugangsberechtigung auf der Grundlage hochschulischer Regelungen“, Stand: Januar 2002, Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, <http://www.kmk.org/hschule/synopsen.pdf>, zuletzt überprüft am 1.03.2006
- Overwien, B. (2000): „Lernen und Erfahrung–Internationale Bezüge der Debatte um ein Studium ohne Abitur mit Berufserfahrung–Beispiele aus Berlin“, <http://www.tu-berlin.de/fak1/gsw/gl/dok/lernuerf.htm>, Recherchedatum: 7.03.2006
- Prager Communiqué (2001): „Auf dem Wege zum europäischen Hochschulraum“, Communiqué des Treffens der Europäischen Hochschulministerinnen und Hochschulminister am 19. Mai 2001 in Prag, http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/prager_kommunique.pdf, Recherchedatum: 27.04.2006
- QAA (2004): „Guidelines on the accreditation of prior learning“, Quality Assurance Agency for Higher Education, Mansfield, <http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/apl/guidance.asp>, Recherchedatum 7.03.2006
- Räbiger, J. (2003): „Bachelor-Studiengang Physiotherapie/Ergotherapie–ein Beispiel für die Anrechnung beruflicher Aus- und Weiterbildung auf das Hochschulstudium“, in: Hochschule und Weiterbildung 2/2003, S. 91–92
- Räbiger, J. (2006): „Duale Studiengänge für Gesundheits- und Pflegeberufe–Chancen und Grenzen der Integration von Berufsausbildung und Studium“, in: HRK-Hochschulrektorenkonferenz: Qualitätssichernde Verwaltungsprozesse in der Umsetzung von Bachelor und Master, Tagung am 2. und 3. März an der Fachhochschule für Wirtschaft Berlin, Beiträge zur Hochschulpolitik, Bonn, im Druck
- Scholz, W.-D. (1999): „Berufliche Weiterbildung als Schlüssel zum Hochschulstudium. Eine empirische Untersuchung über Studienorientierungen und Studienprobleme von Studierenden ohne hochschulische Hochschulzugangsberechtigung“, Forschungsbericht für die Hans-Böckler-Stiftung, Oldenburg
- Schulenberg, W./Scholz, W.-D./Wolter, A. et. al. (1986): „Beruf und Studium–Studienerfahrungen und Studienerfolg von Berufstätigen ohne Reifezeugnis“, Bonn
- Straka, G. A. (2003): „Die Metaphern non-formelles und informelles Lernen und ihre Bedeutung für die bundesdeutsche Berufsbildung“, in: Straka, G. A. (Hrsg.): „Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen“, Waxmann Verlag, Münster, S. 247–255
- Wolter, A. (1994): „Hochschulzugang im Umbruch? Die bildungspolitische Entwicklung des Hochschulzugangs für Berufstätige. Hans-Dietrich Raapke zum 65. Geburtstag“, Oldenburg, docserver.bis.uni-oldenburg.de/publikationen/bisverlag/univreden/ur63/dokument.pdf, Recherchedatum: 7.03.2006
- Wolter, A. (2003): „Formale Studienberechtigung und non-formelle Bildung in der Lebensspanne–Das Beispiel der Studienzulassung nicht-traditioneller Studierender“, in: Straka, G. (Hrsg.): „Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen“, Waxmann Verlag, Münster 2003, S. 83–99

Verfasserinnen

Dipl. Pol. Sieglinde Machocki M.A

Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin

Referat „Planung und Forschung“

machocki@verwaltung.asfh-berlin.de

Prof. Dr. rer. oec. Jutta Räbiger

Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin

Prorektorin und Leiterin der Bachelor-Studiengänge „Gesundheits- und Pflegemanagement“ (vormals Diplom-Studiengang „Pflege/Pflegemanagement“) und „Physiotherapie/Ergotherapie“

raebiger@asfh-berlin.de

www.asfh-berlin.de

Die Anrechnung vorgängigen Lernens auf ausgewählte Hochschulstudiengänge

Ein Beispiel aus der Praxis – das Projekt „ANKOM Gesundheitsberufe nach BBiG“ im Rahmen der BMBF-Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge/ANKOM“

MATHIAS BONSE-ROHMANN,
HEIKO BURCHERT,
THOMAS EVERS,
INES HÜNTELMANN

1 Bildungspolitische Ausgangslage und Initiierung eines Forschungsprogramms

Ausgehend von der Frage, ob eine Anrechnung vorgängigen Lernens oder vorhandener Erfahrungen und Kompetenzen aus Berufstätigkeit, Familien- und ehrenamtlicher Tätigkeit auf Hochschulstudiengänge (und andere Bildungsgänge) erfolgen kann, hat u. a. das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) die Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ ins Leben gerufen. Damit diese Frage möglichst fundiert (nicht nur im Interesse der Hochschulen) zumindest für den Bereich der Berufstätigkeit und Berufsbildung beantwortet werden kann, sollen nach Möglichkeit bestehende Äquivalenzen zwischen Kompetenzen aus aktuell angebotenen Aufstiegsfortbildungen oder zumindest möglichst weit anerkannten Weiterbildungen und ausgewählten Hochschulstudiengängen nachgewiesen werden. Erst wenn solche Äquivalenzen analysiert werden, kann die Anrechnung vorgängigen Lernens oder vorhandener Erfahrungen und Kompetenzen zu-

nächst vorrangig aus dem beruflichen Bereich auf entsprechende Hochschulstudiengänge wissenschaftlich fundiert initiiert werden.

In diesem Zusammenhang ist die gemeinsame Empfehlung des BMBF, der Kultusministerkonferenz (KMK) und der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) zur „Vergabe von Leistungspunkten in der beruflichen Fortbildung und Anrechnung auf ein Hochschulstudium“ auf nationaler Ebene nicht nur für die Hochschulen von zentraler bildungspolitischer Bedeutung. Hier nach werden die Hochschulen aufgerufen „... unter Berücksichtigung der Vorgaben des Beschlusses der KMK vom 28.06.2002¹ Leistungspunkte, die für gleichwertige Studien- und Prüfungsleistungen in der beruflichen Bildung vergeben wurden, in einer Höhe anzurechnen, die den Leistungsanforderungen des jeweiligen Studienganges entspricht“ (HRK, 2003). Diese Empfehlung wurde vor dem Hintergrund ausgesprochen, dass Länder, Bund, Sozialpartner und Bildungsorganisationen eine größere Durchlässigkeit und eine bessere Verzahnung zwischen den verschiedenen Bildungswegen und Lernorten für erforderlich halten. Nur auf diesem Wege besteht angesichts der demographischen Ent-

¹ Demnach können u. a. außerhalb der Hochschule erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten max. 50% eines Hochschulstudiums ersetzen (vgl. KMK, 2002).

wicklung die Möglichkeit, die bereits vorhandenen Begabungs- und Leistungsreserven auszuschöpfen. Wie verschiedene nationale als auch internationale Studien und Empfehlungen in diesem Zusammenhang zeigen, ist die Bundesrepublik Deutschland auf eine bessere Verknüpfung der Lernorte, eine Optimierung der verschiedenen Bildungswege und eine effiziente Organisation eines Systems des lebenslangen Lernens angewiesen (HRK, 2003).

Im Gesamten sind diese Entwicklungen auf nationaler Ebene immer auch im europäischen Kontext zu betrachten. Hier wurden in den letzten Jahren verschiedene Prozesse im Bildungsbereich in Gang gesetzt die das Ziel haben, einen europäischen Bildungsraum zu schaffen, der es ermöglicht, Europa zum leistungsstärksten und dynamischsten Wirtschaftsraum weltweit zu entwickeln. Zu den genannten Prozessen zählen vor allem der Bologna- und der (Brücke)-Kopenhagen-Prozess. Durch diese wurden zentrale, auch in Zukunft weiterhin zu verfolgende Ziele festgelegt und entsprechende Maßnahmen initiiert² (EU, 2005).

Sowohl auf europäischer als auch auf nationaler Ebene besteht somit die Notwendigkeit, die bestehenden Bildungssysteme den zukünftigen Bedarfen anzupassen und weiter zu entwickeln. Damit in diesem Zusammenhang zunächst auf nationaler Ebene die Durchlässigkeit und daraus folgend auch die Mobilität zwischen den einzelnen Bildungsbereichen gesteigert werden kann, startete das BMBF die bereits genannte Initiative.

Die BMBF-Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ verfolgt somit das übergeordnete bildungspolitische Ziel, Bildungswege zu öffnen und durchlässiger zu gestalten. Im Interesse der Wirtschaft, der Gesellschaft und der Einzelnen ist es zukünftig von wesentlicher Bedeutung, Möglichkeiten zu schaffen, um individuelle Qualifikationen und Leistungspotentiale besser nutzen und weiterentwickeln zu können. Hierzu sollen Übergänge zwischen Bildungsinstitutionen geebnet und dabei bereits vorhandene Kompetenzen berücksichtigt werden. Die durch die

Initiative geförderten elf bundesweiten regionalen Entwicklungsprojekte werden in den Clustern Gesundheit & Soziales, Ingenieurwissenschaften, Wirtschaftswissenschaften und Informationstechnologie repräsentiert und sollen vor allem in Fort- und Weiterbildung erworbene berufliche Kompetenzen hinsichtlich ihrer Anrechnungsfähigkeit auf ausgewählte Hochschulstudiengänge analysieren. Auf diesem Wege soll eine Äquivalenz von beruflich erworbenen Kompetenzen zu Lernleistungen in fachlich relevanten Bachelor-Studiengängen belegt werden.

Die Gesamtinitiative wird aus Mitteln des BMBF und Europäischen Sozialfonds finanziert, wobei das Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) mit der Projektträgerschaft vom BMBF beauftragt wurde. Wissenschaftlich begleitet werden die elf regionalen Entwicklungsprojekte von der HIS GmbH in Kooperation mit der VDI/VDE Innovation + Technik GmbH. Die wissenschaftliche Begleitung berät die Entwicklungsprojekte, fördert den wissenschaftlichen Diskurs zwischen den einzelnen Projekten, unterstützt auf den verschiedenen Ebenen den Fortgang der Arbeit und fasst die Ergebnisse der Entwicklungsprojekte zusammen. Sie arbeitet in Ordnungsfragen der beruflichen Bildung eng mit dem Projektträger und operativen Kooperationspartner, dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB), zusammen.

Ausgehend von einem einheitlichen Kompetenzverständnis sollen innerhalb der beschriebenen Projekte in einem ersten Schritt die im jeweiligen Bachelor-Studiengang sowie in Fort- bzw. in Weiterbildung zu erwerbenden Kompetenzen analysiert werden. Diese Kompetenzen werden anschließend von den jeweiligen Entwicklungsprojekten individuell in ein noch zu entwickelndes, gestuftes Rahmensystem für Kompetenzen eingeordnet. Für die Kompetenzen aus der beruflichen Fort- bzw. Weiterbildung, in denen Äquivalenzen zu denen des Hochschulstudiengangs vorliegen, wird eine Anrechnung auf eben diesen Hochschulstudiengang angestrebt. Dazu soll ein Anrechnungsverfahren unter Berücksichtigung eines Leistungspunktesystems (z. B. dem ECTS) entwickelt und soweit wie möglich erprobt werden.

² Hierzu zählen u. a. die Einführung des European Credit Transfer System (ECTS), der European Qualification Framework (EQF) und demnächst ggf. auch das European Credit Transfer System for Vocational Education and Training (ECVET).

2 Kooperation regionaler Entwicklungsprojekte zur Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge

Im Rahmen der Initiative werden an der Fachhochschule Bielefeld in der Zeit vom 1. September 2005 bis zum 31. Dezember 2007 am Fachbereich Wirtschaft und am Fachbereich Pflege und Gesundheit zwei von bundesweit elf regionalen Entwicklungsprojekten durchgeführt. Dabei unterteilt sich das regionale Entwicklungsprojekt am Fachbereich Pflege und Gesundheit nochmals in zwei parallele Teilprojekte. Eines dieser Projekte soll im Folgenden näher beschrieben werden. Diese interne Differenzierung am Fachbereich wurde aufgrund der unterschiedlichen Verortung der zugrunde liegenden Aus- und somit auch Fortbildungen, die analysiert werden sollen, gewählt.³

Die Struktur der beiden an der Fachhochschule Bielefeld angesiedelten regionalen Entwicklungsprojekte soll im folgenden Bild 1 kurz dargestellt werden.

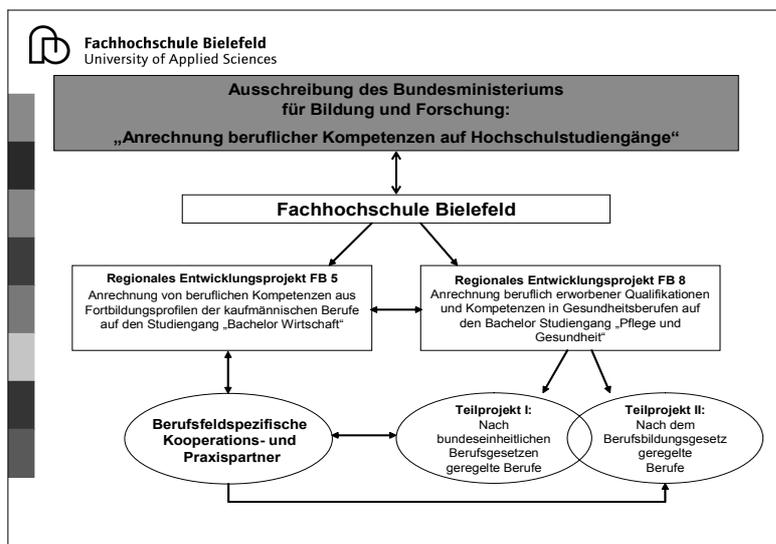


Bild 1: Struktur der regionalen Entwicklungsprojekte an der FH Bielefeld

Das hier beschriebene Projekt ANKOM Gesundheitsberufe nach BBiG (Teilprojekt II) untersucht die

Äquivalenzen zwischen dem Bachelor-Studiengang „Pflege und Gesundheit“ am Fachbereich Pflege und Gesundheit der Fachhochschule Bielefeld und der nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) anerkannten Aufstiegsfortbildung „Betriebswirtin/Betriebswirt für Management im Gesundheitswesen“. Zur Ausgestaltung und Umsetzung der einzelnen, noch zu nennenden Arbeitsschritte konnten für das Projekt die Ärztekammer Schleswig-Holstein sowie die Zahnärztekammer Westfalen-Lippe als Kooperationspartner aus dem Bereich der beruflichen Fortbildung gewonnen werden. Diese beiden Kammern bieten bislang über ihre beiden Fortbildungseinrichtungen als einzige Institutionen deutschlandweit die o.g. Aufstiegsfortbildung an. Darüber hinaus wurde zur Beratung der jeweiligen Arbeits- und Projektergebnisse ein Fachbeirat im Projekt konstituiert, der mit Vertretern der Berufspraxis, der beruflichen Fortbildung, der Arbeitgeber- und Arbeitnehmerseite und einer Vertreterin des Bundesinstituts für Berufsbildung (BiBB) besetzt ist.

3 Ziele, Arbeitsplan und erste Ergebnisse des Teilprojekts „ANKOM Gesundheitsberufe nach BBiG“

3.1 Zielsetzungen

Primäres Ziel des Projektes ist es, für den Bereich der bislang nichtakademischen Gesundheitsfachberufe ggf. vorhandene Äquivalenzen zwischen beruflich erworbenen Kompetenzen und hochschulischen Kompe-

tenzen eines ausgewählten Bachelor-Studiengangs zu analysieren. Darauf aufbauend sollen in einem weiteren Schritt Instrumente zur Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf den entsprechenden Hochschulstudiengang für eine dauerhafte Ver-

³ Gegenstand der Analyse sind einerseits eine Fortbildung für Arzthelferinnen und -helfer, Tierarzthelferinnen und -helfer und Zahnmedizinische FachAngestellte sowie andererseits Weiterbildungen aus dem Bereich der Pflegeberufe. Hierbei werden die zur ersten Gruppen zugehörigen Aus- und Fortbildungen nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) geregelt. Die pflegerischen Berufe und ihre Weiterbildungen hingegen sind nach bundeseinheitlichen Berufsgesetzen bzw. zumindest in Teilen nach landesspezifischen Verordnungen geregelt.

wertung entwickelt werden. Diese Verfahren sollen nach der Akquise von erfolgreichen Fortbildungsabsolventinnen und -absolventen möglichst auch für einzelne Module erprobt werden. Damit können in den Zertifizierungs- und Anrechnungsverfahren ermittelte Äquivalenzen von beruflich bzw. in Fort- und Weiterbildungen erworbenen Kompetenzen und studiengangsbezogenen Kompetenzen zumindest exemplarisch überprüft werden. Denn nur so kann die Anrechnung vorgängiger Kompetenzen und die ggf. daraus resultierende Einstufung von Fortbildungsabsolventinnen und -absolventen in höhere Semester valide bewertet werden. Durch diese Vorgehensweise wird somit auf der einen Seite die Durchlässigkeit von beruflicher Bildung und Hochschulbildung gefördert. Dadurch wird in einem weiteren Schritt zudem eine Verbesserung der horizontalen und vertikalen Mobilität innerhalb der benannten Gesundheitsfachberufe realisiert. Dies ist im Sinne des Genderaspekts für die in den genannten Berufen (fast ausschließlich) tätigen Frauen von wesentlicher Bedeutung, da auf diesem Weg Bildungs- und Berufskarrieren stärker als bislang möglich gefördert werden können.

Somit soll als Ziel, ausgehend von der beruflichen Erstausbildung in den betroffenen Berufen der Arzthelferin/-helfer, Zahnmedizinischen FachAngestellten, Tierarzthelferin/-helfer und einer mehrjährigen einschlägigen Berufspraxis, die Verbesserung der Anschlussfähigkeit der jeweiligen Fortbildungsangebote in den benannten Berufen erreicht werden. In diesem Zusammenhang sind auch die Berufserfahrung und die grundlegende Ausbildung im jeweiligen Beruf im Sinne der dabei erworbenen Kompetenzen und Qualifikationen zu berücksichtigen. Damit sollen Beschäftigte aus den Gesundheitsberufen eine bislang nicht bzw. kaum vorhandene Anerkennung der in Ausbildung, Berufspraxis und Fort- und Weiterbildung erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen erfahren. Im Sinne eines lebenslangen Lernens soll so eine effiziente Nutzung vorhandener Potentiale im Bereich beruflich erworbener Kompetenzen für den ersten Grad der Akademisierung (Bachelor-Studiengang) realisiert werden. Der grundständige Studienabschluss ist zugleich erster Teil der durch den Bologna-Prozess initiierten konsekutiven Bachelor-Master-Struktur, die auch an bundesdeutschen Hochschulen bereits eine hohe Dynamik entwickelt hat und möglichst bis zum Jahr 2010 abgeschlossen

werden soll. Über die Anrechnung beruflicher Qualifikationen und Kompetenzen auf einen Bachelor-Studiengang werden die Zugangsmöglichkeiten zu Master- und perspektivisch sogar zu ebenfalls bereits vorhandenen Promotions-Studiengängen ermöglicht.

Eine förderpolitisch intendierte Qualifizierung von Fachkräften auf allen Ebenen, die im Interesse der Wirtschaft, der Gesellschaft und des Einzelnen liegt, erscheint insbesondere für die Gesundheitsfachberufe besonders wichtig. Bislang liegen nur vereinzelt entsprechende Anrechnungsmöglichkeiten auf einschlägige grundständige Bachelor-Studiengänge vor. Dieses bedeutet, dass beruflich erworbene Kompetenzen – unabhängig davon ob in Ausbildung, Berufspraxis oder Fort- und Weiterbildung erworben – bislang für den Hochschulbereich nicht im Sinne einer Anrechnung auf Kompetenzen vergleichbarer Studienleistungen verwertet werden konnten.

3.2 Arbeitsplan des Projektes

Im Sinne einer nicht nur im Bildungsbereich angestrebten Europäisierung scheint es auch für den Bereich der beruflichen Bildung in Gesundheitsberufen unabdingbar, die Strukturen innerhalb dieses Bildungsbereiches derart anzupassen, dass sowohl die nationale als auch die internationale Durchlässigkeit und somit auch die Mobilität der Lernenden verbessert wird. Dazu ist es notwendig, die Bereiche Ausbildung, Berufserfahrung und berufliche Fort- und Weiterbildung in Gesundheitsberufen und entsprechende Hochschulstudiengänge für eben diese Berufe enger als bisher mit einander zu verknüpfen bzw. die Übergänge zwischen diesen Bereichen zu erleichtern. Eine Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulausbildungen ist in anderen europäischen Ländern (vgl. England, Irland oder Dänemark) bereits seit mehreren Jahren möglich und praktisch erprobt (*BMBF 2004*). Somit ist zunächst die Analyse vorhandener bzw. die Entwicklung modifizierter Verfahren zur Prüfung der Anrechnungsfähigkeit von beruflichen Kompetenzen zur Erstellung eines berufsbezogenen Rahmensystems eine Aufgabe dieses Projektes. Damit die genannten Ziele innerhalb des Projektes „ANKOM Gesundheitsberufe nach BBiG“ erreicht werden können, sind zunächst die in Bild 2 dargestellten

 **Fachhochschule Bielefeld**
University of Applied Sciences

Arbeitsplan

1. Aufbau von Projekt- und Kooperationsstrukturen (bereits abgeschlossen)
2. Fundierung und Ausweisung eines gemeinsamen Kompetenzverständnisses (bereits abgeschlossen)
3. Analyse der im Beruf und durch Fortbildung erworbenen bzw. der im Studium zu erwerbenden Kompetenzen. Zur umfassenden Analyse sind die folgenden Schritte geplant:
 - Analyse der Modulbeschreibungen:
 - „Betriebswirtin für Management im Gesundheitswesen“
 - Bachelor-Studiengang „Pflege und Gesundheit“
 - Befragungen:
 - Längsschnittstudie aktueller Fortbildungsteilnehmer
 - einmalige Befragung der Absolventen der Fortbildung und des Studienganges
4. Entwicklung eines Rahmensystems unter Berücksichtigung nationaler und europäischer Qualifikationsrahmen und Einordnung der analysierten Kompetenzen
5. Validierung des Rahmensystems durch Expertenbefragungen und Diskussion im Fachbeirat
6. Feststellung der Äquivalenzen
7. Entwicklung eines Verfahrens zur Anrechnung der beruflichen Kompetenzen und ggf. exemplarische Erprobung der Anrechnung

Arbeitsschritte geplant.

Bild 2: Arbeitsplan des Projektes „ANKOM Gesundheitsberufe nach BBiG“

Die beiden ersten Aufgaben sind dabei notwendige Voraussetzungen für die folgenden Arbeitsschritte. Deshalb soll nach dem bereits skizzierten Aufbau der Kooperationsstrukturen das bislang entwickelte Kompetenzverständnis ausführlich dargestellt werden.

3.3 Kompetenzverständnis des Projekts

Nach Donaubaauer finden sich in der Literatur verschiedenste Beschreibungen bzw. Definitionen von Kompetenz (*Donaubaauer, 2004*). Hierzu merkt er an, dass der Kompetenzbegriff zwar zunehmend Anerkennung und Verbreitung gefunden hat, von einem einheitlichen Verständnis aber aktuell keine Rede sein kann. Vor allem die fehlende theoretische Fundierung und die stark divergierenden Beschreibungsmöglichkeiten des Begriffs werden vielfach bemängelt (vgl. *Albrecht, 1997; Erpenbeck, 1997; Erpenbeck/v. Rosenstiel, 2003; Faulstich, 1997; Klieme et al., 2001; Weinert, 2001*). Als Beispiel für die unterschiedlichen Beschreibungsmöglichkeiten finden sich dem erkenntnistheoretischem Hintergrund folgend Interpretationen von Kompetenz als genetische Disposition (*Chomsky, 1962*), Handlungsergebnis (*White, 1959*), Persönlichkeitseigenschaft (*Faulstich, 1997*), Kommunikationsvoraussetzung (*Habermas, 1981*) oder Tätigkeitsdisposition (*Erpenbeck/v. Rosenstiel, 2001*). Somit lässt sich die

gegenwärtige Situation in der Kompetenzforschung zusammenfassend als widersprüchlich beschreiben. Einerseits glaubt jeder zu wissen, was mit Kompetenzen gemeint ist, andererseits lässt sich aber keine Einigung über einen differenzierten Kompetenzbegriff erzielen (*Weinert, 2001a*). Folgt man jedoch Erpenbeck und v. Rosenstiel zeichnen sich zunehmend verbindende Überlegungen und gemeinsame Vorgehensweisen hinsichtlich der Verwendung des Kompetenzbegriffes ab (*Erpenbeck/v. Rosenstiel 2003*).

Generell kann der Kompetenzbegriff aus unterschiedlichen Perspektiven und unter Berücksichtigung verschiedener Bedingungsfelder/Anforderungen definiert werden. Entsprechend der Perspektive kann die Definition u. U. auch unterschiedlich ausfallen, da eigene Interessen der jeweiligen Perspektive im Vordergrund stehen (*Clement, 2002; Ollbrich, 1999*). Für die anstehenden Arbeiten im Projekt (Analyse der Kompetenzen etc.) wäre es nun denkbar, eine ausgewiesene Perspektive zu der Definition und damit zur Analyse der Kompetenzen einzunehmen. Im Gesamt-Zusammenhang des Projektauftrages (der europäische Kontext mit dem Bologna- und Brügge-Kopenhagen-Prozess) sollte dabei immer auch die europäische Perspektive im Blickpunkt der weiteren Überlegungen stehen. Da jedoch die Kompetenzdiskussion und das Kompetenzverständnis innerhalb Deutschlands ein Besonderes ist und somit auch im nationalen Kontext verstanden werden muss (denn zunächst ist es Auftrag der Projektnehmer, die Anrechnungsfähigkeit in deutschen Fort- und Weiterbildungen erworbener Kompetenzen auf in Deutschland entwickelte und angebotene Studiengänge zu analysieren), wurde folgendes Vorgehen zur Herleitung des Kompetenzverständnisses gewählt:

Nach einer Gegenüberstellung der sowohl nationalen als auch international gebräuchlichen Verständnisse zum Begriff der Kompetenz wurden aus diesen quasi als Synthese die darin genannten zentralen Punkte im Sinne einer „intersubjektiven Übereinstimmung“ zusammengetragen. Dabei wurden die Merkmale von

Kompetenz ins Auge gefasst, welche mehr oder weniger explizit in den einzelnen Beschreibungen zum zugrunde liegenden Kompetenzverständnis in einer Vielzahl der aufgeführten Beschreibungen verwendet wurden. Im Anschluss daran wurde versucht, diese Merkmale des Kompetenzverständnisses im Rahmen einer möglichst aufeinander aufbauenden Struktur darzustellen. Ergebnis dieser Analyse sind die folgenden Merkmale als Kennzeichen für Kompetenz:

- Fähigkeit/Disposition zur Selbstorganisation (Subjektbezug)
- zur Bewältigung möglichst komplexer, offener Situationen in beruflichen, privaten oder sozialen Kontexten (Situationsbezug)
- wird erst im Handlungsvollzug (Performanz) sichtbar und somit messbar
- sollte zur Differenzierung in verschiedene Bereiche/Dimensionen unterteilt werden

Das somit hergeleitete Verständnis von Kompetenz innerhalb des Projekts „ANKOM Gesundheitsberufe nach BBiG“ stellt die zentrale Arbeitsgrundlage für die Analyse der jeweiligen Kompetenzen und deren Überprüfung hinsichtlich möglicher Äquivalenzen zwischen Studiengang und Aufstiegsfortbildung dar. Aufbauend auf diesem gerade hergeleiteten Kompetenzverständnis soll die Analyse der sowohl im Studiengang als auch vor allem durch die genannte Aufstiegsfortbildung erworbenen Kompetenzen erfolgen. Sobald diese in einem ersten Schritt auf der Grundlage der bestehenden Prüfungsordnung zum Studiengang und der Curricula der Aufstiegsfortbildung erfolgt ist, sollen die auf diesem Wege analysierten Kompetenzen durch Einbeziehung der Fortbildungs-Praxis – durch die Analyse der Prüfungen, Befragungen von Fortbildungsexperten, Befragungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der beiden Bildungsgänge Bachelor-Studiengang und Aufstiegsfortbildung – im Berufsfeld bzw. möglichst nahe an diesem überprüft und ggf. ergänzt werden. Als erwartetes Ergebnis würde nach Durchlaufen der gerade genannten Arbeitsschritte ein curricular-fundierter und durch die Praxis bestätigter und er-

gänzter Kompetenzraum für den zu analysierenden Bachelor-Studiengang und die genannte Aufstiegsfortbildung entstehen. Das gerade beschriebene Vorgehen wird durch Bild 3 dargestellt.

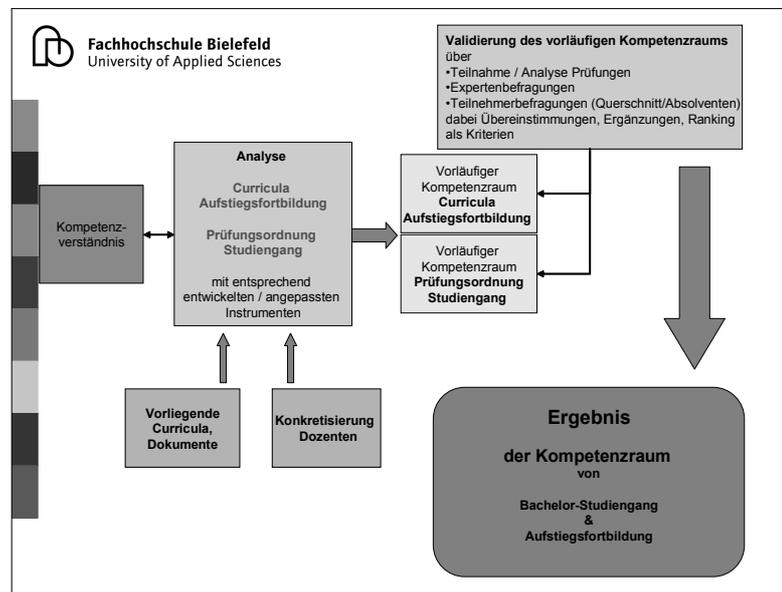


Bild 3: Vorgehen zur Analyse der Kompetenzen

3.4 Befragungen im Rahmen des Projekts

Zur Validierung des vorläufigen Kompetenzraums sind u. a. die Befragungen von Absolventinnen und Absolventen der beiden Bildungsgänge von wesentlicher Bedeutung. In diesem Zusammenhang soll kurz das geplante Vorgehen bezüglich der Befragungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer dargestellt werden.

Nach den bisherigen Planungen sollen sowohl erfolgreiche Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Aufstiegsfortbildung als auch bereits Absolventinnen und Absolventen des Bachelor-Studiengangs „Pflegerie und Gesundheit“ hinsichtlich der Prüfungsordnung bzw. Curricula zu erwerbenden Kompetenzen befragt werden. Die Daten dieser Befragungen sollen über eine Selbsteinschätzung Aussagen zur Validität der analysierten Kompetenzen sowie Aussagen zu möglichen Ergänzungen und Rangfolgen machen können. Parallel dazu werden Bildungs-Experten aus den jeweiligen Bereichen entsprechend ihrer Einschätzung bezüglich der Validität, möglicher Ergänzungen und Rangfolgen befragt. Darüber hinaus werden zur Validierung des ermittelten „vorläufigen Kom-

petenzraums“ Prüfungen der beiden zugrunde liegenden Bildungsgänge analysiert. Auf diesem Wege soll ebenfalls der zuvor ermittelte Kompetenzraum bestätigt bzw. bei Bedarf ergänzt werden. Innerhalb dieses Teils der Befragungen steht zu dem die Frage nach dem Verbleib der erfolgreichen Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Aufstiegsfortbildung bzw. der Absolventinnen und Absolventen des Studiengangs im Blickpunkt des Interesses. Hier sollen im Besonderen u. a. Daten zum Aufgabenfeld nach dem erfolgreich durchlaufenen Bildungsgang sowie zu den Verdienst- und Entwicklungsmöglichkeiten erhoben werden.

Neben den Befragungen zur Validierung des Kompetenzraums sollen ergänzend zum originären Projektauftrag – der Analyse möglicher Äquivalenzen zwischen Aufstiegsfortbildung und Bachelor-Studiengang sowie deren Anrechnung – im Sinne einer Längsschnittstudie mehrere Befragungen der Teilnehmerinnen in gerade begonnenen bzw. laufenden Aufstiegsfortbildungen an den beiden Standorten durchgeführt werden. Diese Befragungen verfolgen die Ziele, Entwicklungen hinsichtlich der eigenen Einschätzung der vorhandenen Kompetenzen, hinsichtlich der eigenen Berufszufriedenheit und vor allem hinsichtlich dem Interesse an der Aufnahme eines Studiums nach Beendigung der Aufstiegsfortbildung nachvollziehen zu können. In diesem Zusammenhang soll u. a. auch erhoben werden, was die an einem Studiengang interessierten Teilnehmerinnen und Teilnehmer bereit sind an eigenen Ressourcen – wie Zeit oder Finanzen – für die Aufnahme des Studiums zu investieren.

Um im Anschluss an die Validierung des Kompetenzraums die möglichen Äquivalenzen erheben zu können bedarf es, wie bereits dargestellt, der Entwicklung eines Rahmensystems für die erhobenen Kompetenzen. Dieses Rahmensystem soll ein hierarchisch gestuftes System sein, in dem über entsprechende, noch zu bestimmende Deskriptoren die Kompetenzen einem entsprechendem Niveau bzw. einem bestimmten Level zugeordnet werden können. In dieses erfolgt dann die Einordnung der analysierten Kompetenzen. Auch diese Einordnung soll durch Experten aus dem Bereich der Bildung und der Berufspraxis überprüft werden. Erst mit Hilfe dieser Zuordnung ist eine verlässliche Aussage über mögliche Äquivalenzen zwischen den beiden unterschiedlichen Bildungsgängen möglich. Sollten

Äquivalenzen festgestellt werden können, wird in einem weiteren Schritt ein Verfahren zur Anrechnung der Äquivalenzen entwickelt und nach Möglichkeit innerhalb der Projektlaufzeit exemplarisch erprobt. Dieses Verfahren muss so gestaltet sein, dass es ohne größeren Aufwand an anderen Hochschulen oder für andere Berufsfelder weiter genutzt werden kann. Erst wenn dieses gelingt, kann das Projektziel, die Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Bildungssystemen und den verschiedenen Bildungsträgern zumindest innerhalb Deutschlands zu verbessern, erreicht werden.

4 Gesamtevaluation und Perspektiven

Wie bereits erläutert, werden alle elf regionalen Entwicklungsprojekte durch die HIS GmbH wissenschaftlich begleitet. Zentrale Aufgaben der Wissenschaftlichen Begleitung sind neben der Beratung und Information der in der BMBF-Initiative zusammengeschlossenen Entwicklungsprojekte vor allem eine projektbezogene Prozess- und Ergebnisevaluation. Mit der Ergebnisevaluation wird angestrebt, einen Referenzrahmen zur Anrechnung beruflicher Kompetenzen zu entwickeln und somit die Umsetzung eines qualitätsgesicherten Verfahrens zu fördern. Zudem soll zur Anrechnung beruflicher Kompetenzen die Entwicklung entsprechender Handlungsempfehlungen für Hochschulen, für die berufliche und wissenschaftliche Bildung sowie die Bildungspolitik vorangetrieben werden. Um diese Ziele erreichen zu können, werden nach Beendigung der elf regionalen Entwicklungsprojekte die jeweiligen Projektergebnisse evaluiert. Darauf aufbauend wird zudem die Entwicklung eines Referenzrahmens in Angriff genommen um abschließend entsprechende Handlungsempfehlungen an das BMBF als Auftraggeber und alle beteiligten Institutionen und Akteure geben zu können.

Damit nach Beendigung der Projekte ergänzende und ebenso zuverlässige Aussagen über die Gleichwertigkeit analysierter Äquivalenzen gemacht werden können, müssen zudem weitere Daten über die jeweiligen Studierenden ausgewertet und entsprechende Ergebnisse gewonnen werden. Neben der Evaluation der Projekt-Ergebnisse aus der hier beschriebenen Initiative wäre in diesem Zusammenhang der tatsächliche Studien-Erfolg der über

die Anrechnung beruflicher Kompetenzen in das dann voraussichtlich verkürzte Studium gelangten Studierenden von wesentlichem Interesse. In diesem Zusammenhang scheint somit eine weitere Projekt-Phase zur Evaluation des Studienerfolgs im Anschluss an die hier beschriebene Initiative dringend notwendig.

Als Ergebnis aller elf regionalen Entwicklungsprojekte und somit auch der hier beschriebenen Vorgehensweise innerhalb des Projekts „ANKOM Gesundheitsberufe nach BBiG“ soll eine Aussage über die mögliche Gleichwertigkeit von beruflicher und Hochschulbildung getroffen werden können. Diese Aussage scheint mit Blick auf die aktuellen Bestrebungen zur Öffnung der „unterschiedlichen“ Bildungssysteme dringend notwendig zu sein. Denn nur auf diesem Wege kann verlässlich nachgewiesen werden, ob und in welchem Ausmaß zumindest im Rahmen der geförderten regionalen Entwicklungsprojekte entsprechende Äquivalenzen zwischen den beiden Bildungsbereichen bestehen. Wie umfangreich diese tatsächlich sein werden, sollte ein Ergebnis der Projekte sein, das mit Spannung und mit Blick auf die weiteren Entwicklungen im Bereich der Berufs- und Hochschulbildung erwartet werden darf.

Literatur

Albrecht, G. (1997): „*Neue Anforderungen an Ermittlung und Bewertung beruflicher Kompetenz*“, in: QUEM (Hrsg.): „*Kompetenzentwicklung '97*“, S. 85–140, Waxmann, Münster.

Arnold, R. (2000): „*Qualifikation*“, in: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): „*Wörterbuch Erwachsenenpädagogik*“, S. 269 ff, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (2005): „*Ausschreibungstext zur BMBF-Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge*“, <http://www.bmbf.de/foerderungen/3518.php>

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (2004): „*Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens*“, BMBF, Berlin

Chomsky, N. (1962): „*Explanatory models in linguistics*“, in: Nagel/Suppes/Tarski (Eds.): „*Methodology and philosophy of science*“, pp. 528–555, CA, Stanford

Clement, U. (2002): „*Kompetenzentwicklung im internationalen Kontext*“, in: Clement, U. (Hrsg.): „*Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung*“, S. 29–54, Leske und Budrich, Opladen

Donaubauer, A. (2004): „*Entwicklung und Validierung eines Analyse-Instruments zur Erfassung der Kompetenzen von Führungskräften und Problemlösespezialisten beim komplexen Problemlösen in Gruppen*“, Dissertation, Universität Regensburg, www.opus-bayern.de/uni-regensburg/volltexte/2005/506/pdf/endversion%20dissertation%20100505.pdf

Erpenbeck, J. (1997): „*Selbstgesteuertes, selbstorganisiertes Lernen*“, in: QUEM (Hrsg.): „*Kompetenzentwicklung '97*“, S. 309–316, Waxmann, Münster

Erpenbeck, J./v. Rosenstiel, L. (2003): „*Handbuch Kompetenzmessung*“, Schäffer-Poeschel, Stuttgart

EU (2005): „*Konsultationspapier zum EQF*“, Europäische Kommission, Brüssel.

Faulstich, P. (1997): „*Kompetenz-Zertifikate-Indikatoren im Hinblick auf arbeitsorientierte Erwachsenenbildung*“, in: QUEM (Hrsg.): „*Kompetenzentwicklung '97*“, S. 141–196, Waxmann, Münster.

Habermas, J. (1981): „*Theorie des kommunikativen Handelns*“, Suhrkamp, Frankfurt

HRK (2003): „*Empfehlung des BMBF, der KMK und der HRK an die Hochschulen zur Vergabe von Leistungspunkten in der beruflichen Fortbildung und Anrechnung auf ein Hochschulstudium*“, HRK-Empfehlung vom 08. Juli 2003, Hochschulrektorenkonferenz, Bonn.

Klieme, E./Funke, J./Leutner, D./Reinmann, P./Wirth, J. (2001): „*Problemlösen als fächerübergreifende Kompetenz. Konzeption und erste Resultate aus einer Schulleistungsstudie*“, Zeitschrift für Pädagogik, 47, S. 179–200

KMK (2002): „Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium“, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28. Juni 2002, Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland, Bonn.

Olbrich, C. (1999): „Pflegerkompetenz“, Verlag Hans Huber, Bern.

Weinert, F. E. (2001): „Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit“, in: Weinert, F. E. (Hrsg.): „Leistungsmessung in Schulen“, Beltz, Weinheim und Basel.

Weinert, F. E. (2001a): „Concept of competence: A conceptual clarification“, in: Rychen/Salganik (Eds.): „Defining and selecting key competences“, pp. 45–65, Kirkland

Weiß, R. (1999): „Erfassung und Bewertung von Kompetenzen – empirische und konzeptionelle Probleme“, in: QUEM (HRSG.): „Kompetenzentwicklung '99“, S. 433–493, Waxmann, Münster.

White, R. H. (1959): „Motivation reconsidered. The concept of competence“, Psychological review, 66, pp. 297–333.

Autorin und Autoren

Prof. i.V. Dr. Mathias Bonse-Rohmann

Projektleitung

mathias.bonse-rohmann@fh-bielefeld.de

Prof. Dr. Heiko Burchert

Projektleitung

heiko.burchert@fh-bielefeld.de

Dipl.-Berufspäd. (FH) Thomas Evers

Wissenschaftlicher Mitarbeiter

tevers@fh-bielefeld.de

Dipl.-Berufspäd. (FH) Ines Hüntelmann

Wissenschaftliche Mitarbeiterin

ihuentelmann@fh-bielefeld.de

Fachhochschule Bielefeld

Fachbereich Pflege und Gesundheit

www.fh-bielefeld.de/fb8

KompädenZ – ein Projekt zur Anrechnung erworbenen Wissens unter besonderer Berücksichtigung des Gender-Mainstreaming- Prinzips

ANDREAS EYLERT

Im Rahmen der BMBF-Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ (ANKOM) beschäftigt sich ein Forschungsprojekt an der Universität Lüneburg mit der Anrechnung beruflich erworbenen Wissens von Erzieherinnen und Erziehern auf den Bachelor-Studiengang Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Besonderes Augenmerk liegt dabei auf Aspekten und Zielen des Gender-Mainstreamings. Im folgenden werden das Projekt vorgestellt und die besonderen Zielsetzungen beleuchtet.

1 Projekthintergrund

Auf Grundlage der gemeinsamen Empfehlung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, der Konferenz der Kultusminister der Länder und der Hochschulrektorenkonferenz an die Hochschulen zur Vergabe von Leistungspunkten in der beruflichen Fortbildung und Anrechnung auf ein Hochschulstudium vom 26. September 2003, startete das BMBF die Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“. In der dazu veröffentlichten Förderrichtlinie heißt es unter anderem:

„Eine dynamische, auf die Anforderungen der Zukunft ausgerichtete Wirtschaft erfordert qualifizierte Fachkräfte auf allen Ebenen. Im Interesse der Wirtschaft, der Gesellschaft und der Einzelnen müs-

sen verbesserte Möglichkeiten eingeräumt werden, um individuelle Qualifikationen und Leistungspotenziale weiterentwickeln und optimal zur Entfaltung und Nutzung bringen zu können. Es ist daher ein wichtiges bildungspolitisches Ziel, Bildungswege zu öffnen und durchlässiger zu gestalten. Dazu gehört, Übergänge zwischen Bildungsinstitutionen zu ebnen und dabei bereits vorhandene Qualifikationen und Kompetenzen zu berücksichtigen. So sollen jene Kompetenzen, die beruflich Gebildete in Aus- und Weiterbildung sowie im Beruf erworben haben, bei Hochschulstudiengängen in einer Höhe anerkannt werden, die den Leistungsanforderungen des jeweiligen Studiengangs entspricht.“ (BMBF/ Leskien, 2005)

Im Jahr 2005 haben insgesamt elf regionale Entwicklungsprojekte sowie die wissenschaftliche Begleitung der Gesamtinitiative ihre Tätigkeit aufgenommen.¹

2 Das Projekt KompädenZ in Lüneburg

Das Projekt KompädenZ verfolgt die Aufgabe, in der Erzieher/innenausbildung erworbenes Wissen und im ausgeübten Beruf erlangte Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen auf eine potenzielle Anrechenbarkeit auf ein Bachelor-Studium der Sozialarbeit/Sozialpädagogik zu untersuchen. Der Name des Forschungsprojekts **KompädenZ** ist also Programm, geht es doch darum heraus zu finden, wel-

¹ Nähere Informationen zum Gesamtprojekt unter <http://ankom.his.de>.

che **Kompetenzen** bereits aufgrund der Ausbildung oder beruflichen Tätigkeiten im **pädagogischen** Bereich in einem späteren Studium der Sozialarbeit/ Sozialpädagogik berücksichtigt werden können.

Das Projekt arbeitet dabei eng mit elf Fachschulen für Sozialpädagogik aus der Region zusammen. Diese befassen sich in regelmäßigen Arbeitskreistreffen, Hospitationsbesuchen und durch kontinuierlichen Austausch mit dem an den Fachschulen und der Universität vermittelten Wissen, den daraus resultierenden Qualifikationen und dem in Kompetenzen mündenden „*learning outcome*“ befassen.

Unterstützt wird das Projektteam, das aus den im Studiengang Sozialarbeit/Sozialpädagogik tätigen Kolleg/innen Prof. Dr. Angelika Henschel, Prof. Waldemar Stange, Dipl. Soz Arb. Rolf Krüger und Dipl. Soz Arb./Sozpäd. Christof Schmitt sowie dem wissenschaftliche Mitarbeiter Dipl. Soz Arb./Sozpäd. Andreas Eylert besteht, durch einen für das Forschungsprojekt eingesetzten Projektbeirat.

In diesem sind Vertreter/innen der relevanten Ministerien auf Länderebene ebenso vertreten wie Mitglieder des Arbeitskreises der beteiligten Fachschulen für Sozialpädagogik und Abgesandte der freien und öffentlichen Arbeitgeber sowie der Gewerkschaften, der Universität Lüneburg und eine Frauen- und Gleichstellungsbeauftragte.

Unterstützt und evaluiert wird das Projekt durch die wissenschaftliche Begleitung, die für Lüneburg durch die Hochschul-Information-Service GmbH (HIS) geleistet wird, sowie durch den Projektträger, das Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB).

2.1 Geplantes Vorgehen

Der beabsichtigte methodische und inhaltliche Rahmen des Projektes ist im folgendem kurz skizziert:

Startphase:

- Kontaktaufnahme zu sämtlichen Kooperationspartner/innen
- Einrichtung eines Arbeitskreises der beteiligten Fachschulen für Sozialpädagogik
- Zusammenstellung des Fachbeirats und Aufnahme der Beiratsarbeit (Vereinbarung

inhaltlicher und organisatorischer Rahmenbedingungen)

- Ausrichtung der ersten Expert/innentagung für regionale Zusammenarbeit
- Aufbau des Internetforums zur Vernetzung und zum Austausch unter <http://www.kompaedenz.de>

Entwicklungsphase:

- Inhaltliche Analyse von (Rahmen-) Lehrplänen der Fachschulen für Erzieher/innen und Ermittlung des so genannten „Outcome“
- Eruierung relevanter Fortbildungsangebote sowie der Fortbildungsträger für Erzieher/innen
- Identifizierung der Schnittmengen der über beide Wege vermittelten Kompetenzen und des Outcome des BA-Studiengangs Sozialarbeit/Sozialpädagogik
- Modulbezogene Bewertung der Kompetenzen mittels Credit-Points
- Entwicklung eines Anerkennungskonzepts (Zertifizierung) für Weiterbildungsveranstaltungen der privatrechtlichen Träger
- Beratung der Fachschulen bei der Übertragung des Bologna-Prozesses auf eigene Angebote
- Identifizierung weiterer, für den BA Sozialarbeit/Sozialpädagogik relevanter Kompetenzen, die durch berufliche Praxis erworben wurden
- Konzipierung eines Anrechnungsverfahrens/ Assessments, das diese Kompetenzen beobachtbar, skalierbar und bewertbar im Sinne von Credit-Point-Vergaben macht
- Entwicklung eines abgestimmten Anerkennungsinstrumentariums und exemplarische Erprobung von Teilelementen daraus
- Ggf. Entwicklung einer vertraglichen Anerkennungsregelung zwischen Universität und den Rechtsträgern der Fachschulen

Auswertungsphase:

- Auswertung und Dokumentation bisher erprobter Elemente des Anerkennungsverfahrens
- Publikation der Leitfäden für die Anerkennung beruflicher Kompetenzen von Erzieher/innen
- Bundesweites Abschluss-symposium

- Eröffnung eines Serviceportals im Internet für Externe

Das Projekt hat eine Laufzeit bis Dezember 2007, anschließend werden die Ergebnisse aller ANKOM-Projekte durch die wissenschaftliche Begleitung ausgewertet und zusammengefasst, um so eine Handreichung zur möglichen Anrechnung von Kompetenzen auf ein Hochschulstudium für Hochschule und Berufsbildung zu entwickeln.

2.2 Aktueller Stand des Projekts

Derzeit wird eine Fragebogenerhebung vorbereitet, mit deren Hilfe verschiedene Kompetenz-Profile ermittelt werden, die Rückschlüsse auf die Selbsteinschätzung verschiedener relevanter Gruppen zulassen sollen. Im Rahmen von qualitativer Forschung, u. a. durch Leitfadenterviews und im Rahmen eines Fachtags, sollen diese Daten dann gestützt werden.

Ziel ist es, einen Überblick über die Kenntnisse, Fertigkeiten und weiteren Kompetenzen zu erhalten, die Erzieher/innen nach Abschluss ihrer Ausbildung und nach mehrjähriger Berufstätigkeit, Student/innen zu Beginn und bei Abschluss des Studiums sowie berufstätige Sozialarbeiter/innen und Sozialpädagogen/innen besitzen. Das Projekt orientiert sich dabei an der KSC-Typologie des EQF.

Auf Grundlage eines Niveauabgleichs und einer ECTS-basierten Bewertung soll anschließend eine Anrechnung geprüft und in einem praktikablen Verfahren erprobt werden.

3 Gender-Aspekte des Projekts

Soziale, insbesondere pädagogische Berufe zählen noch immer zu den so genannten „Frauenberufen“. Vor allem im elementarpädagogischen Bereich gibt es eine extreme Diskrepanz zwischen dort tätigen Männern und Frauen. Laut statistischem Bundesamt waren im Jahr 2002 nur 2,67% (Rohrman, 2005) der dort Beschäftigten Männer. Dieses „Geschlechtergefälle“ führt mit dazu, dass diese Berufe mit mangelnder Anerkennung und geringer Entlohnung, mangelnden Weiterbildungsmöglichkeiten und begrenzten Karriere-

wegen verbunden sind (Frieze, 2003, S. 53 ff; Degele 2002, S. 5 f).

Das Projekt setzt bewusst an diesen Punkten an und verfolgt in Bezug auf das zu untersuchende Berufsfeld mehrere Ziele:

- Erzieherinnen und Erziehern soll durch die Anrechnung ihrer vorhandenen Kompetenzen, die sie in Aus- und Weiterbildung sowie ihrer Berufstätigkeit erworben haben, ein neuer Weg aus der „Karrieresackgasse“ ermöglicht werden. Durch ein verkürztes Studium, das durch den BA-Abschluss Sozialarbeit/Sozialpädagogik Zugang zu deutlich erweiterten Tätigkeitsfeldern bietet, könnten diese für sich neue Herausforderungen und Karrierewege erschließen.
- Für Erzieherinnen könnte diese Möglichkeit eine Chance bieten, ihr Tätigkeitsfeld zu erweitern und (noch) mehr Verantwortung zu übernehmen. Gleichzeitig wäre mit einem akademischen Abschluss auch das gesellschaftliche Ansehen sowie die Entlohnung der beruflichen Tätigkeit höher.
- Für Männer mit Interesse an pädagogischer Tätigkeit könnte die stärkere Durchlässigkeit den Einstieg in den Erzieherberuf erleichtern, da dieser nicht von Vorneherein in die „Karrieresackgasse“ führe, aus der sie nur mit großem Aufwand ausbrechen könnten.
- Durch die Anrechnung erworbener Kompetenzen würde verdeutlicht, welches hohe Niveau die Arbeit der Erzieherinnen und Erzieher bereits hat. Damit könnte eine Aufwertung des Berufs mit seiner hochwertigen Ausbildung verbunden sein und den Argumenten über die „unterqualifizierte Erzieherin“/den „unterqualifizierten Erzieher“ begegnet werden.

Literatur

BMBF/Leskien, A. (2005): „Richtlinien für die Förderung von Initiativen: Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ vom 14. Januar 2005, <http://ankom.his.de/initiative/richtlinie.php>

Degele, N. (2002): „*Mutti spült, und Vati arbeitet*–Zur Soziologie von Arbeit und Geschlecht“, www.sozioologie.uni-freiburg.de/degele/material/pub/Mutti_spueelt.pdf

Friese, M. (2003): „*Arbeit und Geschlecht in der Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung personenbezogener Dienstleistungsberufe*“, Marburg, http://www.kompaedenz.de/index.php?option=com_remository&Itemid=24&func=filinfo&id=12

Rohrman, T. (2005): „*Männer in Kindertageseinrichtungen*–immer noch eine kleine Minderheit“, www.kindergartenpaedagogik.de/1349.pdf

Verfasser

Andreas Eylert

Universität Lüneburg

Fakultät I, Studiengang Sozialarbeit/Sozialpädagogik

eylert@uni-lueneburg.de

www.uni-lueneburg.de

www.kompaedenz.de

Martin Beyersdorf

Pechar, Hans:

Bildungsökonomie und Bildungspolitik

Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement, Bd. 2, Hrsg. Anke Hanft, Waxmann Verlag GmbH, Münster 2006, 148 S., EUR 24,90, ISBN 3-8309-1594-2

Es handelt sich um ein (kleines) Lehrbuch als Teil einer Studienreihe, die aus einem berufsbegleitenden Masterstudiengang in Oldenburg hervorgegangen ist. Was darf man von Lehrbüchern erwarten? Grundlegende Fragen, Theorien und Ergebnisse werden systematisch und bündig vorgetragen, Forschungs- und Theorieperspektiven werden skizziert, die Literatur wird erschlossen, Begriffe werden erklärt, Verzeichnisse helfen beim schnellen Auffinden von Textpassagen, und ggf. gibt es Fragen zur eigenständigen Vertiefung bzw. zur Überprüfung des Gelernten für die Lesenden (Studierenden).

Fangen wir hinten an:

- Fragestellungen zur Lernkontrolle gibt es. Hinzu kommen am Ende eines jeden Kapitels Links für das WWW.
- Ein Stichwortverzeichnis und ein Glossar fehlen nicht.
- Begriffsklärungen – auch in konkreten Kontexten – finden sich in abgesetzten Kästchen und im laufenden Text.
- Der Blick nach vorn aus wissenschaftlich (inter-)disziplinärer Sicht kommt weniger stark zum Tragen.
- Insbesondere die ersten beiden Kapitel („*Bildung in der Wissensgesellschaft*“ und „*Bildung als Investition*“) dienen in Teilen einer disziplin-reflexiven Diskussion – wenn auch sehr knapp.
- Ebenso wenig steht die Systematik der Theoriebildung und der Ergebnisse im Vordergrund.
- Sehr gut gelingt demgegenüber – und dies für die Anwendungskontexte ökonomischer Modellbildung für erste Zugänge sicher hilfreich – die thematische Gliederung des Feldes und die Präsentation ausgewählter Zugänge und Erkenntnisse.

Acht thematische Felder werden bearbeitet:

1. Bildung als öffentliches oder privates Gut
2. Öffentliche oder private Bereitstellung von Bildung
3. Öffentliche oder private Finanzierung von Bildung
4. Vorschule – Bildung oder Betreuung
5. Pflichtschule für alle
6. Berufliche Bildung und das duale System
7. Hochschulen – Expansion und Differenzierung
8. Weiterbildung – Lebenslange Aktualisierung der Erstausbildung

Das bei diesem Spektrum die thematischen Abschnitte sehr knapp werden, ist bei einem Umfang von etwa 150 Seiten einsichtig. Das Kapitel zur Weiterbildung umfasst dann aber nur gut sieben Seiten Text. Weiterbildung taucht im Stichwortverzeichnis und im Glossar nicht auf – wissenschaftliche Weiterbildung in der Folge auch nicht. Und im Abschnitt zur Weiterbildung fehlen Bezüge zur Finanzierung lebenslangen Lernens; Timmermann taucht mit der aktuellen einschlägigen Studie erst gar nicht auf.

Für wen ist diese Veröffentlichung geeignet? Wer sich in die „*bildungsökonomische Denke*“ hineinfinden will und über bildungsökonomische Konsequenzen bildungspolitischer Entscheidungen ein Bild machen möchte, der findet hier wertvolle Anregungen; und wer sich über das „*Humankapital*“ und den Umgang damit informieren möchte – dazu gibt es im Stichwortverzeichnis die meisten Hinweise – nämlich fünf.

Martin Beyersdorf

Ekkehard Nuisl von Rein, Christiane Schiersmann, Horst Siebert (Hrsg.):

Professionalität – Beruf – Studiengänge

Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Report 4/2005, 96 S., ISBN 3-7639-1911-2

Zumindest eine bestimmte Ausprägung der Professionalität begann mit Ende der 1960er Jahre in Westdeutschland und dabei insbesondere in Niedersachsen: die gesetzliche Fixierung der Erwachsenenbildung sowie die Einrichtung des Lehrstuhls für

Erwachsenenbildung (und außerschulische Jugendbildung). In der Folge gab es zahlreiche Untersuchungen zum Aufgabenprofil und Selbstverständnis des Erwachsenenpädagogen – gerade auch durch den Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung, der jetzt DGWF heißt. In den Beiträgen des Reports 4/2005 gibt es diesbezüglich keine Rückblenden, Rückerinnerungen oder „Anschlüsse“; auch bei den Literaturangaben sucht man vergeblich. Allerdings tauchen Autoren (Personen) wieder auf, die sich schon früh mit der Thematik befassten, so z. B. Jürgen Wittpoth und Peter Faulstich.

Erwachsenenbildung und Weiterbildung befinden „sich in ungewissen Zeiten in einem Umbruch“, so das Editorial. Wobei die Bewegungen nicht so einheitlich beschrieben werden, dass es sich um EINEN Umbruch handelt: verstärkte Betonung der Eigenverantwortung der Lernenden und (!) Funktionalisierung für (Arbeits- und andere) Märkte, Lernen statt Bildung und (!) Bedeutungszuwachs der Bildung, Deinstitutionalisierung und (!) verstärkte konzeptuelle Steuerung. Die Autor/innen der Beiträge nehmen diese Entwicklungen auf und auch in den zahlreichen Rezensionen schimmert die Spannung zwischen „System/Funktion“ (als Gegenstand und Betrachtungsweise) und „Feld/Bedeutung“ – „Gouvernementalität“ (Forneck/Wrana) wird evident (S. 85 f.).

Zu den Beiträgen:

- Bernd Dewe geht dem „*Professionalisierungsanspruch der Erwachsenenbildung im Spannungsfeld zwischen Managerialismus, evidenzbasierter Praxis und Teilnehmerverpflichtung*“ nach; er sieht in der aktuellen Entwicklung eine „*Ökonomisierung des Sozialen*“ bei der auch die Erwachsenenbildung den Logiken der Verwaltung und des Marktes (wieder) unterworfen werden.
- Michael Schemmann und Jürgen Wittpoth sehen in der Restrukturierung der Studiengänge der Erwachsenenbildung an ihrem Beispiel in Bochum die Gefahr des Abbaus von Studienplätzen und der schwierigeren Rekrutierung geeigneter Studierender.
- Maritta Groß stellt ihre qualitative Studie vor zu subjektiven Lernbegründungen für das Studium der Erwachsenenbildung (hier: Andragogik). Sie destilliert fünf Lernbegründungsmuster, die

zwar logisch widersprüchlich erscheinen, sich biographisch jedoch schlüssig darstellen lassen.

- Wiltrud Giesecke berichtet aus einer umfangreichen empirischen Studie aus Berlin und Brandenburg zu den Fortbildungsbedarfen bei Planer/innen und Dozent/innen der Weiterbildung. Die Bedarfe sind da – aber in doppelter Hinsicht gibt es Professionalisierungsdefizite: zum einen hat die Professionsstruktur der Träger den Stand der 1960er immer noch nicht überschritten, zum zweiten wird durch Zusatzstudien nachgewiesene Professionalität in den Einstellungsverfahren kaum nachgefragt.
- Ekkhard Nussli schließlich kommt bei einem europäischen Vergleich zu dem Ergebnis, dass Deutschland die Diskussion um Professionalisierung und Professionalität einen überdurchschnittlichen Stand erreicht hat; zugleich bestehe aber die Gefahr der Marginalisierung der Weiterbildung durch die stärkere Ausgestaltung anderer Segmente der Bildung im Kontext der Lebenslangen Lernens.

Schön zur Thematik des Heftes passend gewählt ist der Forums Beitrag „*Die erwachsenenpädagogische Perspektive, (Wieder-)Entdeckung einer zentralen didaktischen Kategorie*“ (v. Hövel, Schüßler). Dort geht es auch um die „*leiblich affektive Wirkung der Raumatmosphäre*“ (S. 63 f.). Wie hieß es auf einer Jubiläumstagung der niedersächsischen Heimvolkshochschulen: „*Der Siegeszug der Nasszelle war das Ende der heimvolkshochschulheimeligen Atmosphäre*“.

Das Buch in der Diskussion „*Die Ethikfalle*“ (Benzbach) passt demgegenüber nicht ganz so gut zum Thema dieses Reports. Vier Rezensent/innen geben ihre Einschätzung ab – anregend durch die Perspektivvielfalt. Darauf folgend zahlreiche Rezensionen zu Neuerscheinungen, wie immer hilfreich für die, die Lesestoff suchen oder mehr lesen möchten als die Hinweise auf Klappentexten.

Was fehlt: Empirie und auch Theorie in den Beiträgen. Sie beleuchten nur kleine Ausschnitte von Professionalisierung und Professionalität, Beruf und Studiengängen. Schlichte, aber ertragreiche Fragen tauchen nicht auf: Wie viele Menschen haben Erwachsenen- und Weiterbildung studiert? Auf welche Tätigkeiten wurden sie vorbereitet und welche üben sie jetzt aus? Was passiert in Deutschland mit dem (Haupt-)Fach Erwachsenenbildung beim Umbau

von Diplom- in Bachelor- und Masterstudiengänge? Wird der Bedeutungszuwachs (individuell und gesellschaftlich) von Weiterbildung in der Hochschulstrukturplanung der Länder aufgegriffen? Sicher hätten diese Fragen in einer Ausgabe des Reports nicht bearbeitet werden können, aber als Fragen hätte ich sie mir doch gewünscht. Vielleicht gäbe es dann in einer der nächsten Ausgaben ein paar Antworten.

Martin Beyersdorf

Siebert, Horst:

Methoden für die Bildungsarbeit, Leitfaden für aktivierendes Lernen

DIE: Perspektive Praxis, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2004, 103 S., EUR 12,90, ISBN 3-7639-1901-5

Eigentlich ist dieser Band in der DIE-Schriftenreihe ‚Perspektive Praxis‘ für Kursleitende in der Erwachsenenbildung geschrieben. Horst Siebert ist es aber gelungen, in der Beschreibung des Feldes, der Planung, der Umsetzung und der Auswertung ein so kompaktes Buch zu schreiben, dass es auch für die wissenschaftliche Weiterbildung zu empfehlen ist. Mit dem Untertitel *„Leitfaden für aktivierendes Lernen“* wird auch der inhaltliche Bezug deutlich. Lernen wird hier verstanden in der Tradition einer andragogisch und politisch begründeten Erwachsenenbildung, die nicht auf kurzfristige und allzu schnelle Lernerfolge durch Techniken setzt. Berücksichtigt wird ein umfassender Methodenbegriff; er beinhaltet

- Aktionsformen
- Sozialformen
- Organisationsformen
- Medien
- Formen der Verständigung sowie
- Wirkungskontrolle und Prüfungen.

Die Einführung deutet als erstes Kapitel die Dimensionen und die Bedeutung der Methodenkompetenz. Das dritte und letzte Kapitel nimmt dieses wieder auf unter der Überschrift *„Prinzipien des Lernens“*. Im Zentrum steht das Kapitel *„Methoden des Lehrens und Lernens“*. Dort geht es rasant und mit zahlreichen Schaubildern durch die Themen Organisationsformen, Lernkulturen, Feinplanung, Anfangssituationen, Biographische Zugänge, Klein-

gruppen, Wissensaneignung, Visualisierung, Lern-techniken und Evaluation.

Für wen? Für Studierende, die sich einen Überblick verschaffen wollen. Für Lehrende, die sich kurz mal auf den aktuellen Stand bringen wollen und die Anregungen für ihre Praxis suchen. Weniger geeignet für die, die eine wissenschaftlich-reflexive Abhandlung suchen – obwohl auch hier Bezüge hergestellt werden und ein Teil der einschlägigen Literatur im Verzeichnis steht.

Anmerkung der Redaktion: vom Verlag wird eine Neuauflage für dieses Jahr unter ISBN 3-7639-1932-5 angekündigt.

Dr. Martin Beyersdorf

Weis, Michael:

Lernen im Modus der Selbstverständigung

Methodologische Reflexionen und empirische Erkenntnisse zum subjektiven Lernhandeln. Waxmann Verlag GmbH, Münster 2005, 332 S., EUR 24,90, ISBN 3-8305-1547-0

Wie lernen Menschen, wenn sie in ihrem Alltag mit Problemen konfrontiert werden? Dazu gibt es bereits eine Vielzahl von Erklärungsversuchen aus der Individual- und der Sozialpsychologie sowie interdisziplinären Ansätzen (z.B. Alltagsbewusstsein, Deutungsmuster). Michael Weis versucht nun nicht diese Ansätze vergleichend darzustellen und das auf ein Beispiel anzuwenden, sondern er wählt einen weit umfangreicheren und differenzierteren Weg.

Der erste, theoretische Teil der Veröffentlichung – einer Dissertation an der Bundeswehrhochschule München aus dem Jahre 2004 – befasst sich mit der subjektwissenschaftlichen Fundierung einer erwachsenenpädagogischen Lernforschung. Hier liegt der, dann auch gewählte, Rekurs auf die sowjetische Tätigkeitspsychologie nahe, wobei überwiegend die holzkamp'sche Variante Raum greift; aber auch die hermeneutisch-sinnverstehende Variante nach Kade u. a. kommt nicht zu kurz. Ergebnis auf theoretischer Ebene ist ein Drei-Phasen-Modell für die Rekonstruktion von Lernleistungen:

1. Analyse von Bedeutungs-Begründungszusammenhängen auf der Ebene der Handlungsproblematik und der Herausforderung einer Lernproblematik,
2. Rekonstruktion des lernenden Gegenstands-aufschlusses bzw. der Aktualisierung bestimmter Dimensionen an potenziellen Lerngegenständen durch das Lernsubjekt,
3. Bedeutungs-Begründungs-analytische Rekonstruktion der Bezugshandlungen am Ende des Lernprozesses, bezogen auf die in der Lernhandlung veränderte bzw. entwickelte Prämissenlage.

Der zweite, empirische Teil umfasst auf über 200 Seiten die Rekonstruktion des Lernhandelns von „Frau Wenger“ an einem praktischen Beispiel (transkribiert auf neun Seiten). Frau Wenger berichtet von ihrem alltäglichen Lernen aus der beruflichen Praxis. Der empirische Teil wechselt kontinuierlich die Perspektiven zwischen theoretischer Fassung, methodologischer Prüfung und subjektiver Erläuterung der „Lernhandelnden“.

Michael Weis betont in seinem Ausblick zu diesem Werk der qualitativen Lernforschung die besondere Bedeutung der Verschränkung von der verstehenden Binnenperspektive der Lernhandelnden mit möglichen Lernarrangements. *„Der hier vorgestellte Forschungsansatz kann daher überall dort Anwendung finden, wo erwachsenpädagogische Bildungsarbeit an konkreten, schwierigen Handlungssituationen von Bildungsteilnehmern anknüpft und wo diese zum Zwecke des Lernens aufgeschlossen und als Bildungsprozess ‚inszeniert‘ werden“*. Ob dies erwachsenpädagogisch Tätige bei der Ausgestaltung ihres Unterrichts tatsächlich werden nutzen können, ist sicherlich auch eine zeitliche Frage. Was aber allemal lohnt, ist die differenzierte Einsichtnahme einer exemplarischen Lernhandelnden; dies kann ggf. bisher unterbewertete Details neu gewichten helfen.

Martin Beyersdorf

Knust, Michaela

Geschäftsmodelle der wissenschaftlichen Weiterbildung

Eine Analyse unter Berücksichtigung empirischer Ergebnisse. Josef Eul Verlag, Lohmar 2006, 337 S., EUR 55,00, ISBN 3-89936-438-4

Was erwartet die Leserin oder den Leser bei diesem Titel? Waren die Geschäftsmodelle der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen doch ein zentraler Gegenstand der DGWF-Jahrestagung im Jahre 2004 in Hannover; der Stifterverband übergab dort die Preise an die Auserkorenen. Ja, die Preisträger tauchen in der Veröffentlichung wieder auf – aber die DGWF sucht man fast vergebens. Auch bei der Durchsicht der Literatur fällt auf, dass es sich offenbar um andere Argumentations- und Zitationswelten handelt. HRK, KMK, BMBF, Dohmen und Müller-Böhling erzielen überdurchschnittlich viele Nennungen im Literaturverzeichnis.

Zweiter Anlauf: was erwartet die Leserin oder den Leser? Es ist eine Promotionsschrift, die im Jahre 2005 abgeschlossen wurde. Doktorvater und Begleitwortschreibender ist Prof. Dr. Matthias Schumann, von 2001 bis 2005 Vizepräsident der Uni Göttingen; selbst hat er promoviert im Fach Betriebswirtschaftslehre mit dem Thema *„Eingangspostbearbeitung in Büro-kommunikationssystemen – Expertensystemansatz und Standardisierung“*; Titel seiner Habilitationsschrift: *„Nutzeffekte und Strategiebeiträge betrieblicher Informationsverarbeitung unter besonderer Berücksichtigung großintegrierter DV-Systeme“*. Frau Knust war bei Herrn Prof. Schumann in einem BMBF-Projekt tätig zur Etablierung eines onlinebasierten Weiterbildungsstudiengangs (WINFOLine). Doktorväter sind hin und wieder doch prägend; so wird erwartbar, dass es um eine betriebswirtschaftliche und „dv-gestützte“ Argumentations- und Zitationswelt geht.

Dritter Anlauf: was erwartet die Leserin oder den Leser? Eine blitzsauber ausgearbeitete Linie, methodisch klar, empirisch nachvollziehbar, mit fast 60 Abbildungen aufbereitet – alles aus BWL-Sicht mit Betonung neuerer Vermittlungsformen (CBT, WBT usw.). Die Ausgangslage wird wie folgt beschrieben: *„Es ist anzunehmen, dass die wissenschaftliche Weiterbildung aufgrund des wachsenden Marktes und der Stellung der Hochschulen als wissenschaftliche, seriöse und unabhängige Stätten der Aus- und Weiterbildung (...) das Potenzial hat, neben einer Querfinanzierung für die oftmals gedeckelten oder rückläufigen Hochschulhaushalte auch eine Unterstützung zur strategischen Neupositionierung am Bildungs- und Weiterbildungsmarkt zu leisten.“* (S. 1) *„Es gilt also für die Hochschulen, entsprechende Handlungsalternativen zu identifizieren und im Rahmen der bestehenden Gesetze und Regelungen ein*

geeignetes strategisches Planungs- und Steuerungsinstrument zu entwickeln, um die Weiterbildung als möglichst gleichwertige Aufgabe neben der Forschung und der grundständigen Lehre zu etablieren.“ (S. 1 f.)

So angemessen, wie diese Herausforderung beschrieben wird, so erscheint es ein wenig ‚mutig‘, den bisherigen Forschungs- und Publikationsstand als defizitär in seiner Zergliederung zu beschreiben: *„Die jeweils betrachteten Aspekte werden überwiegend von anderen Aspekten isoliert diskutiert, so dass eine derart umfassende Darstellung des Themengebietes der wissenschaftlichen Weiterbildung, wie sie diese Arbeit bietet, bislang noch nicht erfolgt ist“ (S. 2).* Das theoretische, betriebswirtschaftliche Konstrukt des Geschäftsmodells soll helfen, die in dieser Perspektive als relevant erachteten Aspekte zu entdecken, zu beschreiben und erfolgsverdächtige Zukunftskontexte zu erörtern. Zu den Hauptelementen der Geschäftsmodelle der wissenschaftlichen Weiterbildung werden gezählt (vgl. S. 47):

- das Leistungsportfolio,
- Grad der Integration und interne Strukturen,
- finanzielle Aspekte,
- nachhaltige Absicherung.

Im Verlauf der Arbeit paart sich die *„analytisch-deduktive Literaturanalyse“* mit eigenen empirischen Erhebungen zur Ausdeutung, welche Aspekte auf der Abnehmerseite eine Rolle bei der Annahme oder Ablehnung von wissenschaftlicher Weiterbildung spielen:

- Zur bewussten Auswahl der Struktur und Items eines onlinebasierten Fragebogens wurden neben der Literaturanalyse Expertenbefragungen aus dem Unternehmensbereich und sich weiterbildende Privatpersonen vorgenommen (Sommer 2004, jeweils n=4),
- Aufbauend darauf wurden die Daten mittels zwei unterschiedlichen Onlinefragebögen für Privatpersonen und Unternehmensverantwortliche erhoben (Winter 2004/05, Privatpersonen n=289, Unternehmen n=79).

Im Zwischenfazit aus der wertschöpfungs- und kundenorientierten Analyse werden die Stärken und Schwächen der Hochschulen hervorgehoben: Vergabe akademischer Abschlüsse als Alleinstellungs-

merkmal, Unternehmens- und Branchenneutralität, Wissenschaftlichkeit und Forschungsorientierung. Als Schwäche werden verallgemeinernd mangelnde eigene Ressourcen, organisatorische Probleme und eine nicht hinreichende Praxisorientierung beschrieben.

Im Fazit zur nachhaltigen Absicherung der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen finden sich Hinweise darauf, was denn für eine nachhaltige Absicherung der wissenschaftlichen Weiterbildung zu tun sei. Eine mangelhafte Vermarktung wird konstatiert. *„Um die im Rahmen der kundenzentrierten Analyse identifizierte Schwäche der mangelhaften Vermarktung zu reduzieren, bietet sich im Rahmen einer Präferenzstrategie an, die Qualitäts- und Markierungsorientierung als strategische Grunddimensionen der abnehmergerichteten Strategien näher zu analysieren.“ (S. 262)* Was wird empfohlen?

- Implementierung eines Qualitätssicherungssystems, welches besonders auf die als entscheidend herausgearbeitete Lücke zwischen der vom Kunden wahrgenommenen und der von ihm erwarteten Dienstleistung Rücksicht nimmt (z. B. über Beschwerdemanagement),
- Aufbau einer Markenidentität und eines guten Images.

„Die hier beschriebenen strategischen Optionen sind jedoch nur im Rahmen eines Gesamtkonzepts sinnvoll durchzusetzen, welches eine ausreichende finanzielle Rückendeckung erfahren muss, eine entsprechende Organisation der Weiterbildung in der Hochschule voraussetzt und nicht mittels kurzfristiger und isolierter Aktionen in der Qualitätssicherung oder der Vermarktung realisiert werden kann.“ (S. 264) Die Notwendigkeit einer zusammenführenden strategischen Betrachtung macht noch einmal die Zusammenfassung der Ergebnisse und der Ausblick (S. 265 ff.) deutlich. Es ist eben nicht hinreichend, nur an der Qualität zu feilen, das Portfolio zu ergänzen oder das Marketing zu verbessern. Insofern wird deutlich, dass die anfangs als mutig gekennzeichnete Aussage Kritik an der Zergliederung von Teilergebnissen äußert.

Zu Loben ist insgesamt die umfassende Darstellung aus BWL-Sicht. Was jetzt noch fehlt – und das ist kein Vorwurf an die Veröffentlichung selbst – ist die

Darstellung der bildungswissenschaftlichen Sicht in der in dieser Arbeit erreichten Komplexität.

Zum Schluss eine kleine Pikanterie am Rande – eigentlich gehört es nicht in eine Rezension, aber es ist eine Reminiscenz an die Begründung der Tradition der wissenschaftlichen Weiterbildung an der Universität Göttingen.

Bei der Darstellung der Praxisbeispiele für die Geschäftsmodelle wird auch das Projekt WINFOLine an der Universität Göttingen beschrieben (S. 208 ff.). Dass sich an der Universität Göttingen mit der „*Extramuralen Erwachsenenbildung*“ in den 1950er Jahren ein erstes Geschäftsmodell der öffentlichen wissenschaftlichen Weiterbildung mit dem Sekretariat für Seminarkurse etablierte, bleibt unerwähnt. Es hätte

sich sicher auch nicht so gut gemacht, da unter dem Präsidium mit Herrn Prof. Schumann eben genau dieses Sekretariat, welches in den 1970er Jahren zur Zentralen Einrichtung für Weiterbildung und für lange Jahre prägend für die bildungsdemokratische Entwicklung geworden war, aufgelöst wurde. Die Weiterbildung für das Hochschulpersonal ging in die Verwaltung, der „*Rest*“ der öffentlichen wissenschaftlichen Weiterbildung blieb für einige Jahre ohne Bearbeitung und ohne weitere Beachtung (H&W berichtete). Nun, mit etwas zeitlichem Abstand, gibt es aber offensichtlich den Versuch der Wiederbelebung. Die Leiter der Kooperationsstelle Hochschulen und Gewerkschaften an der Universität Göttingen ist gebeten worden, einen Entwurf für eine Weiterbildungsstrategie für die Universität zu verfassen ...

Peter Faulstich zum 60.

Der Vorsitzende der DGWF, Peter Faulstich, feierte am 12. Juni seinen 60. Geburtstag. Vorstand und Mitgliedschaft gratulieren herzlich!

Peter Faulstich hat bereits in den siebziger und achtziger Jahren aktiv im Vorstand des damaligen AUE mitgewirkt und war Mitte der achtziger Jahre maßgeblich an der Gründung der Arbeitsgemeinschaft der Einrichtungen beteiligt. Ca. zehn Jahre lang führte er auch die Geschicke dieser AG.

Von seiner Position als Leiter der Kontaktstelle für wissenschaftliche Weiterbildung der Universität Kassel wurde er 1995 auf die Professur für Weiterbildung an der Universität Hamburg berufen, wo er seither wirkt. Im September 2002 wählte die Mitgliederversammlung in Kaiserslautern ihn zum Vorsitzenden der DGWF. 2004 wurde er in Hannover als Vorsitzender bestätigt.

Die Zahl seiner wissenschaftlichen Veröffentlichungen ist thematisch sehr vielfältig und unübersehbar. In jüngster Zeit nahm er ein konstitutives Thema der Erwachsenenbildung wieder auf: Öffentliche Wissenschaft! Beredtes Zeugnis dafür ist der Sammelband *„Öffentliche Wissenschaft. Neue Perspektiven der Vermittlung in der wissenschaftlichen Weiterbildung“*, der 2006 im Transcript Verlag erschien (ISBN 3-89942-455-7) und als dessen Anspruch Peter Faulstich als Herausgeber postuliert: *„Beizutragen zu der theoretischen Diskussion um das Verhältnis von Wissenschaft und Gesellschaft; aufzuzeigen, was wissenschaftliche Weiterbildung leisten kann in Transferprozessen; einzugreifen in die politische Debatte um die Notwendigkeit der Partizipation der Bürger bei der Entwicklung der Wissenschaft.“* Wenn man dann noch die zentrale Begründung für Erwachsenen- und Weiterbildung: *„Lebensentfaltung“* hinzunimmt, könnte dies auch als Motto über dem wissenschaftlichen Gesamtwerk stehen.

Klaus Burri

Die berufliche Weiterbildung der Schweizer Universitäten – nach „Bologna“

Die vielfältige Landschaft der beruflichen Weiterbildung an den Schweizer Universitäten ist in den letzten zwei Jahren unter den Vorzeichen von „Bo-

logna“ für längere Zeit neu geordnet worden. Ausgangspunkt der Neuordnung war der Bologna-Bachelor, der als erstes universitäres Diplom nicht mehr ohne weiteres Zugang zu den Weiterbildungsstudien verschafft. Dies machte eine Neuordnung der universitären Weiterbildungslandschaft nötig.

Einige umstrittene Aspekte der Neuordnung im Voraus: Die neu geschaffenen Titel sind länger geworden und in englischer Sprache gehalten. Was bisher beispielsweise mit dem Kürzel „NABB“ (Nachdiplomstudium Akademische Berufsberatung) umschrieben war, heißt heute „MASP-CC&HRM“ (Master of Advanced Studies in Psychology of Career Counseling and Human Resources Management), und die englische Schreibweise könnte auf die Unterrichtssprache Bezug nehmen, was aber meist nicht zutrifft. Die „Advanced Studies“ im Titel stossen Kritikern auf, assoziiert man mit diesem Begriff doch die Forschungsinstitute, die angelsächsischen Spitzenuniversitäten angegliedert sind. Zudem ist der Master-Begriff unbefriedigend, weil er nicht in die weibliche Form gebracht werden kann, während der Magister-Begriff dies erlaubt.

Dennoch haben die Leiterinnen und Leiter der Weiterbildungseinheiten der Schweizer Universitäten hörbar aufgeatmet, als sich die Rektoren der Schweizer Universitäten (Comité des Recteurs des Universités Suisses, CRUS) auf einheitliche Titel einigen konnten. Die frühere Titelvielfalt (NDS, NDK, Executive Master, DESS, DES) erschwerten die Kommunikation der Anbieter mit dem akademischen Publikum erheblich. Vorgabe der Universitätsrektoren war, dass sich die Titel der Weiterbildungsprogramme erheblich von den Titeln der Erststudien (Bachelor of Arts, Master of Science) unterscheiden müssten. Auf den etwas sperrigen Titel „Master of Advanced Studies in (Fachgebiet) der Universität (Ursprungsbezeichnung)“ konnten sich die Rektoren aller Schweizer Universitäten einigen, was angesichts des „rideau de röst“ als kleines Wunder erscheint.

Die CRUS empfiehlt den Universitäten, auch die anderen Titel der Weiterbildungsprogramme einheitlich zu benennen: Diploma of Advanced Studies/Weiterbildungsdiplom, und Certificate of Advanced Studies/Weiterbildungszertifikat, um eine schweizweit einheitliche Titelvergabe zu ermöglichen. Wie schnell die Marketingphantasie neue Blüten treibt, zeigt die Universität Basel, die bereits

einen „*University Professional*“ anstelle des Weiterbildungsdiploms erteilt.

Die berufliche Weiterbildung richtet sich im Bereich des „Master of Advanced Studies“, der Diplome und Zertifikate in der Regel an Absolventinnen und Absolventen der Universitäten ab einem Master- oder Lizentiatsabschluss und mehrjähriger Berufserfahrung oder an Interessierte mit vergleichbarer Vorbildung. Dies, um sicherzustellen, dass die Lerngruppe wissenschaftliches Arbeiten gewohnt ist und eine gewisse Homogenität aufweist, was die Vorbildung betrifft. Weiterbildungskurse (ein bis mehrere Tage) stehen allen daran Interessierten offen.

Die Stufung der Titel erfolgt über die Zuweisung von ECTS-Punkten, d. h. über die absolute Arbeitsleistung, und nicht mehr über die Anzahl Präsenzstunden. Ein ECTS-Punkt entspricht dabei einer Arbeitsleistung von 25 bis 30 Stunden, die im Kontext des Programms erbracht werden. Die Programmleitung schätzt bei der Programmentwicklung den Arbeitsaufwand und evaluiert nach der Durchführung die tatsächlich nötige durchschnittliche Leistung. Der „Master of Advanced Studies“ erfordert mindestens 60 ECTS-Punkte, das Weiterbildungsdiplom 30 und das Zertifikat 10 ECTS-Punkte. 60 ECTS-Punkte entsprechen einem Vollzeitstudienjahr oder 1800 Stunden Arbeit. Ein zweijähriges, berufsbegleitendes Masterprogramm bedeutet für die Teilnehmenden also eine Herausforderung in jeder Beziehung: zeitlich, familienbezogen und finanziell.

Die Immatrikulation der Programmteilnehmenden an der federführenden Universität ist die abschliessende Regelung der CRUS. Die Programmteilnehmenden zunächst der Master-, später der Diplom- und der Zertifikatsprogramme erhalten damit an der Universität Zürich die volle Teilnahme am universitären Leben: Studierenden-Legitimationskarte, Netz-Access, E-Mail-Adresse und Zugang zu Bibliotheken, Mensen und Sportangeboten.

Mit diesen Festlegungen ist die berufliche universitäre Weiterbildung auf absehbare Zeit geordnet. Bestehende Programme übernehmen die neuen Regelungen, neu entstehende starten mit diesen Vorgaben.

Damit ist die Schweiz noch einsam in der europäischen Bildungslandschaft. Die europäische und

transatlantische Titelvergabe zeigt sich in unregelmäßiger Vielfalt. Auch die Zulassung zu den Programmen, der erforderliche Arbeitsaufwand, die Möglichkeit des Übertritts von einem Weiterbildungsmaster in ein Doktoratsprogramm sind international vielfältig. Für die Schweiz und für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der universitären Weiterbildung schaffen die Regelungen des CRUS ein stilles Auge im Zentrum des Weiterbildungs-Taifuns.

Verfasser

Klaus Burri

Universität Zürich

Fachstelle für Weiterbildung

Präsident „Swiss-uni-Verein universitäre Weiterbildung Schweiz“

kburri@wb.unizh.ch

www.fwb.unizh.ch

Peter Faulstich

Wissenschaftsrat zur wissenschaftlichen Weiterbildung

Der Wissenschaftsrat, als ein Gremium, das die Perspektiven der Hochschulentwicklung in Deutschland wesentlich orientiert, hat sich in seinen Empfehlungen immer wieder auch zur wissenschaftlichen Weiterbildung geäußert. Ein Meilenstein der Diskussion waren die „*Empfehlungen zur Neuordnung des Studiums an wissenschaftlichen Hochschulen*“ (1966) mit dem Hinweis auf die Notwendigkeit eines „*Life-Long-Learning*“.

„*Die Mehrzahl der Studenten wird nach dem vierjährigem Studium die Hochschule verlassen. Ihre wissenschaftliche Ausbildung soll damit aber nicht ein für alle Mal abgeschlossen sein. Die rasche Entwicklung der Wissenschaften macht es auf vielen Gebieten nötig, die Ausbildung weiterzuführen. ... Eine Erneuerung der wissenschaftlichen Ausbildung setzt voraus, dass die in ihrem Beruf Tätigen, in die Hochschulen zurückkehren können und in ihr wissenschaftliches Leben einbezogen werden*“ (Wissenschaftsrat 1966, 33).

Mit diesen Empfehlungen wird die wissenschaftliche Weiterbildung in den Kontext einer Reorganisation des Studiums, vor allem der Verkürzung der Studienzeiten, und einer Öffnung der Hochschulen für

„Lebenslanges Lernen“ gestellt. Es wurde frühzeitig schon eine Diskussionsarena aufgemacht, in welche Initiativen zur Expansion der Weiterbildungsaufgaben der Hochschulen greifen konnten.

Am 27. Januar 2006 hat der Wissenschaftsrat zwei neue Empfehlungen vorgelegt, welche sicherlich starke Anstöße für die weitere Entwicklung der Hochschulen in Deutschland geben werden.

Die „Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem“ argumentieren strukturell bezogen auf den Wandel des Universitäts-systems. Sie ziehen die Konsequenzen aus dem Bologna-Prozess. *„Die Hochschulen in Deutschland sind derzeit in einen europäischen Reformprozess eingebunden, mit dem die Zielsetzung eines europäischen Hochschulraums verfolgt wird. Teil diese Prozesses ist die Einführung gestufter Studienstrukturen“* (20). Der Wissenschaftsrat unterstützt nachdrücklich die Umstellung auf Bachelor- und Masterstrukturen, weil damit eine Verbesserung der Qualität der Hochschulausbildung verbunden sei. Gleichzeitig wird eine weitreichende Reorganisation des Studien-systems gesehen.

„Der Bologna-Prozess steht im Zeichen des lebenslangen Lernens. Selbst wenn Studierende nach dem ersten Abschluss, also mit einem Bachelor, die Hochschule zunächst verlassen, wird es angesichts des rapiden Wandels der Arbeitswelt, der demographischen Entwicklung und steigender Zuwanderung zu einer höheren Nachfrage nach akademischer Weiterbildung kommen. Viele Absolventen werden nach einigen Jahren an die Hochschulen zurückkehren, um sich weiter zu qualifizieren“ (21).

Konsequenter Weise finden sich in den „Empfehlungen“ Hinweise zur wissenschaftlichen Weiterbildung an hervorgehobener Stelle.

„Empfehlung 8–Lebenslanges Lernen:

Die akademische Weiterbildung muss künftig zu einer Kernaufgabe der Universitäten werden. Dafür sollte sich ein nachfrage- und marktgerechtes Weiterbildungsangebot an den Universitäten als eine wichtige Säule neben der Erstausbildung etablieren; die Umstellung auf gestufte Studienstrukturen muss so erfolgen, dass sich ihre Vorteile auch für das Lebenslange Lernen entfalten können“ (65).

Besonders wichtig ist es, dass die Weiterbildung an Hochschulen nicht als zusätzliches Aktivitätsspektrum angesehen wird, sondern in die Neuorganisation des Studienbetriebs eingebaut wird.

„Universitäre Weiterbildung darf dabei nicht als ein vom normalen Studienbetrieb entkoppeltes Handlungsfeld begriffen werden. Lebenslanges, auch berufsbegleitendes Lernen, muss zu einem Leitprinzip werden, von dem her sich die Bildungsangebote der Universitäten künftig organisieren, um einem veränderten Bildungsverhalten mit stärker individualisierten Bildungs- und Berufsbiographien und dem Qualifikationsbedarf des Beschäftigungswesen Rechnung tragen zu können“ (65/66).

Es wird von positiven Auswirkungen auf die Universitäten ausgegangen:

- *„Studienreform: In dem Maße, indem die Hochschulen entsprechende Masterstudiengänge einrichten und Erwerbstätigen die Rückkehr an die Hochschule ermöglicht wird, wird auch für den Einzelnen die Aufnahme einer früheren Berufstätigkeit nach dem Bachelor nicht gleichbedeutend mit dem Verzicht auf eine wissenschaftliche Weiterqualifizierung sein.“* ...
- *„Wissens- und Technologietransfer von den Universitäten in die Unternehmen: Über neues Wissen, das sich Unternehmensangehörige im Rahmen einer universitären Weiterbildung aneignen, vollzieht sich ein Transfer wissenschaftlichen Know-hows von den Universitäten in die Unternehmen.“* ...
- *„Qualität der Lehre: Durch Weiterbildung bauen die Universitäten systematisch institutionelle und individuelle Kontakte zur Praxis auf. Durch Kooperationen mit Unternehmen durch Studierende, die ihre Erfahrungen aus der Praxis in die Lehre einbringen, erfolgt auch ein Wissenstransfer in die Universitäten hinein. Dies könnte dazu beitragen, dass sich auch die grundständige Lehre stärker am Bedarf des Beschäftigungswesens und seinen Qualifikationsanforderungen orientiert.“* ...
- *„Finanzierung der Universitäten: Mit dem Ausbau der Weiterbildung erschließen sich die Universitäten neue Einnahmequellen“* (66/67).

Der Wissenschaftsrat fordert die Bundesländer auf, noch vorhandene haushalts-, dienst- und besol-

dungsrechtliche Restriktionen abzubauen. Individuelle Lehrleistungen in der Weiterbildung sollten auf das Lehrdeputat angerechnet werden können. Lehrleistungen sollen im Reputations- und Karrieresystem der Hochschulangehörigen einen zentralen Stellenwert bekommen. Die für die Weiterbildungsangebote zusätzlich notwendigen Lehrkapazitäten sollen durch Studiengebühren kofinanziert werden (68).

Mit den „Empfehlungen zu arbeitsmarkt- und demographiegerechten Ausbau des Hochschulsystems“ geht der Wissenschaftsrat über Postulate hinaus und gibt die notwendigen Ressourcen an, welche die Voraussetzungen bilden, um das Hochschulsystem zukunftsfähig zu gestalten. Es werden genannt:

1. Effizienz verbessern,
2. Vernetzung in Hochschulsystem und beruflicher Bildung,
3. Chancengleichheit und Vereinbarkeit von Beruf und Familie,
4. ausländische Studierende,
5. Öffnung für Lebenslanges Lernen und
6. Schritte zur Kapazitätsausweitung.

Der Wissenschaftsrat empfiehlt Hochschulen und Ländern, Aktivitäten im Bereich der Wissenschaftlichen Weiterbildung massiv zu stärken und sich auf dem wachsenden Markt qualitätsgesicherter Angebote frühzeitig zu positionieren. Es wird auf die Konkurrenz und auf einen Rückstand gegenüber privaten und ausländischen Anbietern verwiesen. Angesichts erwarteter rückläufiger Studierendenzahlen Mitte des kommenden Jahrzehnts droht die Gefahr, dass die Nachfrage nach Hochschulangeboten hinter dem gesellschaftlich wünschenswerten Niveau zurückbleibt.

„Es ist daher wichtig, dass der Staat in diesem Bereich Verantwortung übernimmt. Auf der Nachfrageseite wird es notwendig sein, Finanzierungskonzepte zu entwickeln, die finanzielle Beiträge der Teilnehmer, solche der Arbeitgeberseite, aber auch staatliche Unterstützung (seien es Steuererleichterungen oder Zuschüsse) zu attraktiven Finanzierungspaketen verbinden“ (81).

Dabei verweist der Wissenschaftsrat auf die „Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens“ und deren Vorschläge. Grundaussage des Wissenschaftsrates ist es:

„Hochschule für Lebenslanges Lernen öffnen: Wissenschaftliche Weiterbildung ist eine der zentralen Aufgaben der Hochschulen der kommenden Jahre. Die Alterung der Erwerbsbevölkerung sowie die große Innovationsdynamik in fast allen Wissenschaftsbereichen machen eine kontinuierliche Weiter-, Um- und Neuqualifizierung von Arbeitskräften notwendig. Der Know-how-Transfer zwischen Wissenschaft und Wirtschaft wird sich langfristig nicht allein auf den Übertritt junger Hochschulabsolventen ins Erwerbsleben stützen können. Noch unbeantwortet ist die Frage, ob und in welcher Weise es Betrieben mit ihren älter werdenden Belegschaften gelingen kann, ein hohes Maß an Innovationsfähigkeit und Kreativität aufrechtzuerhalten. Ohne umfangreiche Qualifizierungsanstrengungen wird dies aber sicher nicht gelingen. Aus individueller Sicht ergibt sich – angesichts der durch verkürzte Ausbildungszeiten und steigendes Rentenzugangsalter deutlich verlängerten Lebensarbeitszeit – ebenfalls ein großer Bedarf an kontinuierlicher Weiterbildung“ (79).

Wichtig ist nun, dass der Wissenschaftsrat in seine Szenarien zum Kapazitätsbedarf die mittelfristig angelegte Ausweitung des Angebots an wissenschaftlicher Weiterbildung mit einrechnet. Es wird eine jährliche Ausweitung der Kapazitäten für die Weiterbildung um 0,5 Prozent für die Jahre 2005 bis 2013 und von 1 Prozent für die Jahre 2014 bis 2020 unterstellt. Im Jahre 2020 würden demzufolge für die Weiterbildung zusätzliche Kapazitäten in Höhe von 11,5 Prozent der Gesamtzahl der Studienplätze bereitgestellt werden müssen (81). Der Wissenschaftsrat weist nachdrücklich darauf hin, dass die notwendigen zusätzlichen Kapazitäten nicht nur vorübergehend, sondern zum größten Teil dauerhaft benötigt werden.

„Der Ausbau der nächsten Jahre muss auf Langfristigkeit ausgelegt sein. Statt etwa vornehmlich darauf zu achten, zusätzliches Personal befristet zu beschäftigen, könnte es sich als sinnvoll erweisen, in die didaktische Qualifikation, der mit langfristiger Perspektive beschäftigten Lehrkräfte zu investieren“ (82).

Aus Sicht der Institutionen und des Personals wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen wäre mit der Implementation der Empfehlungen des Wissenschaftsrates die Rahmenbedingungen für eine entwicklungs- und zukunftsfähige Perspektive gegeben. Es ist allerdings bisher nicht geklärt, welche

finanziellen und institutionellen Formen gefunden werden können, um die Weiterbildungsentwicklung entsprechend zu stärken.

Quellen

Wissenschaftsrat: „Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem“, Drs. 7067-06, Berlin, 27. Januar 2006

Wissenschaftsrat: „Empfehlungen zum arbeitsmarkt- und demographiegerechten Ausbau des Hochschulsystems“, Drs. 7083-06, Berlin, 27. Januar 2006

Verfasser

Prof. Dr. Peter Faulstich

Universität Hamburg

Lehrstuhl für Erwachsenenbildung/Weiterbildung

faulstich@dgwf.net

www.erzwiss.uni-hamburg.de

Aufgelesenes

Internationaler Markt der Weiterbildung

ist das Schwerpunktthema von DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Heft II/2006. Themenhintergrund ist auch die EU-Dienstleistungsrichtlinie. Wer genau wissen will, was darin steht: www.europarl.europa.eu/activities/expert/ta.do?language=DE, dann „Suche nach Kalenderdatum“: 16.02.2006.

Unter dem Titel „**Business-Modelle von MBA-Programmen**“ beschäftigen sich Andrea Schencker-Wicki und Marco Demont mit der internationalen Konkurrenz auf dem Markt wissenschaftlicher Weiterbildung, (S. 32–34)

„**Richtig ernst wird es erst noch**“ meinen Sebastian Haslinger und Christoph Scherrer in einer Folgenabschätzung der GATS-Verhandlungen für die Weiterbildung. Zwei „GATS-konforme“ Finanzierungen von Weiterbildung werden gesehen: Staatliche Gelder für **alle** Weiterbildungsanbieter (auch transnationale) oder Zuschüsse an die Weiterbildungsteilnehmer. Der öffentliche Sektor „*verlöre damit letztlich seine Existenzberechtigung*“ und es besteht „*die Gefahr einer Unterversorgung der Bevölkerung mit allgemeinbildenden Kursen.*“ (S. 29–31)

„**Noch Neuland**“ ist nach Meinung von Heiner Barz und Bernhard S. T. Wolf das Weiterbildungsmarketing in internationaler Perspektive. Deutschland stehe heute dort, wo die englische Debatte 1988 war. Sie kommen u. a. zu dem Schluss: „*Eines darf nicht übersehen werden: Die Entwicklung eines internationalen Weiterbildungsmarketings setzt ein solides nationales oder regionales Marketing voraus. Wo dieses fehlt, hilft auch der begehrlische Blick in andere Länder nicht weiter. Auch dürfte die Beschäftigung mit relevanten Benchmarks im innerdeutschen Vergleich, z. B. den erfolgsüberprüften Marketingaktivitäten kommerzieller Bildungsanbieter wie ... nicht weniger Aha-Effekte bereithalten als ein Forschungsaufenthalt oder eine Lernpartnerschaft im europäischen Ausland.*“ (S. 35–38)

Neue Finanzierungs- und Steuerungsinstrumente und ihre Auswirkungen auf die Universitäten

Unter diesem Motto steht das Heft 1/2006 der „*Beiträge zur Hochschulforschung*“ des Bayerischen Staatsinstituts für Hochschulforschung und Hochschulplanung. Zu Worte kommen die Vertreter von vier Ländern (Baden-Württemberg, Bayern, Berlin und Nordrhein-Westfalen) und zwei Universitäten (Ludwig-Maximilians-Universität München und Freie Universität Berlin–Beiträge von der auch erwähnten Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg sowie der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster enthält das Heft nicht). Das Stichwort „*Weiterbildung*“ wurde nur zweimal entdeckt: bei den Einnahmen der Hochschulen Berlins in der Leistungsübersicht des Berliner Senats (S. 73) und bei der Freien Universität Berlin als ein Kriterium für eine leistungsbezogene Mittelzuweisung (S. 84/85). Lässt das Rückschlüsse auf den Stellenwert der Weiterbildung bei Staat und Universitäten zu? (hjb)

Autorentools im Usability-Test: Die meisten sind „mittel“ bis „gut“

Kurzbericht über eine Studie der Donau-Universität Krems an acht Autorentools, bei denen das Anlegen, Speichern und Anspielen (Demo) eines Kurses, die Kursstruktur, das Einfügen von Inhalten sowie das Erstellen von Tests nach einem Punktsystem erfasst wurde. Die Studie „*Rapid Content Creation Autorentools–Funktionalitäten und Usability*“ kostet EUR 245,- (öffentliche Bildungseinrichtungen EUR 145,-). Infos unter sabine.zauchner@donau-uni.ac.at. (training aktuell 5/2006)

31 Millionen für E-Learning

Für die Förderung von E-Learning stehen im Haushaltsjahr 2006 31 Millionen zur Verfügung, heißt es in einer Antwort der Bundesregierung auf eine kleine Anfrage der FDP. Schwerpunktmäßig sollen solche Projekte unterstützt werden, die sich mit beruflicher Aus- und Weiterbildung beschäftigen. Besonders Augenmerk liegt dabei auf bildungsübergreifenden Ansätzen, die interdisziplinär zwischen Informatik, Fachdidaktik, Medienpädagogik und Medienforschung gestaltet werden. (training aktuell 5/2006)

Wissenschaftliche Weiterbildung – die Hochschulen auf dem Bildungsmarkt

Unter diesem Titel firmiert das Heft 2006-1 der Zeitschrift Education Permanente – Schweizerische Zeitschrift für Weiterbildung. Es kommen sowohl schweizerische als auch deutsche Sichtweisen zum Ausdruck. Einige Artikel mit Übersichtscharakter werden nachfolgend kurz referiert.

„**Weiterbildung an den Hochschulen: vielfältig, dynamisch und ungeordnet**“ so charakterisiert Karl Weber in dem ersten Beitrag den Weiterbildungssektor der Hochschulen. Während manche Angebote „oft nach kurzer Dauer wieder verschwinden“ zeigen andere „eine bemerkenswerte eitliche Stabilität“. „Im politischen Diskurs gilt die Weiterbildung, auch jene der Hochschulen, als wettbewerblich reguliert“, weil nur Wettbewerb „ein nachfragegerechtes Weiterbildungsangebot zum angemessenen Preis“ sichert. Der Wettbewerb (auch gegenüber anderen Anbietern) ist jedoch von unterschiedlicher Ausprägung: stark bei den Fachhochschulen, gering bei den Universitäten und kaum bei den pädagogischen Hochschulen. Die Gründe werden analysiert. Bei den treibenden Kräften für die Entwicklung von Weiterbildungsangeboten wird unter anderem die Zahlungsbereitschaft von Individuen und Unternehmen aufgeführt: „Trotz hoher Teilnahmegebühren weist die Schweiz im internationalen Vergleich bei den Erwerbstätigen mit einem tertiären Abschluss eine der höchsten Beteiligungsquoten auf.“ Ein möglicher positiver Aspekt von Wettbewerb wird nicht gesehen: „Dass der Markt sein zerstörerische Potential entfaltet und das Verschwinden von Angeboten schlechter Qualität bewirkt ..., kann bis heute kaum behauptet werden.“ Im Ausblick kommt Weber zu der Meinung, dass möglicherweise alles anders wird, weil manche Weiterbildungsabschlüsse der

Schweizer Hochschulen heute international nicht anschlussfähig seien und deshalb einige obsolet werden könnten.

„**Können sich Hochschulen mit Weiterbildungsangeboten profilieren?**“ Mit dieser Frage untersucht Andrä Wolter unter anderem, weshalb es den Hochschulen schwerer fällt, sich auf dem Weiterbildungsmarkt zu behaupten, und wie sich Weiterbildung dem „Diktat der Kommerzialisierung“ entziehen könnte. Die dynamische Entwicklung akademischer Weiterbildungsangebote sei auch „auf die oft trügerische Erwartung zurückzuführen, ein stärkeres Engagement in der Weiterbildung könne dazu beitragen, die stagnierende öffentliche Unterstützung der Hochschulen zu kompensieren“. Obwohl eine besonderes Profil der Weiterbildung dazu beitragen könne, der Hochschule ein hervorstechendes Profil zu verleihen, mindern zunehmender Wettbewerb um akademische Reputation und knappe finanzielle Ressourcen die Chance für die Weiterbildung als gleichrangige Aufgabe. Das Streben der Hochschulen nach gleichartigen Zielen (z. B. Exzellenz, Internationalität) widerspricht in gewissem Maße einer Profilierung und führe statt zu einer Differenzierung eher zu einer „Entdifferenzierung“. Empfehlungen, die den Hochschulen für den Ausbau von Weiterbildungsaktivitäten gegeben werden, lassen sich auf die drei Schlagworte Wissenschaftlichkeit, Kernkompetenz und Qualitätsstandards reduzieren und werden um die in diesem Zusammenhag stehenden besonderen Profilmkmale von Hochschulen ergänzt.

„**Wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext der Studienreform an deutschen Hochschulen**“ greift Jürgen Wittpoth in seinem Beitrag auf. Die eher zögerliche Etablierung von Weiterbildung an den Hochschulen seit der Änderung des HRG im Jahre 1976 könnte durch den Bologna-Prozess eine neue Richtung bekommen oder noch weiter erschwert werden. Die Erschwernis wird vor allem darin gesehen, dass die durch den Bologna-Prozess ausgelösten Veränderungen, die den Hochschulen zusätzliche Aufgaben aufbürden, zu einer (weiteren) Verringerung eines „Engagements in der wissenschaftlichen Weiterbildung“ (bisheriger Art) führen könne. Andererseits kann man sich durch wissenschaftliche Weiterbildung bisher zwar auf hohem Niveau qualifizieren, niemals aber ein versäumtes Diplom nachholen. Hier bietet der Bologna-Prozess eine

neue Chance, indem z. B. ein Master-Studium ein originäres Profil der Hochschulen gegenüber anderen Arten von Weiterbildung habe und gleichzeitig Weiterbildung Bestandteil von Lehre wird und so „den Charakter der ‚lästigen‘ Zusatzaufgabe“ verliert. Wittpoth kommt zu dem Schluss: „Insofern ist es an der Zeit, die Debatte über konsekutive Studiengänge um den Aspekt lebenslangen Lernens zu erweitern.“ Das setzt jedoch voraus, ein solches Studium auch berufsbegleitend zu ermöglichen und z. B. Elemente des Fernstudiums zu integrieren.

Über den Nutzen universitärer Weiterbildung gibt eine Befragung Auskunft, die im Rahmen eines Forschungsprojekts „Bildung und Beschäftigung“ durchgeführt wurde. Die Beurteilung der Universitäten durch die Befragten wird so zusammengefasst: „Sie hatte ihnen die Türe geöffnet und ein Weiterbildungsprogramm angeboten, das ihren zeitlichen Möglichkeiten angepasst war, ihre praktischen Erfahrungen mit einbezog und die zuvor erworbenen Kenntnisse anerkannte“. (Pierre Dominicé: „La formation continue universitaire du point de vue des participants“ – Welches ist der Nutzen universitärer Weiterbildung aus Sicht teilnehmender Berufsleute?)

„Weiterbildung an Hochschulen zwischen Teilnehmer- und Anbieterorientierung“, Axel Schilling sieht das „Spannungsverhältnis von Teilnehmer- und Anbieterorientierung unter dem Blickwinkel des zunehmenden ökonomischen Druckes auf die Anbieter.“ Weiterbildung an Hochschulen hat einen Bildungsauftrag, der dem Zwang zur Kommerzialisierung (ausgelöst durch Kostendruck und Konkurrenz) entgegen steht. Der entscheidende Anstoß, der Weiterbildung an Hochschulen aus dem „Dornröschenschlaf“ erweckte, war die Meinung, dass Weiterbildung einen Beitrag zu Finanzierung der Hochschulen leisten könne. Die damit verbundene Entwicklung hat u. a. dazu geführt, dass den Schweizer Fachhochschulen eine Quersubventionierung aus öffentlichen Mitteln ab 2007 nicht mehr möglich ist. Dabei kann nicht ausgeschlossen werden, dass die Verhaltensweisen der Hochschulen diese politische Forderung mit verursacht haben. Für die Universitäten gilt das offenbar nicht.

Die Kommerzialisierung, bei der die Teilnehmer als Kunden gesehen werden, führt in ihren positiven Aspekten letztlich zu einer erhöhten Durchlässigkeit des Bildungssystems, weil „zunehmend Personen

ohne Hochschulabschluss ... in Nachdiplom- bzw. Weiterbildungsmaster-Studiengänge aufgenommen“ werden. Auf der anderen Seite besteht die Gefahr, dass sich das Bildungssystem zu sehr an den „gut zahlenden Kunden“ orientieren könnte. Auch werden die Angebote der Hochschulen von den potenziellen Kunden danach beurteilt, ob sie die Karriere fördern oder ob Arbeitgeber sich finanziell beteiligen. Es wird Mut zur Beschränkung gefordert. Der „Bildungsauftrag“ muss Priorität vor „Finanzierungs- und Vermarktungsdenken“ haben und Weiterbildung sollte sich auf die inhaltlichen Kompetenzschwerpunkte der Hochschulen konzentrieren. „Derzeit hat das Pendel sehr stark in Richtung Teilnehmerorientierung ausgeschlagen. Eine Rückbesinnung auf die Konzentration von Angeboten erscheint geboten.“

Peter Faulstich sieht in seinen „**Perspektiven wissenschaftlicher Weiterbildung**“ divergierende Trends und gegenläufige Prozesse. Für Hochschulen und wissenschaftliche Weiterbildung sind es vor allem drei Begriffe: „Bolognarisierung“, „Vermarktlichung“ und „Managementisierung“, welche die Perspektiven beeinflussen. Die mit der Bolognarisierung verbundene Modularisierung von Lehrangeboten lässt die „Frage des Verhältnisses von weiterbildenden Studien und konsekutiven Modellen“ aufkommen. Bei der Vermarktlichung könnte der wissenschaftliche Weiterbildung die Vorreiterrolle für eine Finanzierung des grundständigen Studiums zukommen. Und die Managementisierung könne schließlich durch den verstärkten Einsatz externer Dozenten die wissenschaftliche Weiterbildung (noch weiter) in eine Randsituation drängen. Konsequenz ist, dass die wissenschaftliche Weiterbildung zugleich Chance, Risiko und Herausforderung ist.

Weitere Artikel in dem Heft befassen sich u. a. mit Weiterbildung und Weiterbildungspolitik der Fachhochschulen, Weiterbildung von Lehrkräften, zertifizierte Weiterbildung im öffentlichen Dienst. Insgesamt ein Heft, das nicht nur einen Blick über den nicht mehr vorhandenen Grenzzaun ermöglicht, sondern auch dazu anregt, Vergleiche anzustellen. (hjb)

Verpufftes Feuerwerk an Ideen?

Die Diskussion um die Ergebnisse der „Timmermann-Kommission“ ist von der DIE Zeitschrift intensiv begleitet worden. Mit diesem Text ergreift ein Vertreter der Weiterbildungspraxis das Wort. Ernüchtert stellt der Leiter der VHS Minden fest, dass sich, seit der Schlussbericht der Expertenkommission vorliegt, außer einer Verschärfung der Unterinvestitionsseite nichts verändert habe. Sein Text ist entstanden, bevor der Zuschnitt der Bundesbildungspolitik nach der Wahl vom 18. September bekannt geworden ist. Ändern dürfte sich durch eine neue Bundesregierung aber wenig, soll doch rigide gespart werden und Bildungsverantwortung dem Vernehmen nach noch stärker als bisher an die Länder übergehen. Der Autor appelliert an die Weiterbildungsakteure, sich vermehrt und offensiver der Argumente der Kommission zu bedienen. (DIE)

Udo Witthaus: Verpufftes Feuerwerk an Ideen? Was wird aus den Vorschlägen der Expertenkommission „Finanzierung Lebenslangen Lernens“? DIE Zeitschrift, Heft 1/2006, S. 51 ff.

Anerkennung beruflicher Kompetenzen für Weiterbildungler im MBA Bildungsmanagement

Die Universität Oldenburg erkennt die von Studierenden eingebrachten beruflichen Kompetenzen an. Dies gilt für den berufsbegleitenden und internetgestützten Master-Studiengang Bildungsmanagement, in dem (zukünftige) Bildungsmanager/innen in Weiterbildung, Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen aus- und weitergebildet werden. Die Studienzeit kann sich durch die Anerkennung teilweise erheblich verkürzen. www.mba.uni-oldenburg.de (Studieren-im-Netz-Newsletter 11/2005)

Relaunch des Deutschen Bildungsservers

Der Deutsche Bildungsserver präsentiert sich seit 13. Februar 2006 im neuen Design und mit einer neuen Navigationsstruktur. Mit dem Relaunch bietet der Internet-Wegweiser für Bildung Nutzern aktuellere Informationen und eine verbesserte Orientierung. Unterstützt wird dies durch eine deutlich schlankere Homepage und eine optimierte, dreispaltige Navigationsstruktur. Deutlich ausgebaut wurde der Bereich „Neuigkeiten“. Neu auf den Seiten der Bereiche „Themen“ und „Angebote für“ ist die rechte Spalte, in der weiterführende Hinweise zu den einzelnen Themenbereichen ihren Platz finden. Mit der

Integration von „Bildung weltweit“ wird nun auch der internationale Aspekt des Bildungsportals gestärkt. www.bildungsserver.de, (Studieren-im-Netz-Newsletter 1/2006)

Neuer Fernstudiengang „Master of Applied IT Security“ von RUB und gits AG

Weiterbildung in Sachen Sicherheit ermöglicht der berufsbegleitende, deutschlandweit einzigartige Fernstudiengang „Master of Applied IT Security“ der Ruhr-Universität Bochum in Kooperation mit der gits AG. Er startet im Wintersemester 2006/07, Bewerbungen sind ab sofort möglich. Pro Semester fallen maximal 2.500 Euro Gebühr an. www.is-ist.org (Studieren-im-Netz-Newsletter 2/2006)

Uni Koblenz-Landau: Fernstudienkurs zur EG-Wasserrahmenrichtlinie

Der berufsbegleitende Kurs befasst sich mit den Problemen der Umsetzung der Richtlinie. Zielgruppe sind Ingenieure und Naturwissenschaftler, doch auch Absolventen anderer Fachrichtungen und Berufstätige ohne akademische Ausbildung können teilnehmen. Der Kurs startet im September, Anmeldeschluss ist der 15. August. www.uni-koblenz.de/wrrl, (Studieren-im-Netz-Newsletter 3/2006)

Neuer Fernstudiengang „Executive MBA Net Economy“ geht an den Start

Ab Oktober wird der Studiengang an der FU Berlin in Kooperation mit der Humboldt Universität Berlin sowie den Universitäten Bochum, Trier und Würzburg erstmalig angeboten. Zielgruppe sind Fach- und Führungskräfte aus dem Bereich der Net Economy. Zulassungsvoraussetzungen sind eine akademische Erstausbildung und Berufserfahrung. www.net-economy-mba.de, (Studieren-im-Netz-Newsletter 3/2006)

Interkulturelle Erwachsenenbildung. Info-Modul über Studien und Integrationskurse

Im März ist das Modul des Deutschen Bildungsservers „Interkulturelle Erwachsenenbildung/Weiterbildung“ online gegangen. Es bietet u. a. Informationen für Migranten zu beruflicher Integration, zu Qualifizierung und zu Integrationskursen. Auch Informationen für Trainer, Wissenschaftler und Anbieter von Weiterbildungen sind hier zu finden. www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=3700, (Studieren-im-Netz-Newsletter 3/2006)

Neues Fernstudienangebot an der Universität in Koblenz

Zum Wintersemester 2006/07 wird erstmals der Studienschwerpunkt „Umweltorientiertes Wirtschaften“ im Rahmen des Fernstudiengangs „Angewandte Umweltwissenschaften“ angeboten. Er schließt mit einem universitären Diplom ab. Teile des Studienschwerpunktes können auch separat belegt werden. www.umwelt-studium.de, (Studieren-im-Netz-Newsletter 4/2006)

Britische Universität stellt Lernmaterial frei zugänglich ins Internet

Die Open University, mit 200.000 Studierenden größte staatliche Fernuniversität Europas, stellt im Oktober eine große Auswahl ihres Lernmaterials frei zugänglich ins Internet. Die digitalisierten Lernwerke können von jedem Studieninteressierten über die Homepage der Hochschule genutzt werden. www.open.ac.uk/germany, (Studieren-im-Netz-Newsletter 4/2006)

Theorien für die Praxis

„Die Bildungspraxis braucht theoretische Grundlagen mindestens ebenso wie staatliche Zuschüsse“, so Horst Siebert in seinem nun in zweiter Auflage erschienenen Band *Theorien für die Praxis*. Siebert gelingt es in diesem Studententext, zwischen den differierenden und eigenständigen Bereichen der Theorie auf der einen und der Praxis der Erwachsenenbildung auf der anderen Seite zu vermitteln (wbv)

Horst Siebert: *Theorien für die Praxis*, 2. Auflage, Reihe: Studententexte für Erwachsenenbildung, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2006, 126 S., EUR 18,90, ISBN 3-7639-1928-7

Qualitätsmanagement

Die Qualität in der Weiterbildung ist immer häufiger Thema in fachlichen und politischen Diskussionen. Der Erfolgstitel *Qualitätsmanagement*, der jetzt in der zweiten, überarbeiteten Auflage erscheint, stellt die Grundzüge der aktuellen Debatten vor und definiert den Begriff Evaluation als traditionell pädagogischen Zugang zur Qualitätsentwicklung. Die aktualisierte Auflage befasst sich insbesondere mit den Neuerungen bei den Qualitätsmanagement-Modellen ISO, EFQM und der Lernerorientierten Qualitätstestierung (wbv)

Stefanie Hartz, Klaus Meisel: *Qualitätsmanagement*, Reihe: Studententexte für Erwachsenenbildung, Hrsg.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2006, 148 S., EUR 17,90, ISBN 3-7639-1917-1

Lehr- und Lernforschung

Die Zeitschrift REPORT, fester Bestandteil der deutschen Weiterbildungsszene, hat ein neues Gesicht bekommen – Ziel und Profil von REPORT sind jedoch unverändert. Im Zentrum der Zeitschrift steht nach wie vor der fachwissenschaftliche Diskurs in Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Das zeigt auch die aktuelle Ausgabe in der sich Horst Siebert, Gerald A. Straka, Gertrud Wolf, Rolf Arnold und Claudia Gómez Tutor, Florian H. Müller sowie Monika Kil und Sina Wagner mit verschiedenen Aspekten des Themas *Lehr- und Lernforschung* beschäftigen (wbv)

Lehr- und Lernforschung, Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, REPORT 1/2006, 29. Jahrgang, W.

Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2006, 96 S., EUR 12,90, ISBN 3-7639-1921-x

Profile lebenslangen Lernens

Der Band dokumentiert Forschungsergebnisse zu realen Weiterbildungserfahrungen, der Bedeutung unterschiedlich formalisierter Lernkontexte sowie Fragen der Selbststeuerung von Lernprozessen in der Einschätzung der deutschen Bevölkerung. Die Studie trägt entscheidend zur Fundierung der Weiterbildungsforschung bei und liefert empirische Grundlagen für die bildungspolitische Steuerung und die Organisation und Gestaltung von Bildungsangeboten für Erwachsene. (wbv)

Christiane Schiersmann: *Profile lebenslangen Lernens*, Weiterbildungserfahrungen und Lernbereitschaft der Erwerbsbevölkerung, Reihe: DIE spezial, Themenbereich: Erwachsenenbildung, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2006, 104 S., EUR 34,90, ISBN 3-7639-1918-X

Berufsrückkehrerinnen

Wie wirksam ist öffentlich geförderte Weiterbildung? Der Erfolg von Qualifizierungsmaßnahmen gewinnt angesichts des steigenden Kosten-Nutzen-Drucks zunehmend an Bedeutung. Cornelia Feider beschäftigt sich in dem Band *Berufsrückkehrerinnen* mit dem Stellenwert von Angeboten für Frauen, die nach einer familienbedingten Erwerbsunterbrechung wieder in das Berufsleben einsteigen wollen. Das Fazit: Diese Maßnahmen leisten einen bedeutenden Beitrag zur Re-Integration von Berufsrückkehrerinnen. Auf der Basis von narrativen Interviews mit ehemaligen Lehrgangsteilnehmerinnen wird eine Typologie generiert, die zwischen sechs Erwerbsverlaufsmustern und damit einhergehenden Haltungen zu Beruf und Familie differenziert. (wbv)

Cornelia Feider: *Berufsrückkehrerinnen*, Erwerbs- und Familienverläufe nach Qualifizierungsmaßnahmen aus biographischer Perspektive, Reihe: Weiterbildung und Biographie, Bd. 5, Themenbereich: Erwachsenenbildung, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2006, 225 S., EUR 29,90, ISBN 3-7639-3232-1

Lernwiderstände

Peter Faulstich, Mechthild Bayer: *Anlässe für Vermittlung und Beratung*, VSA, Hamburg 2006, 206 S. Eur 12,80, ISBN 3-89965-150-2

Praxisbuch E-Learning

Stefan Ludwigs, Ulrike Timmler, Martin Tilke (Hrsg.): Ein Reader des Kölner Expertennetzwerkes cel_C, Themenbereich: Berufsbildung, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2006, 257 S., EUR 19,90, ISBN 3-7639-3416-2

Erste Weiterbildungskonferenz von ver.di und IG Metall

Wesentliche Dokumente der ersten Weiterbildungskonferenz von ver.di und IG Metall am 30./31. Januar 2006 in Berlin findet man unter www.igmetall-wap.de/weiterbildungstagung.php.

Berichtssystem Weiterbildung IX

Integrierter Gesamtbericht der Weiterbildungssituation in Deutschland, gibt den Stand von 2003 wieder. Download unter www.bmbf.de/pub/berichtssystem_weiterbildung_neun.pdf (2,6 MB, 473 S.)

Geschäftsmodelle der wissenschaftlichen Weiterbildung

Michaela Knust: Eine Analyse unter Berücksichtigung empirischer Ergebnisse, Josef Eul Verlag, Lohman, Köln 2006, 370 S., EUR 55,00, ISBN 3-89936-438-4

Bildungsbiografien von Lehrerinnen und Lehrern

Eva Treptow: Eine empirische Untersuchung unter Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Unterschiede, Waxmann Verlag GmbH, Münster 2006, 290 S., EUR 29,90, ISBN 3-8309-1620-5

Recognising Experiential Learning

Das Buch spiegelt zusammenfassend die (bisherigen) Erkenntnisse des Projekts EULLearN–European University Lifelong Learning–Network bei der Anerkennung und Akkreditierung erfahrungsbasierenden Lernens APEL (recognition and accreditation of prior experiential learning). Im ersten Teil werden grundsätzliche Aspekte von APEL, woran sich im zweiten Teil Erfahrungsberichte aus acht europäischen Ländern anschließen (ohne Deutschland!). Im dritten und letzten Teil werden Möglichkeiten diskutiert, wie APEL den Herausforderungen des lebenslangen Lernens gerecht werden könnte.

Consuelo Corradi, Norman Evans, Aune Valk (Hrsg.): Recognising Experiential Learning, Practices in European Universities, Tartu University Press (Estonia) 2006, 242 S., ISBN 9949-11-272-9, download unter www.eullearn.net, Druckversionen können unter eullearn@ism.lt bestellt werden.

e-quali: E-Learning für benachteiligte Jugendliche

Charlotte Höhn, Ute Meinert-Kaiser, Rolf Schiener, Praxisleitfaden mit CD-ROM, Universum Verlag, Wiesbaden 2006, 144 S., EUR 15,80, ISBN: 3-89869-155-1

Blended Learning in der Lehrerbildung

Gabi Reinmann: Grundlagen für die Konzeption innovativer Lernumgebungen, Pabst Science Publishers, Lengerich 2005, 284 S., EUR 20,00, ISBN: 3-89967-261-5

Qualität in E-Learning

Markus A. Wirth: Konzepte und Methoden zur Beurteilung der Qualität E-Learning-gestützter Aus- und Weiterbildungsprogramme, Eusl Verlagsgesellschaft, Paderborn 2005, 474 S., EUR 32,00, ISBN: 3-933436-61-3

Lernen im Netz und mit Multimedia: „Verstehen–Bewerten–Entwickeln“

QUEM-Bulletin Heft 1/2006, Hrsg.: Wissenschaftliche Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V., www.abwf.de

Blended E-Learning. Strategie, Konzeption, Praxis

Inna Schmidt, VDM Verlag Dr. Müller, Saarbrücken 2005, 106 S., EUR 49,00, ISBN: 3-86550-136-2

E-Tutoring–Lernende beim E-Learning betreuen

Jens Breuer: Wirtschaftspädagogische Präzisierung, berufsspezifische Aufgabenfelder, notwendige Kompetenzen und wirtschaftsdidaktische curriculare Gestaltung, Computergestütztes Lernen Band 2, Verlag Dr. Kovac, Hamburg 2006, 382 S., EUR 88,00, ISBN: 3-8300-2251-4

13. bis 15. September 2006 in Karlsruhe
Wissensmanagement und wissenschaftliche Weiterbildung

Jahrestagung 2006 der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF). Nähere Informationen: www.dgwf.net

19. bis 21. September 2006 in Hamburg
Fernausbildung fair-netzt alle ...

3. Fernausbildungskongress der Bundeswehr an der Uni der Bundeswehr Hamburg. Der Fernausbildungskongress versteht sich als Informationsdrehscheibe und Diskussionsplattform zwischen den Bereichen Wissenschaft, Wirtschaft, Militär und dem gesamten Öffentlichen Dienst. www.fernausbildung.org

20. und 21. September 2006 in Bielefeld
Perspektiven Ausbildung in Deutschland

wbv-Fachtagung. Infos über Programm und Workshops finden Sie unter: <http://www.perspektiven-ausbildung.de/>

21. bis 23. September in Gießen
Empirische Forschung und Theoriebildung in der Erwachsenenbildung

Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE; Ort: Justus-Liebig Universität, Nähere Informationen: www.uni-flensburg.de/allgpaed/sektion_eb/tagungen.html

24. September bis 1. Oktober 2006 in Bamberg

Zwei internationale Konferenzen: zunächst der „International Society for Comparative Adult Education“ sowie anschließend die „11th Standing International Conference on the History of Adult Education“, www.andragogy.net

25. September 2006 in Berlin
Wirtschaftsforum: Schwerpunkt E-Learning

Auf dem Form werden die vielfältigen Berliner E-Learningaktivitäten in Wissenschaft, Bildung und Wirtschaft gebündelt präsentiert. Die Veranstaltung richtet sich an Anbieter von Weiterbildungsangeboten, freie Trainer, KMUs, Technologieanbieter,

Anwender, Forschungseinrichtungen und Öffentliche Verwaltungen. www.xml-clearinghouse.de/ws/XMLT2006/wirtschaftsforum/2/

25. bis 27. Oktober 2006 in Basel

Messe Worlddidac Basel im Messezentrum, www.worlddidacbasel.com

25. bis 28. Oktober 2006 in Castelldefels/Barcelona

The European Distance and E-Learning Network is pleased to announce its fourth research workshop to be held in Castelldefels/Barcelona, Spain. The host institution is the Open University of Catalonia (UOC).

8. und 9. November 2006 in Bonn
E-University – Update Bologna

Gemeinsame Veranstaltung von education quality forum und Campus Innovation Hamburg. Strategien und Lösungen aus der Hochschulpraxis, z. B. die Umsetzung der Bologna-Reform und die steigenden Studierendenzahlen, werden präsentiert und diskutiert. www.education-quality.de

20. und 21. November 2006 in Frankfurt/Main
professional learning

Fachmesse und –kongress im Congress Center der Messe, Thema u. a.: „Wissensmanagement und informelles Lernen: die selbst organisierte Weiterbildung“, www.professional-learning.de

29. November bis 1. Dezember 2006 in Berlin
 12. Online Educa Berlin, www.online-educa.com

Juni 2007 in Krems

Jahrestagung der Arbeitsgemeinschaft Fernstudium (AG-F) in der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF), genauer Termin und Thema liegen noch nicht fest, www.ag-fernstudium.de

19. bis 21. September 2007 in Bern

Jahrestagung 2007 der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF), gemeinsam mit den Schweizer Kolleginnen und Kollegen. Thema liegt noch nicht fest. Nähere Informationen: www.dgwf.net

Internet

<http://www.wai.cs.uni-magdeburg.de/software/bak/llsmc>

Open-Source-Software für die Erstellung von Multiple-Choice-Tests (training aktuell 5/2006)

www.fernstudium-infos.de

Unabhängige Informationen zum Fernstudium: Anbieter – Studiengänge – Forum – Chat – FAQ. Wer schon weiß, was er/sie wo studieren will, findet ggf. nützliche Zusatzinformationen in den jeweiligen Foren. Zum unabhängigen (!) Suchen bestimmter Studiengänge weniger geeignet. (hjb)

www.age-platform.org

The European Older People's Platform, in Englisch und Französisch, einen Newsletter kann man auch in Deutsch finden. Von den vielfältigen Themenkreisen, die auf der Webseite behandelt werden, könnte der Bereich „Life-long learning and citizenship“ für die Weiterbildung von Senioren von Interesse sein. Allerdings sind die dort zu findenden Beiträge nicht unbedingt aktuell. (hjb)

www.diezeitschrift.de

Unter „Forum Glossar“ werden Begriffe vorgestellt, die neu in die Erwachsenenbildung eindringen oder einen zweiten Frühling erleben – Begriffe, die es lohnen, sie zu verstehen und korrekt zu gebrauchen. Alle Texte dieser neuen Kategorie können auf der Website im Volltext heruntergeladen werden. (DIE-Zeitschrift, Heft II/2006). Ein begrüßenswerter Ansatz, babylonische Sprachverwirrungen zu vermeiden. Der erste Begriff: „Valorisierung“. (hjb)

www.zvdd.de

Ein Zentrales Verzeichnis Digitaler Drucke (zvdd) soll zukünftig das Auffinden digitaler Drucke erleichtern. DFG-gefördertes Projekt unter Federführung der Verbundzentrale (VZG) des Gemeinsamen Bibliotheksverbundes (GVB). (DUZ-Nachrichten Nr. 02/2006)

<http://elearn.zpid.de>

Weblog zum E-Learning mit Schwerpunkt Psychologie (Studieren-im-Netz-Newsletter 1/2006)

www.kom.tu-darmstadt.de/en/home/welcome/news/

Um das „Halbwert-Problem“ von Wissen bei der Content-Produktion zu lösen, hat sich das Fach-

gebiet Multimediakommunikation (KOM) der TU Darmstadt gemeinsam mit sieben Partnern aus Industrie und Wissenschaft zu einem Verbundprojekt zusammengeschlossen. Unter der Überschrift „EXPLAIN“ wollen die Projektpartner die Entwicklungszeiten für E-Learning-Content senken.

Zufällig im Internet entdeckt: TOP-Suchbegriffe bei WEB.DE am 04.04.06: 1. Fernstudium, gefolgt von Versicherungen, Notebook, Reisen, Handy. Das Interesse für Aus- und Weiterbildung war also größer, als das für Alterssicherung und Freizeitangebote. Durch den Zufall sensibilisiert habe ich öfter mal darauf geachtet: die Begriffe Fernstudium und Weiterbildung erscheinen tatsächlich häufiger unter den aufgelisteten 5 TOP-Suchbegriffen. (hjb)

E-Lernen

Markt für E-Learning gering entwickelt

Laut einer Studie des Instituts für Arbeit und Technik, Gelsenkirchen, stehen KMU der Weiterbildung mit Hilfe elektronischer Medien (E-Learning) skeptisch gegenüber. Die KMU erwarten vor allem, dass die Trainings praktisch und schnell verwertbar sind. Die Lernsoftware müsse fehlerfrei und benutzerfreundlich funktionieren. Viele Angebote am Markt – **auch der Hochschulen** – verfehlen diese Anforderungen. (DUZ-Nachrichten Nr. 01/2006, www.ariel-eu.net/downloads/leaflet_de.pdf)

Virtuelle Hochschule Bayern

Die VHB registrierte im letzten Wintersemester einen regelrechten Ansturm auf ihre Angebote, vor allem in Medizin und Jura (DUZ-Nachrichten Nr. 03/2006)

Überregionale Mailingliste zu E-Learning und E-Teaching eingerichtet

Das Online-Team der Wissenschaftlichen Weiterbildung der ZEK der TU Berlin hat eine überregionale Mailingliste für den Austausch zu den Themen E-Learning und E-Teaching eingerichtet. Zum Eintragen entweder das Formular unter www.listserv.dfn.de/cgi-bin/wa?SUBED1=E-Learning&A=1 benutzen oder eine Mail (ohne Betreff) an LISTSERV@LISTSERV.DFN.DE mit folgendem Text schicken: SUBSCRIBE E-LEARNING Vorname Name. Anschliessend erhält man eine Rückmeldung, die man durch Klick auf den Link

bestätigen muss. (Studieren-im-Netz-Newsletter 1/2006)

Neues Online-Weiterbildungsangebot „Didaktische Konzeption und Bildungstechnologien“

Die Weiterbildung – ein Angebot des Zentrums für Lehr-, Lern- und Bildungsforschung (ZLB) und der Uni Weimar – wendet sich an Absolventen sowie an Lehrende der Universitäten und Fachhochschulen, die sich das spezifische Wissen für die Entwicklung von computer- oder onlinebasierten Bildungsangeboten aneignen möchten. Voraussetzung für die Teilnahme ist ein abgeschlossenes Hochschulstudium (mind. BA-Abschluss) aus den Bereichen Erziehungswissenschaft, Psychologie, Soziologie, Medien- und Kommunikationswissenschaft oder Informatik. www.uni-erfurt.de/dikob (Studieren-im-Netz-Newsletter 1/2006)

E-Learning-Modul „Case Studies“ der Uni Jena

Das Sprachenzentrum der Uni Jena unterstützt mit dem Modul Studierende der Wirtschaftswissenschaften bei der Entwicklung interkultureller Kompetenz in Kommunikationssituationen im britischen Geschäftsleben. Für Studierende steht das Modul kostenlos zur Verfügung, externe Interessierte können es bei freien Kapazitäten gegen Gebühren nutzen. www.uni-jena.de/E_Learning_Case_Studies.html, (Studieren-im-Netz-Newsletter 3/2006)

Weiterbildung zum Blended-Learning-Trainer

Die Berliner Cornelsen Akademie bietet jeden letzten Mittwoch im Monat einen kostenfreien Online-Schnupperkurs „Blended-Learning-Trainer“ an. Der Kurs richtet sich an Lehrende wie Personalentwickler, Seminarleiter, Trainer oder Dozenten, die Offline-Seminare bereits entwickelt und geleitet haben. www.cornelsen-akademie.de, (Studieren-im-Netz-Newsletter 3/2006)

Europäische Online-Fortbildung für Dozenten und Trainer

Zusammen mit der University of Hull und dem Institute for Future Studies hat die e/t/s didactic media das Weiterbildungsprogramm „*Sharing European Perspectives of Being an E-Learning Innovator – Bringing Others on Board with E-Learning*“ gestartet. Es vermittelt online Grundlagen, die bei der Einführung und Umsetzung von E-Learning wichtig sind. www.ets-online.de, (Studieren-im-Netz-Newsletter 3/2006)

Portal für Hochschullehrende im deutschsprachigen Raum gestartet

Das Portal, das im Mai an den Start ging, ist ein Informations- und Qualifizierungsangebot zum Thema E-Learning in der Hochschullehre. Einloggen kann sich jeder Interessierte. www.e-teaching.org, (Studieren-im-Netz-Newsletter 4/2006)

Evaluation of the last Meeting of Refine

(16–19 November 2005,
Lumsa University Rome, Italy)

INA GRIEB

The last meeting of Refine Project included 52 participants of the different projects. This showed that the members of the project were highly interested in the result, the experience of the participants and the continuation of networking.

The session was structured as following:

First there was a general discussion on VALIDPASS on the basis of a paper of Refine (REcognising Formal, Informal and Non-formal Education) under the aspect of a first draft of a final proposal to the European Commission.

There were working groups on special topics (see programme) and there was a general discussion at the end of the meeting, including the remarks of the evaluator.

To remember the target of Refine was:

1. Test the tools of EUROPASS in a real situation.
2. Make a proposal (VALIDPASS) to the EU for the use of these tools.

1 Testing the tools of EUROPASS in a real situation

The reports of the coordinators are mostly already existent and the basis for target No 2. Experiences of all kind with the existing tools of EUROPASS have been put down in these reports. Some tools have proved to be very relevant, some could be changed and other tools should be added. In any case, these reports are the bones for the proposal VALIDPASS. Open questions have been selected out of the reports and analyzed by the coordinator Pat Davies, and included in the first draft of the recommendations.

2 Making a proposal (VALIDPASS) to the EU for the use of these tools

VALIDPASS is somehow the sum of all activities of Refine members, shown in the first draft for the European Union.

Along the first draft Pat Davies gave a summary of the results of Refine which were transported into the recommendation.

The most important issues, which have been pointed out by nearly all reports:

1. The first priority was seen in the necessity of advice and guidance. The implementation can differ from the specific situation or in other words who is the person you are advising. Besides the personal approach, another possibility could be advice in form of short training programmes, etc.
2. All the instruments like counselling and advice have to be varied according to the target group and the goal of flexibility and adaptability. Not everybody gets everything, there has to be a selection of tools, a change of language and the kind of questions depending on the target group. It is important to find out which documents are the most appropriate for which candidate. The existing EUROPASS tools are of course the most relevant and generally accepted. But not in all cases are they fulfilling the necessary requirements based on the experiences of the Refine project.

The new VALIDPASS tools fill in the gap. But they are seen as part of the process and as some kind of step one in a modular structure in

which you can individually decide what is useful in a specific case. This first step could give people confidence to go to the next step and finally claim for credit or diploma or access to Higher Education, etc.

3. Principles and a code of conduct have to be developed. Some ideas were presented from the UK on the topic of Ethical guidelines and common principles.

3 Some aspects on the VALIDPASS tools

EUROPASS lacks a forward looking perspective which is seen as absolutely necessary in the whole process. The key question is to find out the reason why a person applies for validation at all.

It has to be pointed out that learning and the analysis of learning is going to be validated, not the experience.

It was an open question whether learning in paid professional work or voluntary activity should be looked at differently or in the same way. Is there any difference? Or should you look at it in a holistic way, i.e. that you cannot separate where you learn either professional, individual or in volunteer dimension. In the end, all learning has to be combined and looked at. Maybe there are some political issues which are relevant for this question, e.g. concerning acceptance on the labour market.

4 Comments of the Sectors

Following the introduction and discussion of the first draft there were three statements prepared from the different sectors.

4.1 The vocational Sector

The representative of the vocational sector agreed to the results of Refine in general as shown in the first draft, especially the necessity of advice and guidance.

They pointed out a special problem in this sector. Low qualified jobseekers and long unemployed need a special help to identify their skills.

In the vocational sector they also found a strong intercultural difference between their candidates. There was often the question where to draw the line between public and private interpretation of skills. It must be the choice of the candidate what to declare.

4.2 The youth and voluntary sector

The representative of the sector also agreed to the results of the project as a whole in general and added the intercultural aspect of one of great importance. Intercultural diversity is different to express and to value. In any case, it is much more than just language competence. It was an open question if one could develop common tools to value intercultural competence.

The need of more mobility was in general accepted, but there was an urgent need to promote more mobility in this sector.

Youth leaders for example are doing highly professional work today, though it is registered under the category of voluntary work.

4.3 Adult Education

The representative of adult education pointed out that the need of more guidance is absolutely necessary in this area, because of the diversity in target groups, the very different backgrounds of applicants and different levels of education.

The existing tools are in their opinion too much dedicated to employability. There is a greater need for developing more self-esteem and confidence.

In general, in adult education it was a big problem to analyze experience and connect it with learning.

The sector had a lack of feedback from adult education institutions in the process of the project. The reason could be that it is sometimes not clearly defined what an adult education organisation is. Is it more vocational or NGO? There are many different labels and contexts which prevent a clear profile.

5 General Discussion

In the general discussion open questions arose to the represented paper as well as to the reports of the sectors.

One of the difficulties of the final proposal was seen in the problem that similar questions give different answers, e.g. depending on the target group.

EUROPASS is an individual portfolio and at the same time an official document. Which function can VALIDPASS have in this context? Probably you need another strategy, i.e. it has to be accepted officially in context to EUROPASS. At the same moment, it can help people to prepare documents for EUROPASS and open doors.

VALIDPASS has to be integrated into the European qualification framework (EQF). EQF already has the task of validating formal and informal learning, VALIDPASS could offer additional tools.

It has to be integrated into the policy of the European Commission on “Key Competences in Lifelong Learning”. In this context, the question was discussed in how far EUROPASS—hopefully in future in connection with VALIDPASS—has not only an economic, but also a social integration and development perspective.

The session ended with a reflection of the question “What are your dreams?” and there were hopes like:

- Everybody should have the chance of getting all information.
- To find ways to select reliable skills for the validation process.
- To have a formal system of validation we can rely on.

6 Working groups

Some impressions of visits to five working groups:

6.1 Working Group “With a little help from my friends”

A Norwegian colleague was introducing the working group, pointing out that there is hardly any structure on advice and guiding concerning RPL, so at

the moment their main goal is to discuss self-awareness and transfer of learning before there will be a reliable structure.

Comment: What has really happened in Europe up to now? Maybe the experiences in England and France are the exceptions and the rest of Europe is still in the development procedure.

6.2 Working Group “Self-Evaluation”

The Introduction of this working group, led by an adult educator, began with an adult education method. She asked a participant of the working group to tell a story. The storyteller had to point out the skills which were developed and possible difficulties. The participants of the working group identified as well skills developed in the story and added skills which the storyteller had not identified as such.

Comment: We as participants of this conference, why shouldn't we also be treated as learners, confronted with attractive methods...

6.3 Working Group “Advice and Guidance”

In contrast to the first working group, we were confronted with good practice of advice and guidance in the French context, which is clearly developed very sophisticated. There were a lot of questions on technical matters like duration of the process, prices, the function of the jury, the average age of the ‘client’, the average age is forty and there are more men than women applying.

Comment: As there were quite a number of English experts in the working group, we found out and they admitted that they did not know very much about the French system....

6.4 Working Group “National Guidelines”

This was a report of the Scottish model, which differs from the English model and was quite difficult for a continental participant to understand. Some perspectives: New universities are more interested in the APEL-process; Postgraduate programmes are

easier to handle, because they underlie the regular quality assurance process, so the APEL-process is in accordance with the mainstream quality assurance process.

Comment: In working group three and four, two models were presented from countries which are very advanced in the APEL-process. It would have been interesting to hear where there is common ground and where and how and why they differ.

6.5 Working Group “Culture and Practice”

Is there a single glossary in Europe for meanings or have different countries different meanings for the same word or do countries not even have the word?

For example Estonia does not have the word ‘validation’. There was a very lively discussion on definitions, definitions which were taken from the Collins English Dictionary or from the CEDEFOP Glossary. Do we all agree? Or is the reality that the legal framework gives the definition and response to the meaning? What relationship is there between language–meaning of words–and European policy. All participants of the working group agreed that we should have a common definition, but the discussion is a very old one and progress is very slow.

Comment: Still there is a long way to go to find a common definition of words and meanings we will use in the context of APEL–and this area is only a tiny, tiny part of understanding in united Europe.

7 Some personal, final comments

The draft as a result of the reports of the working groups was an excellent overview of the topic, giving an answer–sometimes in form of questions–to many questions. The time for discussion was extremely short and though the general agreement to the draft was great, it would have been safer for the

coordinator to have a more detailed discussion. It would certainly be helpful to send comments still later on to be considered for the draft.

The working groups gave an overview on different systems on the one hand, and on the other hand they discussed specific problems. That was certainly very interesting, but I am not sure in how far it supported positions in the draft and how the result of the working groups can be included.

But as it was already said in Kaunas, this was a very ambitious project and to tell you the truth, I never expected a result as good as it has been presented on the basis of the reports.

I regret that I could not really do a more profound evaluation. I would have liked to put questions on the process and on learning of the participants of the project. What have they learned from one another? How have they learned? What was the learning outcome of the transnational cooperation and what the main problems?

Sorry, my comment is very modest, but congratulations to the outcome and hopefully VALIDPASS will become reality in the European education area to fulfil the goal:

Making learning visible!

Verfasserin

Ina Grieb

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Zentrum für Wissenschaftliche Weiterbildung
(ZWW)

ina.grieb@uni-oldenburg.de

www.uni-oldenburg.de/zww

Gefördert, erprobt, bewährt und dennoch abgeschafft: der Modellstudiengang Journalisten-Weiterbildung an der FU Berlin

JOACHIM DIKAU

Vor 20 Jahren gab es bei den Initiatoren noch große Hoffnungen. So heißt es im Heft 5 der AUE-Reihe *„Modelle des weiterbildenden Studiums“* (1985): *„Ein Regelangebot dieses weiterbildenden Studiums für Journalisten wäre ... ein Gewinn für die Berliner Publizistik, die FU und die Stadt Berlin, für den journalistischen Berufsstand und die Qualität der Medien. Ebenso sicher ist, dass sich dieses Regelangebot ohne große Schwierigkeiten etablieren ließe.“* (v. Hoffmann, 1985)

So sahen es jedenfalls die engagierten Fachleute aus Wissenschaft und Praxis. Und sie fanden auch Zustimmung bei großen Teilen der politischen Öffentlichkeit in Berlin (West). Denn dieser Modellstudiengang, initiiert in Zusammenarbeit mit dem AUE in den 70er-Jahren, war ein mutiger Schritt – und für die reformorientierten Kräfte an der FU Berlin auch ein eindrucksvolles Zeichen der Bereitschaft zur Öffnung der Hochschule für die wissenschaftliche Weiterbildung von Berufstätigen: durchaus im bildungspolitischen Trend jener Zeit. Passend zugleich in eine Serie weiterbildungsorientierter Modellversuche, zu deren Verwirklichung auch diese Universität als Schrittmacher für eine neue Hochschulentwicklung beitragen konnte.

Denn das Konzept dieses Studienganges stellte neue strukturelle Gesichtspunkte in den Vordergrund: Es sollte sich auch als Weiterbildungsangebot von vornherein um ein universitäres Studium handeln; es sollte berufsbegleitend sein und praxisrelevan-

tes wissenschaftliches Wissen vermitteln; und es war als ein integratives, insbesondere interdisziplinäres Studienangebot angelegt (FU, 1990). Als Veranstaltungsformen sollten sich Präsenzseminare und Fernstudieneinheiten wechselseitig ergänzen und somit auch ein „*Studium neben dem Beruf*“¹ ermöglichen, bei dem die achttägigen Kompaktveranstaltungen in Berlin jeweils im Frühjahr und Herbst stattfinden sollten und für die Fernstudieneinheiten eine Bearbeitungszeit von einem halben Jahr vorgesehen war. Das Ganze, variabel als „*Baustein-System*“ organisiert, sollte es den Teilnehmern ermöglichen, dass sie *„durch Verschieben und durch Nachholen einzelner Teile unerwartete Belastungen auffangen können, ohne gleich das Studium abbrechen zu müssen“* (FU, 1990) – bei einer Gesamtstudien-dauer zwischen drei und fünf Jahren.

Auch wenn man heute, in einer Zeit, in der schon eine breitere bildungspolitische Öffentlichkeit die Bereitstellung lebensumspannender Lehr- und Lernangebote auch als eine für die Hochschulen zukunftsweisende Aufgabe begriffen hat, solche Überlegungen nicht mehr als sehr aufregend empfinden muss: Für die damalige Zeit erschienen sie vielen schlicht als unakzeptabel und mindestens als bedenklich. Und es war auch in der Tat ein Schritt in Neuland. Die Berufsgruppe der Journalisten, mit der ganzen Vielfalt ihrer Tätigkeitsfelder, der Offenheit des Zugangs zum Beruf und der großen Bedeutung ihrer beruflichen Praxiserfahrungen für die Gewinnung und Erweiterung beruflicher Kompetenz

¹ Der Begriff stammt aus einem Modellversuch in der Fernuniversität Hagen 1975-85

bot sich für ein solches Modell des weiterbildenden Studiums in besonderer Weise an. Denn hier musste man sich noch nicht binden an die festgefahrenen Strukturen eines universitären Curriculums, deren inhaltliche Ausprägung sich auf eine jahrhundertealte gewachsene Tradition berufen konnte. Die Professionalisierung war noch voll im Gange.

Natürlich bedurfte die Realisierung dieses Modells eines besonderen planerischen und organisatorischen Aufwands. Die Arbeitsgruppe packte das Projekt mit grundsätzlichen Überlegungen an und setzte sie während der ersten Experimentierphase schrittweise um – unterstützt von den politisch Verantwortlichen in der Stadt und natürlich von der lokalen wie auch bundesweiten Medienlandschaft, in der sich die Akteure ihrer eigenen Betroffenheit durch die damit verbundenen Probleme durchaus bewusst waren. So konnte sich die Projektgruppe eines weitgehend positiven Zuspruchs erfreuen, der die Durchsetzung der Initiativen erleichterte. Auch für den Arbeitskreis universitäre Erwachsenenbildung (AUE) fügte sich dieses Modell gut in die Reihe der von ihm unterstützten Projekte für weiterbildende Studiengänge, gefördert durch das damalige Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW), ein².

Dennoch: Auch für eine junge Universität, die sich in der ganzen Zeit ihres Bestehens mit Recht als Vorreiterin für die Förderung der universitären Erwachsenenbildung betrachten konnte, stellt jedes Reformmodell besondere Belastungen dar, weil es einerseits bisher unumstrittene inhaltliche, methodische und organisatorische Strukturen des Lehrens und Lernens in Frage stellt und andererseits zusätzlichen personellen und finanziellen Aufwand erfordert. So musste dieses Projekt von Anfang an mit Widerständen rechnen – und das erst recht, wenn der zunächst durch seine Förderung eher akzeptierte Modellversuch schließlich in ein Regelangebot übergeleitet werden soll. Dann wird es im Konflikt der Gremien auch für diejenigen, die es mehr erduldet als begrüßt hatten, zu einem Tatbestand, mit dem sie sich mindestens schweren Herzens befassen mussten, um seine Integration in das Gesamtsystem ohne Nachteile für andere zu überstehen.

Der mit dem Regierungswechsel in Bonn wie im Land Berlin (West) zu Beginn der 80er-Jahre eingeleitete Klimawechsel in allen politischen Bereichen blieb somit auch für den Modellversuch nicht ohne Auswirkungen. Die Arbeitsgruppe Journalisten-Weiterbildung stand immer wieder mitten in den Auseinandersetzungen um die Weiterführung ihres Projekts, doch wusste sie stets die Praktiker ihres Berufsstandes auf ihrer Seite. Das gab ihr auch politisch Gewicht: Wer legt sich schon mit den Medien und den Journalisten an? So gab es zwar manche Abstriche in der Konzeption, doch die Einbindung der Journalisten-Weiterbildung in das Fach Publizistik – und damit auch die Integration in den Fachbereich Kommunikationswissenschaften – gelang, und um die Wende zu den 90er-Jahren wurde auch die Prüfungsordnung verabschiedet (*FU, 1992*).

Die Kernbestandteile dieses Modellstudienganges blieben so in der Prüfungs- wie auch in der Studienordnung erhalten – über manche Veränderungen in den personellen und finanziellen Bedingungen der Journalisten-Weiterbildung hinweg. Einbezogen schließlich in das Journalisten-Kolleg der FU und damit auch organisatorisch verbunden mit neuen Bereichen der wissenschaftlichen Aus- und Weiterbildung dieser Berufsgruppe konnte die Arbeit noch bis ins neue Jahrtausend hinein fortgesetzt werden – in der Universität und der weiteren Öffentlichkeit unbestritten anerkannt. Und zahlreiche Absolventinnen und Absolventen – von ihnen um 2000 insgesamt rund 30% auch ohne vorheriges Abitur (*FU, 2000*) – haben sich inzwischen in neuen Tätigkeitsfeldern des Journalismus beruflich bewährt.

Doch die tiefgreifenden Einschränkungen der Studienangebote an den Berliner Universitäten gingen auch an diesem Reformstudiengang nicht vorbei: Nach mehrjährigem Stopp der Neuzulassungen wurde am 2. Juli 2005 die letzte Gruppe erfolgreicher Studierender in einem Abschlussfest in der Freien Universität Berlin verabschiedet. Und damit war ein erfolgreiches Vorhaben der wissenschaftlichen Weiterbildung Geschichte.

² Reihe: Modelle des weiterbildenden Studiums, hrsg. v. AUE, Hannover 1982 ff.

Quellen

- FU (1990): „Das Profil des Studiengangs Journalisten-Weiterbildung: Wissenschaftliche Inhalte in curricularer Struktur“, in: „Journalisten-Weiterbildung an der Freien Universität Berlin – Bilanz nach drei Jahren Regelstudienangebot“, Bericht an die Senatsverwaltung für Wissenschaft und Forschung Berlin, S. 13
- FU (1992): Prüfungsordnung für das weiterbildende Studium Journalisten-Weiterbildung am Fachbereich Kommunikationswissenschaften an der Freien Universität Berlin vom 10. Juni 1987 in der Fassung vom 15.1.1992
- FU (2000): „Der Studiengang Journalisten-Weiterbildung am Journalisten-Kolleg“, Informationsblatt der Arbeitsgruppe, S. 1
- v. Hoffmann, A. (1985): „Die Resonanz in der medialen, wissenschaftlichen und hochschulpolitischen Öffentlichkeit“, in: „Arbeitsgruppe Journalisten-Weiterbildung an der Freien Universität Berlin: Hintergrundwissen und Reflexion. Wissenschaftliche Weiterbildung für berufstätige Journalisten“, Schlussbericht eines Modellversuchs an der Freien Universität Berlin, Reihe Modelle des weiterbildenden Studiums, Band 5, S. 159, Hrsg. AUE, Hannover

Verfasser

Prof. Dr. Joachim Dikau
dikau@gmx.de

Bologna als Chance und Barriere für die universitäre Weiterbildung.

DETLEF KUHLENKAMP

Herbsttagung 2005 von EUCEN in Rom

Die zweite Halbjahrestagung des Jahres 2005 von EUCEN (European Universities Continuing Education Network) fand vom 17. bis 19. November 2005 in Rom in der katholischen Universität LUMSA (Libera Università Maria Ss. Assunta) statt.

EUCEN wurde im Jahre 1991 gegründet und umfasst inzwischen 199 Mitglieder aus 42 Ländern. Dieses europäische Netzwerk führt zweimal jährlich eine Fachkonferenz mit hoher internationaler Beteiligung durch, die zum einen der Bearbeitung von hochschul- und weiterbildungspolitischen Fragen von internationalem Interesse dienen und zum anderen wissenschaftlichen Entwicklungsprojekten gelten, die zumeist von der Europäischen Kommission finanziert werden.

Die Tagung in Rom stellte die 30. europäische Konferenz von EUCEN dar und zugleich das vierte Projektforum, das die mit der Bearbeitung einiger Projekte involvierten Universitäten vereinte.

Eines dieser in Rom diskutierten Projekte war das Projekt **Equipe plus** (European Quality in Individualised Pathways in Education). „Plus“ steht für das Nachfolgeprojekt zu dem früheren Equipe-Projekt. Dieses Projekt beschäftigt sich mit der Produktion innovativer Instrumente zur Qualitätssicherung in universitärem lebensbegleitenden Lernen. Ein anderes dort diskutiertes Projekt firmiert unter der Überschrift **Refine** (Recognising Formal, Informal and Non-formal Education). Dieses Projekt zielt vor allem auf die Erprobung von Instrumenten zur Beobachtung von nicht-formalen und informellen Lernprozessen nicht nur an Universitäten, sondern auch an nicht-akademischen Weiterbildungs- und Ausbildungsinstitutionen und umfasst insgesamt 60 Organisationen aus 12 Ländern. Als drittes von

EUCEN bearbeitetes Entwicklungsprojekt wurde in Rom **Unfold** (Understanding New Frameworks of Learning Design) diskutiert. Dieses Projekt zielt auf die Entwicklung einer nächsten Generation von eLearning-Systemen mit einer Reihe von Kooperationspartnern.

Hauptinteresse und Hauptbeteiligung bei dieser Tagung galten jedoch dem Bologna-Prozess und seinen zu erwartenden Auswirkungen für die universitäre Weiterbildung.

Der Bologna-Prozess birgt für die universitäre Weiterbildung eine starke Ambivalenz. Dessen Chancen und Risiken liegen vor allem in der zunehmenden Modularisierung und Internationalisierung der wissenschaftlichen Erstausbildung sowie der beschleunigten Entwicklung kompatibler Zertifikatssysteme, wie es inzwischen am European Credit Transfer System (ECTS) zu beobachten ist. Damit wird sich die Entwicklung kürzerer Zyklen von wissenschaftlichen Angeboten verstärken, wodurch sich die curriculare Umwandlung von Angeboten der wissenschaftlichen Erstausbildung in solche der wissenschaftlichen Weiterbildung erleichtern wird. Zugleich wird sich jedoch damit die Versuchung zur Doppelnutzung von Studienangeboten für Ausbildung und Weiterbildung erhöhen und damit auch die Gefahr, dass der „Eigensinn“ wissenschaftlicher Weiterbildung mit stärkerer Praxisnähe, Problemorientiertheit und Interdisziplinarität vernachlässigt wird zu Gunsten der wissenschaftlichen Disziplinorientierung, die weitgehend grundständige Studiengänge bestimmt. In nahezu allen nationalen und internationalen hochschulpolitischen Diskussionen lässt sich diese Ambivalenz beobachten mit einer jeweils mehr optimistischen oder eher pessimistischen Einschätzung der Entwicklungschancen

der universitären Weiterbildung als Teil der politisch verfochtenen Notwendigkeit des lebensbegleitenden Lernens.

Diese Ambivalenz in der Einschätzung der Entwicklungschancen universitärer Weiterbildung ließ sich auch in den Diskussionen des Workshops zum Verhältnis von Bologna-Prozess und universitärem lebensbegleitendem Lernen beobachten. Überraschend war jedoch die einhellige Einschätzung aller dort versammelten Vertreter universitärer Weiterbildung aus einer Vielzahl europäischer Länder, dass gegenwärtig der Bologna-Prozess die Entwicklung universitärer Weiterbildung behindere, und nicht begünstige.

Diese Einschätzung wurde vor allem damit begründet, dass die Universitäten der Länder, deren universitäre Studienstrukturen bisher nicht konsekutiv organisiert waren, in den nächsten Jahren vor allem mit den hochschulpolitischen und organisatorischen Anforderungen besetzt seien, ihre Studienstrukturen in der Erstausbildung zu verändern, den Anforderungen von Akkreditierungen und Zertifizierungen neuer Studienangebote zu entsprechen sowie interne Qualitätssicherungssysteme einzuführen und zu praktizieren. Diesen komme angesichts der aus verkürzten Studienangeboten entstehenden Legitimationsprobleme wissenschaftlicher Erstausbildung eine erhöhte Bedeutung zu. Demgegenüber – dies zeigten die bisherigen Erfahrungen – müsse die

nach Forschung und Lehre drittrangige Aufgabe der Universitäten, die Weiterbildung, zurücktreten und könne bei Universitätsleitungen und Wissenschaftsverwaltungen bis auf weiteres nur auf eine geringere Beachtung als bisher rechnen.

University Life Long Learning wurde in einem Grundsatzreferat des Präsidenten von EUCEN unwidersprochen als „*the forgotten issue*“ bezeichnet. Angesichts der international zu beobachtenden Tendenzen der Abschwächung des Stellenwerts universitärer Weiterbildung wurde ihren Einrichtungen empfohlen, ihre Kontakte und Vernetzungen zu außeruniversitären Institutionen, Betrieben sowie gesellschaftlichen und politischen Organisationen zu verstärken. Wenn die Universitäten in den nächsten Jahren verstärkt mit der Umwandlung ihrer Erstausbildungsangebote besetzt seien, müsse die universitäre Weiterbildung ihre Scharnierfunktion zwischen dem Wissenschaftssystem und der Gesellschaft in den Vordergrund rücken.

Verfasser

Professor Dr. Detlef Kuhlenkamp

Universität Bremen

Institut für Erwachsenen-Bildungsforschung (IfEB)

kuhlenkamp@uni-bremen.de

www.ifeb.uni-bremen.de/ifeb

Lebenslanges Lernen 2006

Begrüßungsworte zur Eröffnung des Sommersemesters 2006 der Berliner Akademie für weiterbildende Studien

JOACHIM DIKAU

Lieber Herr Schwarz,

liebe Kolleginnen und Kollegen,

Freunde und Gäste der Berliner Akademie für weiterbildende Studien!

Es freut mich sehr, und es ehrt mich auch, dass ich heute hier sein darf, um Sie zur Eröffnung des Sommersemesters in der Arbeit der Berliner Akademie zu begrüßen. Schon über zwei Jahrzehnte lang hatte ich das Vergnügen, diese Arbeit zu begleiten, und dieser Kooperation verdanke ich manche wertvolle persönliche Begegnung und wissenschaftliche Anregung–Impulse zum Lernen, die in allen Phasen der Biografie auch eine Bereicherung der Lebensgestaltung versprechen. Aber darüber später mehr!

1

Zunächst einmal gibt es noch einen besonderen Anlass zur Freude: nämlich darüber, dass sich die Berliner Akademie für Weiterbildende Studien heute zu einem neuen Anlauf in ihrer Arbeit zusammengefunden hat. Das Programm des bevorstehenden Sommersemesters für die Gasthörerinnen und Gasthörer der vier Berliner Universitäten steht, und dabei wird diesmal das Weiterbildungszentrum der Freien Universität federführend sein–noch dazu mit einer Sommerakademie: „*Annäherungen an Mythos und Moderne des Orients*“, also mit einem Themenkreis, der eine der größten Herausforderungen unseres Jahrhunderts markiert. Damit trifft die Akademie wie auch die Universität genau eine der zentralen Fragen, die alle Generationen heute bewegen, über die Grenzen unseres Landes und auch über die Grenzen einzelner Fachdisziplinen hinaus. Und diese Probleme gemeinsam zu studieren, das

erscheint mir als eine der wichtigsten Aufgaben der Universität selbst.

Bei dieser Feststellung erinnere ich mich an meinen letzten Vortrag in diesem Plenum: das war die Abschlussveranstaltung der Sommerakademie vor 5 Jahren. Das Thema hieß „*Wissenschaftliche Weiterbildung und Werteorientierung*“. Es ging dabei um die Verantwortung einer wertebezogenen Wissenschaft, um die „*Verantwortung vor der Zukunft*“, wie es bei Hans Jonas heißt, der damals einige Jahre zuvor die Ehrendoktorwürde der Freien Universität erhalten hatte. Vom diesjährigen Thema und von der aktuellen kulturellen Auseinandersetzung zwischen Orient und Okzident war damals allerdings noch nicht die Rede–sie erhielt erst an jenem Tage, drei Stunden nach diesem Vortrag, ihre heutige Brisanz. Das war am späten Vormittag des 11. September 2001.

Knapp fünf Jahre–Wie hat sich da die Welt verändert! Was mich betrifft: Ich bin inzwischen voll in die Zielgruppe der Berliner Akademie integriert, beschäftige mich nachberuflich lernend mit vielen Dingen, die ich mir selbst aussuchen darf und für die ich vorher auch keine Zeit hatte; sie versprachen mir jedoch gerade auch ohne bescheinigten Leistungsnachweis viel immateriellen Gewinn. Das gilt auch für einen Kompaktkurs im Weiterbildungszentrum der Freien Universität Berlin, den ich gerade hinter mir habe: „Sprache und Kultur Polens“, und den sogar mit einem sprachlichen Qualifizierungsprogramm. Erstaunlich, welche Erfahrungen man dabei gerade mit dem Älterwerden und Altsein machen muss! Und auch, wie sich trotz der Tücken des nachlassenden Gedächtnisses noch gemeinsam mit den jüngeren Studenten in gemischten Seminargruppen lernen lässt! Erstaunlich fand ich schließlich auch die Toleranz, mit der sich die unterschied-

lichen Altersgruppen einander begegneten – ganz zu schweigen von dem Lerngewinn, der sich dabei aus den Gesprächen mit den Jüngeren ziehen lässt.

Bei solchen Gelegenheiten fragt man sich dann auch: Was ist es eigentlich, was ältere Erwachsene noch zum nachberuflichen Lernen in die Universität zieht – und das in einer Zeit, in der Jungsein allorts nicht nur als attraktiv gilt, sondern geradezu auch als eine Tugend kultiviert wird? Ist es mehr Neugier und Wissensdurst? Oder mehr Kontaktbedürfnis und Suche nach Geselligkeit? Oder nur die Freude, neue Fragen stellen zu können, um sich besser in der veränderten Welt orientieren und mit erweitertem Verständnis das Leben interessanter gestalten zu können? Vielleicht auch, um damit die notwendige Kompetenz und mehr Kraft zu gewinnen, um selbst zur Verbesserung der Lebensbedingungen aller beitragen zu können?

Auf diese und ähnliche Fragen möchte ich nun in drei Abschnitten eingehen: auf die gegenwärtig verbreitete Aufwertung des Lernens Älterer; auf eine anthropologische Sichtweise, die vor allem bei historischer Betrachtung möglich wird, und auf die bildungspolitischen Voraussetzungen und Konsequenzen für erfolgreiches wissenschaftliches Lernen Älterer – und diese besonders in Zusammenarbeit mit den Universitäten.

2

Wie man sieht, gibt es vielfältige Gründe für das Interesse am Lernen im späteren Erwachsenenalter; aber eine Erkenntnis scheint unumstritten: Das Leben gewinnt an Qualität, je mehr man dafür aktiv tut, Augen und Ohren öffnet, nachdenkt, sich bewegt und sich engagiert. So betrachtet, sollte dies eigentlich auch der zentrale Gesichtspunkt sein in dem heute allorts zu hörenden Postulat des „*lebenslangen Lernens*“, eines zwar uralten Themas, das aber erst vor wenigen Jahrzehnten auch in die öffentliche Diskussion über Bildungsreformen und Demokratisierung des gesellschaftlichen Lebens gerückt ist. Dass dies überhaupt so publik werden konnte, war allerdings erst kräftigen Denkanstößen in den Medien zu verdanken, um die politisch Verantwortlichen (und überhaupt die Öffentlichkeit selbst) aus dem Dornröschenschlaf zu reißen: Man denke in diesem Zusammenhang etwa an die PISA-

Studie, die die strukturellen Mängel und akuten Schwächen unseres Schul- und Bildungssystems nochmals aufgedeckt hat und damit Probleme aktualisiert, die eigentlich längst hätten bekannt sein müssen, zumal viele Pädagogen, Bildungsforscher und Bildungspolitiker schon Jahrzehnte lang gebetsmühlenartig darauf hingewiesen hatten; doch sie wurden meistens totgeschwiegen oder durften allenfalls froh sein, wenn sie wenigstens als „*linke Spinner*“ mit ihren Thesen und Postulaten ins Licht der Öffentlichkeit rücken konnten.

Und so scheint es in diesem Zusammenhang auch mit dem „*lebenslangen Lernen*“ zu sein – wobei dieser Begriff für viele eine durchaus abschreckenden Wirkung zeigt (so dass es zu begrüßen ist, wenn wenigstens auf europäischer Ebene eher von „*lebensumspannendem Lernen*“ gesprochen wird). Da mag mancher Bildungsexperte heute stolz darauf sein, dass er dessen Bedeutung gerade selbst erkannt hat, im Hinblick auf die Lösung der großen Probleme unserer (nationalen wie globalen) Zukunft: beispielsweise, dass man arbeitsfähige Menschen in ihrer Dritten Lebensphase (die für manchen schon im Alter von 35 Jahren beginnt) nicht einfach auf das berufliche Abstellgleis schieben kann, solange die demografische Struktur unserer Gesellschaft sich fast mit einer auf den Kopf gestellten Pyramide vergleichen lässt! Remobilisierung und Revitalisierung des „*unausgeschöpften Humankapitals*“ müssten somit zu einer Daueraufgabe auf allen Bildungsebenen werden, auch für die Hochschulen, die gerade so ihre volkswirtschaftliche Funktion als Wertschöpfungsinstanz verdeutlichen könnten.

Um Missverständnissen gleich vorzubeugen: Gegen eine ökonomisch ansetzende Bewertung von wissenschaftlichen Lernbemühungen und Lernerfolgen Älterer ist grundsätzlich kaum etwas einzuwenden, solange diese sich nicht ausschließlich auf eine platte Kosten-Nutzen-Rechnung beschränkt – sei es im Hinblick auf die Ausgabenkalkulation der einzelnen Lernenden oder sei es im Sinne gesamtwirtschaftlicher Produktivitätseffekte. Wirtschaftliches Denken ist jedoch gerade mehr als dies (was heute angesichts der Verabsolutierung von Aktienwerten oder des betriebswirtschaftlichen Rentabilitätsprinzips oder auch der nationalen Wachstumsindices weitgehend vergessen wird). Denn: Wenn auch der materielle Wohlstand eine der unbestrittenen Grundlagen unserer Lebensqualität ist – leider ist er weitgehend

auch Grundlage für die Chancen aller Bürger, Zugang zum kulturellen Leben (und damit zur aktiven Teilhabe am gesellschaftlichen Leben schlechthin) zu finden – ja sogar überhaupt Werte schaffend am gesellschaftlichen Produktionsprozess teilnehmen zu dürfen oder von dem Risiko der „Ausgrenzung“ betroffen zu sein. Von den Chancen des Zugangs zu den Hochschulen mag man da schon gar nicht erst reden: Die Schere zwischen Arm und Reich öffnet sich weiter; die gesellschaftlichen Mittelschichten, auf die man noch vor 50 Jahren alle Hoffnung setzte, sind reduziert, und das freie Kräftespiel des Marktgeschehens folgt anderen Regeln als denen der Leistungs- und Verteilungsgerechtigkeit. Werden dabei nicht – wenigstens in dieser Hinsicht – auch die Erwartungen an die Hochschulen, zur Erweiterung der Perspektiven für den Einzelnen und zur Erhöhung der Qualität ihres Lebens beizutragen, schlicht zur Illusion?

Hier lässt sich erkennen: Auf dieser Gedankenschiene kommen wir mit unseren Überlegungen nicht weiter! Umdenken ist gefordert: Hier stellt sich die Frage nach dem Menschenbild und nach den unseren Vorstellungen von einer offenen und demokratischen Gesellschaft, auf die wir unsere Bildungserwartungen und Lernbemühungen beziehen können. Erst auf dieser Grundlage können wir uns erfolgreich auf die Suche nach dem Sinn wissenschaftlicher Lernangebote für alle Altersphasen begeben. Denn mit dem Postulat des „*lebenslangen Lernens*“ allein ist es eben nicht getan. Seine Begründung erfordert vielmehr auch eine historische Rückbesinnung auf eine Jahrhunderte umfassende Entwicklung unseres Bildungsdenkens, das natürlich immer auch im Zusammenhang steht mit der allgemeinen Entwicklung unserer bürgerlich-demokratischen Ordnung und unserer abendländischen Kultur. So bezog einst die Entwicklung unseres allgemeinen und beruflichen Schulwesens für Kinder und Jugendliche, das primär und grundsätzlich auf die flächendeckende Versorgung des gesellschaftlichen Qualifikationsbedarfes an arbeitsfähigen Bürgern angelegt war, die Erkenntnis nicht ein, dass Lernbemühungen erst dann ein sinnerfülltes Dasein ermöglichen können, wenn sie sich über die ganze Lebenszeit hinweg erstrecken. Hier gilt es gedanklich neu anzusetzen: Es geht nicht um eine schlichte Fortsetzung und Erweiterung der schulischen Bildung, sondern um ein neues Verständnis von Bildung und Lernen, verbunden mit einer Neu-

interpretation dessen, was mit einer sinnerfüllten Bewältigung der einzelnen Lebensphasen gemeint sein kann. Einen solchen Ansatz möchte ich nunmehr zum weiteren Nachdenken anbieten.

3

Auch wenn man es häufig lieber als Neuentdeckung betrachten will: Beim Postulat des lebensumspannenden Lernens handelt es sich um einen Gedanken, mit dem sich schon vor Jahrhunderten Gelehrte beschäftigt haben. Das zeigt sich beispielsweise in folgendem Zitat:

„Alle lehren bedeutet, die Menschen aller Altersstufen und jeglicher geistiger Verfassung zur vollkommenen Kenntnis der Dingwelt zu führen.“ (1)

Denn:

„Wie für das ganze Menschengeschlecht die Welt eine Schule ist, vom Anbeginn der Zeit bis zu ihrem Ende, so ist auch für jeden einzelnen Menschen sein ganzes Leben eine Schule, von der Wiege bis zur Bahre. Es ist nicht genug, mit Seneca zu sprechen: In keinem Alter ist es zum Lernen zu spät; wir müssen vielmehr sagen: Jedes Lebensalter ist zum Lernen bestimmt und keinen anderen Sinn hat alles Menschenleben und alles Streben.“ (2)

Zu einer solchen Sichtweise bedurfte es somit nicht erst des heutzutage bevorzugten Hinweises auf die tiefgreifenden Wandlungen in den Bedingungen unseres Lebens, die den Menschen immer wieder neu zur Bewährung und zu der dazu notwendigen Kompetenzerweiterung herausfordern: „*Lebenslanges Lernen*“ wurde hier vielmehr selbst nicht nur zu einer Grundbedingung, sondern überhaupt zum Sinn humaner Existenz!

Dass aber die Einflüsse des gesellschaftlichen Wandels schon zu der Zeit, als dies geschrieben wurde nicht unbeachtet geblieben sind, zeigt sich schon darin, wie der Erwachsenenbildung schon hier eine besondere Bedeutung zuerkannt wurde:

„Denn wir Heutigen haben mehr zu lernen als unsere Väter, wenn wir ihnen an Vollkommenheit gleichkommen wollen. Jene philosophierten nur in einer Sprache, und zwar in der ihres Volkes, wir aber

müssen so viele Sprachen lernen! Jene begnügten sich allein mit der Philosophie oder mit der Theologie; vor uns aber eröffnet Gott all seine Schatzkammern. Sie hatten nur wenige Jahrhunderte vor sich, deren Geschehnisse sie sich vergegenwärtigen sollten; wir müssen hingegen den Lauf aller Jahrhunderte, die sich nun bald ihrem Ende zuneigen, kennenlernen. Sie erfreuten sich fast ruhiger Zeiten; unser Zeitalter dagegen ist voll vom Lärm der Ereignisse. Wer so viel in seinem Leben kennen-lernen, durchforschen und tun soll, der muss beizeiten seine Sinne gründlich öffnen.“ (3)

Solche Ausführungen können auch heute noch Gültigkeit beanspruchen und sind uns nicht fremd. Erstaunlich ist nur, dass sie schon fast 400 Jahr alt sind: Der tschechische Theologe, Philosoph und Pädagoge *Johann Amos Comenius* (1592–1670) brachte sie zur Zeit des Dreißigjährigen Krieges zu Papier. Seine umfangreichen Schriften, vor allem die „*Panpaedia*“ und die „*Große Didaktik*“, geschrieben um die Mitte des 17. Jahrhunderts, können als grundlegende historische Werke der Erziehungswissenschaft angesehen werden—leider aber in ihrer Bedeutung für die Erwachsenenbildung bisher kaum beachtet. So ist es erfreulich, dass die Volkshochschule Berlin-Neukölln, die sich in besonderer Weise der sprachlichen und kulturellen Integration von ausländischen Zuwanderern widmet, vor einigen Monaten ihre neue Lehrstätte nach ihm benannt hat—inspiriert vor allem auch durch ihren früheren Direktor, *Dr. Werner Korthaase*, dem Initiator der Deutschen Comenius-Gesellschaft, der gemeinsam mit den Professoren *Dr. Reinhard Golz* und *Dr. Erich Schäfer* durch eine verständliche Zusammenfassung das Gesamtwerk von Comenius bearbeitet und interpretiert und damit der Fachwelt erneut zugänglich gemacht hat.

Auch dieses Beispiel zeigt wieder einmal: Vieles, was heute für neu und originell gehalten wird, gibt es schon seit Jahrhunderten. Und so haben sich auch seit Jahrhunderten immer Menschen in allen Phasen ihres Lebens aus eigenem Antrieb bemüht, die Welt zu verstehen, vielfältige Eindrücke und Erfahrungen zu gewinnen, ihr Verhalten den ständig sich wandelnden Bedingungen in der Gesellschaft anzupassen und sich durch Bildung frei zu machen von politischen und gesellschaftlichen Zwängen, um ihr Leben so weit wie möglich nach eigenen Bedürfnissen und selbst gesetzten Zielen zu gestalten. Erwachsenenbildung, unabhängig von schuli-

schen Zwängen, wurde für sie ein Akt der Emanzipation; und so ist sie auch in sozialgeschichtlichen Analysen weitgehend begriffen worden. Dafür gibt es—bezogen auf alle Phasen ihrer historischen Entwicklung—zahlreiche Hinweise: von den gelehrten Studien in den frühen Universitäten und Akademien über die Wanderjahre der Kaufleute und Handwerker in Mittelalter und beginnender Neuzeit bis zu den Bildungsreisen der gehobenen Stände—und bei der Suche nach Beispielen braucht man nur an Goethes „*Wilhelm Meister*“ zu denken! Die Berliner Akademie für weiterbildende Studien selbst kann sich also auf eine gute Tradition berufen; denn die genannten Beispiele präsentieren vielfältige Aktivitäten des lebensbegleitenden Lernens oder mindestens Ansätze des Bemühens um selbstbestimmte Kompetenzerweiterung für eine bessere Orientierung in der Welt, für gesellschaftliche Reputation und schließlich für eine effektivere Gestaltung der Arbeits- und Lebensbedingungen.

Dennoch: Solche Initiativen waren kaum ein Thema für die staatliche (oder mindestens offizielle) Schul- und Bildungspolitik. Denn diese stand die stets im Spannungsfeld zwischen den aufklärerischen Postulaten einer sozialpolitisch orientierten Volkserziehung und Volksbildung einerseits und dem obrigkeitstaatlichen Interesse an der ökonomischen Nutzung des vorhandenen Kompetenzpotenzials der Bürger andererseits—wie heute ja auch. Schon zur Zeit von Comenius wurden mehr und mehr Menschen gebraucht, die lesen und schreiben konnten und nicht nur fähig, sondern auch willens waren, einfache Arbeiten zu verrichten in den aufblühenden Manufakturbetrieben und schließlich in der allmählich sich entfaltenden industriellen Produktion.

Die schrittweise Einführung der Schulpflicht für Kinder und Jugendlichen hatte somit in der staatlichen Bildungspolitik stets Priorität, und freie Bildungsinitiativen von Einzelnen wie auch von selbstorganisierten Zusammenschlüssen der Lernenden entwickelten sich demgemäß im Wesentlichen im außerstaatlichen Raum—natürlich von der Obrigkeit entsprechend beargwöhnt, wenn nicht gar polizeilich verfolgt. Die Geschichte der freien Erwachsenenbildung—von den konfessionellen und sozial-karitativen Organisationen bis zur Volkshochschulbewegung und erst recht bis zum Bildungswesen der Arbeiterbewegung und

der Gewerkschaften – legt dafür eindrucksvolle Zeugnisse ab. Es war also ein langer und schwerer Weg bis zur heutigen öffentlichen Legitimierung lebensumspannender Bildung für alle Schichten und alle Altersgruppen, und das gilt natürlich erst recht für ihre Anerkennung als staatlich geschützter und öffentlich geförderter Aufgabe einer Bildungs- und Sozialpolitik, mit dem Ziel der Weiterentwicklung eines demokratischen Gemeinwesens.

4

So bleibt zum Schluss noch die Frage offen: Wie stellen sich die Universitäten und Hochschulen selbst auf diese Emanzipationsbedürfnisse der Menschen ein? – Geschichtlich gesehen, war dies eher ein noch längerer Weg! Denn für Institutionen mit einer überwiegend elitären Tradition, die ein ganzes Jahrtausend überdauert hat, setzt eine Öffnung ihrer Zugänge für neue Zielgruppen ein radikales Umdenken voraus: über ihren gesellschaftlichen Standort, ihre Dienstleistungsfunktion gegenüber der Öffentlichkeit sowie über ihre organisatorischen Strukturen und die Inhalte und Methoden ihrer Erkenntnisgewinnung und Erkenntnisvermittlung. Dennoch: Vielfältige Reformentwicklungen sind seit Jahrzehnten im Fluss, und wenn von einer künftigen „*Wissensgesellschaft*“ die Rede ist, erhält die Anerkennung der Hochschule als Raum lebenslangen Lernens dadurch kräftige Impulse. Aber unter dem Druck eines verschärften internationalen Wettbewerbs sowie unter den Anpassungszwängen angesichts der gegenwärtigen Herausforderungen durch ein ständig sich wandelndes Produktions- und Wertesystem wird für die Hochschulen die Veränderung verfestigter Strukturen zu einem besonderen Problem – und dies erst recht durch die starken Einschränkungen der Entscheidungs- und Handlungsspielräume unter den aktuellen Belastungen in den öffentlichen Haushalten. Was also bleibt in dieser Situation machbar für eine Bildungsinstitution, die ihre Aufgaben der Lehre und Forschung in ihrer Doppelfunktion erfüllen muss: einerseits gesellschaftlich offenes Dienstleistungsunternehmen und andererseits zugleich kritische Instanz gegenüber einseitigen öffentlichen Verwertungsinteressen zu sein?

Da scheint es für die weitere Entwicklung hilfreich, dass es noch Gruppen von Menschen gibt, die wis-

senschaftliches Lernen in und mit den Hochschulen nach wie vor für erstrebenswert halten und darin einen Weg sehen zu einem sinnerfüllten Leben neben dem Beruf und nach dem Beruf. Und betrachtet man aus dieser Perspektive das letzte Jahr der Arbeit der „*Berliner Akademie*“, dann wird auch sichtbar, wie wichtig es ist, dass bei der Wahrnehmung solcher Chancen nicht jeder einzelne Lernende nur auf sich selbst gestellt ist, sondern sich auch auf die gemeinsame Aktion mit anderen stützen kann. Deshalb gebührt der besondere Dank allen denen, die sich dafür einsetzen, dass diese Arbeit kontinuierlich auch weiterhin geleistet werden kann – einschließlich des notwendigen großen Einsatzes für deren Vorbereitung und organisatorische Gestaltung.

In den mehr als zwei Jahrzehnten ihres Bestehens hat die Berliner Akademie nun festen Fuß gefasst in den meisten Hochschulen dieser Stadt. Das wäre niemals möglich gewesen ohne die beharrliche Unterstützung derer, die innerhalb der Hochschulen – trotz der besonderen Belastungen durch die aktuellen zusätzlichen Aufgaben – für diese Arbeit die Freiräume geschaffen, die notwendigen personellen Verbindungen zu den Einrichtungen der Lehre und Forschung geknüpft und damit die Realisierung der Gasthörerstudien und Sommeruniversitäten erst ermöglicht haben. Aber auch dies hat sich ja gelohnt.

Nun wäre noch zu wünschen, dass sich die Kooperation mit den Hochschulweiterbildungszentren und –referaten auch auf andere Einrichtungen und Träger der öffentlich-rechtlich verantworteten Erwachsenenbildung ausdehnen könnte – um allmählich ein Netzwerk der verschiedenen Institutionen und Organisationen, die auf gemeinnütziger Basis tätig sind zu entwickeln. Dies wäre dann auch förderlich für eine Kontinuität der Arbeit, wie sie sich am Beispiel der Partnerschaft mit der „*Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium*“, und erst recht mit dem „*Arbeitskreis universitäre Erwachsenenbildung*“ (AUE) als ihrem Vorgänger, schon jahrzehntelang im Berliner Raum bewährt hat. Deren „*Bundesarbeitsgemeinschaft Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere*“ (BAG WiWA), die in ihren Zielsetzungen weitgehend mit der Berliner Akademie übereinstimmt, konnte hier schon bundesweit wichtige Pionierarbeit leisten.

Zum Schluss bleibt noch allen, die das Angebot der Akademie und der Universitäten zum lebensum-

spannenden Lernen ergriffen haben, zu wünschen, dass sie noch lange die Kraft und auch die Gelegenheit haben, dieses Angebot mit Erfolg anzunehmen und zu nutzen. Und sucht man für die guten Wünsche für sie nach passenden Worten, dann kann man wieder zurückgreifen auf *Johann Amos Comenius*, der dies in seiner „*Großen Didaktik*“ 1648 so ausgedrückt hat:

„Wer sich also kein fruchtloses Alter wünsche, kein beschwerliches und hungriges Greisentum, der fülle, solange es seine Jahre und seine Kraft erlauben, seine Scheunen, seine Speisekammern und seine Keller an mit einem Vorrat an Weisheit, mit einem Schatz einer festen Gesundheit und mit anderen Gütern des Lebens“ (4)

Quellen

Die Originalzitate sind dem Beitrag von *Erich Schäfer*: Quellen der Erwachsenenbildung in der Pampaedia des Johann Amos Comenius (in: *Comenius und unsere Zeit*; hrsg. v. *R. Golz, W. Korthaase* und *E. Schäfer*), Hohengehren 1992, S. 187–200, entnommen:

- (1) aus *Pampaedia–Allerziehung*, übers. v. *Klaus Schaller*, Sankt Augustin 1991, S. 252
- (2) ebenso, S. 85
- (3) aus *Große Didaktik*; hrsg. v. *Andreas Flitner*, 8. Aufl. Stuttgart 1993, S. 170 f.
- (4) ebenso, S. 260 f.

Verfasser

Prof. Dr. Joachim Dikau
dikau@gmx.de

Entwicklung des Seniorenstudiums

Vortrag beim Gasthörerstudium der Universität Hannover am 04. Mai 2006

MARTIN BEYERSDORF

Sehr geehrte Damen und Herren Seniorenstudierende aus Magdeburg, Bielefeld und Hannover!

Unlängst überraschte mich Herr Grosse von der Hannoverschen Interessenvertretung der Seniorenstudierenden mit der Bitte, einen kleinen Vortrag zur möglichen Entwicklung des Seniorenstudiums zu halten.

Da gingen mir gleich mehrere Dinge durch den Kopf – an die Reihenfolge kann ich mich nicht mehr so recht erinnern:

- Ich bin doch kein Experte, da wissen die Seniorenstudierenden doch sicher viel mehr aus der Praxis selbst.
- Vielleicht sollte es lieber jemand von der BAG WIWA machen, die kümmern sich doch ausdauernd darum.
- Ist ja ganz angenehm, als „*Experte*“ angefragt zu werden – obwohl ich wahrscheinlich eine eingeschränkte Sichtweise habe.
- Wie kann man eigentlich Wünsche an das Seniorenstudium und auch die Ängste vor schlechten Entwicklungen in einen Vortrag aufnehmen?
- Eigentlich sollte ich nur ein paar kleine Thesen wagen und dann ganz viel Platz für den Austausch lassen – aber mit dem Blick auf ihr Programm habe ich gesehen, dass auch dafür bereits gut Zeit eingeplant ist.

Vorab ein kleiner Hinweis zu meiner Person; seit zehn Jahren bin ich Leiter der ZEW an der Universität Hannover; das sind zehn Jahre weniger als das Bestehen des Gasthörerstudium an unserer Universität. Seit knapp 10 Jahren bin ich Sprecher der Einrichtungen für Weiterbildung an Hochschulen

in Niedersachsen; fast ebenso lange bin ich im Vorstand der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF) e.V. Mit dem Seniorenstudium – das muss ich zugeben – habe ich mich eher gelegentlich beschäftigt; z.B. über Veröffentlichungen der ZEW und des Instituts für Erwachsenenbildung zu Jubelveranstaltungen, auf Tagungen und bei Dienstbesprechungen. Vor diesem Hintergrund werde ich nicht in alle Tiefen gehen können, sondern eher die größeren Perspektiven möglicher und wahrscheinlicher Entwicklungen aufweisen.

Die Hochschulen in Deutschland sind in dem größten Umbruch seit ihrem Bestehen. Dafür stehen drei große Entwicklungen – sie werden sehen, der Bologna-Prozess ist zumindest zeitlich nicht an erster Stelle:

1. Die Ökonomisierung der Hochschulen
2. Die Profilierung der Hochschulen
(Internationalisierung und Exzellenz)
3. Der Bologna-Prozess

1 Ökonomisierung der Hochschulen

Mit der Verknappung der öffentlichen Mittel werden seit der zweiten Hälfte der 90er Jahre in den Hochschulen zunehmend betriebswirtschaftliche Steuerungsmodelle eingesetzt. Das kamerale Denken wird vom kaufmännischen Rechnungswesen abgelöst. Schrittweise setzt sich das ökonomische Primat durch; Hochschulen heißt es, sind keine Unternehmen, müssen aber wie solche geführt werden (Barke). So gibt es Controllingabteilungen, Evaluationen, Kosten- und Leistungsrechnung, Bi-

lanzierungen, Ziel- und Leistungsvereinbarungen usw. Diese Instrumente sollen nicht nur der Kontrolle, sondern der Steuerung dienen. Visionen, Leitbilder, Konzepte und Programme sind immer auch betriebswirtschaftlich zu planen und auszuwerten.

Dieses ökonomische Denken ist zumindest für die Geisteswissenschaften und die bildungsdemokratische Tradition ein Graus. Wurde ehemals – spätestens seit der Aufklärung – noch als oberstes Primat für die Entwicklung von Gesellschaft und Individuum eine zweckfreie und nicht verzweckbare Bildung gesetzt, so wimmelt es nun überall von Businessplänen, BWL und Leistungsrechnung, um die Angemessenheit von Ressourcenaufwand (Personal- und Sachkosten) darzustellen.

Durch die Ökonomisierung der Hochschulen geraten die Angebote besonders unter Druck, die nicht zu den Kernprozessen der Hochschulen gehören. Und eigentlich gibt es da nur einen Kernprozess; der heißt „*forschungsbasierte Lehre*“. Das wäre nicht so schlimm, wenn der Begriff der Lehre weit gefasst, also Weiterbildung umfassen würde. Aber in Deutschland wird fast ausschließlich das grundständige Studium darunter gesehen. Wir sind da noch nicht soweit wie die skandinavischen oder die anglo-amerikanischen Länder. Dort sind teilweise mehr als die Hälfte der Studierenden Weiterbildungsstudierende, die aus beruflichen oder persönlichen Gründen einem Studium nachgehen. Dazu gehören auch Seniorenstudierende, ..., die dann allerdings unter dem ökonomischen Primat gleich wieder von der „*Seniorenwirtschaft*“ „erfasst“ werden.

In der Perspektive der Ökonomisierung ist zu erwarten, dass die Angebote des Seniorenstudiums genauer betrachtet werden, ob sie sich finanziell – im Rahmen der Kosten- und Leistungsrechnung – finanziell tragen. Die Hochschulen werden kaum erhebliche Beträge auf Dauer in das Gasthörerstudium lenken, wenn der ROI nicht absehbar ist. Aber auch hier können wir von anderen Ländern zumindest argumentativ lernen; häufig werden Angebote des Gasthörerstudiums eng gekoppelt mit der Alumni-Arbeit und mit Fundraising.

Im Kontext der Ökonomisierung mit so wichtigen und richtigen Argumentationen wie „*Sicherung der Zukunftsfähigkeit*“ oder „*Individuelle Entwicklung und Lebensentfaltung*“ aufzutauchen, dass erscheint

aus meiner geläuterten Sicht eher wenig erfolgreich. Vielmehr wären in diesen Prozessen proaktiv Positionen glaubhaft zu machen, dass sich Senioren an den Hochschulen nicht nur pädagogisch, sondern auch wirtschaftlich lohnen. Über nicht diskriminierende Möglichkeiten dafür möchte ich gerne später mit Ihnen diskutieren. Stichworte dafür können sein:

- Marketing,
- Tutorien und, ich wiederhole mich,
- Alumni und
- Fundraising.

2 Profilierung der Hochschulen

Die aufgezwungene Profilierung der Hochschulen hat zwei Seiten: die ökonomische, die wir schon kennen, und eine wissenschaftliche. Beide Seiten funktionieren nach Marktmechanismen. Im Ökonomischen geht es um materielle Verfügungsmöglichkeiten, im Wissenschaftlichen um intellektuelle Herrschaftsräume – oder freundlicher gesagt: um Gestaltungs- und Entwicklungsräume in der wissenschaftlichen Gemeinschaft, die zunehmend von Konkurrenz geprägt ist.

Wissenschaft ist längst international geworden. Bei der Profilbildung und der Evaluation zählen daher auch Kriterien wie internationale Forschungsprojekte, internationale Drittmittel und international relevante Publikationen besonders viel. Professor/innen, Institute, Fakultäten oder auch ganze Hochschulen, die hier viel zu bieten haben, können in der wissenschaftlichen Gemeinschaft viel bestimmen und ebenso viel verdienen. Die Exzellenz-Initiative der Bundesregierung ist ein gutes Beispiel auf nationaler Ebene.

Das BMBF schreibt: „*Mit der Förderung von Strategien universitärer Spitzenforschung im Rahmen der Exzellenzinitiative sollen Leuchttürme der Wissenschaft in Deutschland entstehen, die auch international strahlen können. Für die Hochschulen stehen im Rahmen der Exzellenzinitiative 1,9 Mrd. Euro zur Verfügung, 75% davon trägt der Bund. An der ersten Wettbewerbsrunde hatten sich die Hochschulen mit 319 Skizzen beteiligt. Die Deutsche Forschungsgemeinschaft und der Wissenschaftsrat haben diese Skizzen begutachtet. Am 20.01.2006 wurde*

die Auswahl der Besten bekannt gegeben. 36 Universitäten sind aufgefordert, bis zum 20.04.2006 einen Vollantrag vorzulegen.“ Auch daraus wird dann noch einmal gesiebt werden. Deutlich wird: es geht nicht um intellektuellen Breitensport, sondern Eliteförderung. Regionale und weniger elitäre Aspekte treten in den Hintergrund und die Befürchtung besteht, dass sie komplett verdrängt werden. Die Hochschulplanung in Deutschland sieht einige wenige Spitzenuniversitäten vor. Und der Trend lautet: wer hat, der bekommt auch noch ordentlich dazu; bei der Verteilung der Ressourcen wird Süddeutschland wieder überproportional vertreten sein.

Ein Hinweis noch zu den Fachdisziplinen, die in der Profilbildung besondere Bedeutung haben; es sind überwiegend so genannte Schlüsseltechnologien: Lasertechnik, Nanotechnologien, Informationssysteme, Medizintechnik usw.

Was bedeutet die Profilierung der Hochschulen für das Seniorenstudium? Ich befürchte, dass an dieser Stelle keine produktiven Anknüpfungspunkte zu finden sind. Ich kann mir kaum vorstellen, dass „Seniorenwissenschaften und Alternsforschung“ so gepuscht werden können, dass sich eine Hochschule damit auf hohem Niveau profilieren kann ... und ich hoffe, dass ich mich täusche – gerade vor dem Hintergrund demographischer Entwicklungen und vor dem meines eigenen Alterns. Was an dieser Stelle bleibt, ist, auf den Leitbildern der Hochschulen zu beharren. Für meine Hochschule gibt es dort gute Positionen. Aus dem Leitbild der Universität Hannover:

„Im Einklang mit ihrer Grundordnung versteht sie sich als Universität zwischen den Polen besonderer regionaler Verankerung und internationaler Orientierung, die

- *mit der ihr eigenen Fächerbreite ein auf Interdisziplinarität angelegtes bedarfs- und qualitätsorientiertes Studien- und Weiterbildungsangebot bereitstellt,*
- *ein ausgeprägtes Forschungsprofil mit fächerübergreifenden Schwerpunkten entwickelt,*
- *durch kulturelle Beiträge und wissenschaftliche Dienstleistungen die Zukunftsfähigkeit des Landes und insbesondere der Region stärkt,*
- ...
- *die ihr zur Verfügung gestellten Ressourcen verantwortlich und effizient einsetzt.“*

3 Bologna-Prozess

Der Bologna-Prozess will einen einheitlicheren Studien- und Wissenschaftsraum in Europa schaffen. Vor dem Bologna-Prozess liegt noch der Lissabon-Prozess; die Wirtschaftsminister Europa hatten sich Ende der 1990er Jahre darauf verständigt, dass Europa die wachstumsstärkste und innovativste Region der Welt werden sollte; und vor dem Hintergrund des Wandels von Industrie- zu Wissensgesellschaften käme der Wissenschaft und dem Studium ein ganz hervorgehobene Rolle zu.

Zurück zu Bologna-Prozess: Vieles von den Maßnahmen wird Ihnen bekannt sein. Es geht um eine vergleichbare Arbeitsleistungen, die workload, für Studierende im Rahmen definierter Abschlussniveaus: Bachelor und Master. Die workload bezieht auf die durchschnittliche Jahresarbeitszeit vollbeschäftigter Personen (knapp 1.800 Arbeitsstunden im Jahr). Die Abschlussniveaus sollen vereinheitlicht werden; auch die Bezeichnungen sollen transparenter werden. Regelabschluss wird der Bachelor; nur sehr gute Bachelorabsolvent/innen werden zum Master zugelassen. Das Studienangebot wird stärker in Modulen gefasst, die in der Regel zwei bis vier früher übliche Veranstaltungen umfassen; inhaltlich sollen sie wissenschaftliche Sinneinheiten oder um berufliche Handlungskompetenzen bündeln. Studienbegleitende Prüfungen werden eingeführt, jedes Modul muss mit einer Prüfung abschließen. Fachlich geht es nicht mehr um Wissen, sondern um Kompetenzen, verstanden als berufliche Handlungskompetenzen.

Da die Vereinheitlichung des Studien- und Wissenschaftsraumes sehr komplex ist, wurde auf der Bologna-Nachfolgekonferenz in Bergen der Europäische Qualitätsrahmen (EQF) beschlossen. Dieser soll sicherstellen, dass die abschlussbezogenen Studiengänge tatsächlich vergleichbare Zertifikate verleihen können, ohne im Einzelnen die Inhalte vorzugeben.

Für das Seniorenstudium halte ich die Modularisierung, die abschlussbezogenen Prüfungen, die workload, die neuen Abschlussgrade usw. im Kern nicht für problematisch. Die stärkere Verschulung und der erzwungene Nachweis, dass tatsächlich entsprechend gelehrt und geprüft wurde, führt allerdings zu einer erheblich höheren Belastung der

Lehrenden. Wenn diese sich nun aber schon hinreichend ausgelastet fühlen oder es aber auch sind, dann werden sie für ihre „Entdichtung“ der Arbeit Lösungen suchen. Diese werden sie dann bei Zusatzarbeiten finden – also bei den Angeboten, die nicht unmittelbar zu den Kernprozessen der Hochschulen gehören. Wissenschaftliche Weiterbildung insgesamt gerät unter Druck, da sie von vielen Lehrenden als randständig gesehen wird: das macht man zusätzlich aus Überzeugung, Lust und Laune, wenn genug Zeit dafür da ist – oder wenn es einen Zuverdienst gibt. Und auch das Seniorenstudium wird vielerorts so gesehen.

Hinzu kommt, dass durch die Verschulung und zugehörige Überprüfungen (Sitz- und Leistungsscheine) nun auch wieder mehr Regelstudierende in den Veranstaltungen sitzen. Und bei ihnen entstehen mehr Zwänge, schneller und abschlussorientiert zu studieren. Dies kann in Widerspruch geraten zu dem Studierverhalten von Älteren, die „im Reich der Freiheit“ lernen wollen und können.

Ich gehe davon aus, dass es in diesem Dilemma: Verschulung vs. Freiheit nur **didaktische** Lösungen geben kann für das regelangebotsintegrierte, nicht abschlussbezogene Gasthörerstudium. Der didaktischen Phantasie sollten erst einmal keine Grenzen gesetzt werden:

- in den Veranstaltungen selbst können Phasen intergenerativen Lernens einen Ort finden,
- „jüngere Alte“ können sich als Lernbegleiter/innen oder als „Tutor/innen“ betätigen,
- Senior/innen können Wege in die Arbeitswelt erschließen und bei Finden von Praktika hilfreich sein,
- ...

Nach diesen drei großen Entwicklungslinien möchte ich im nächsten Schritt noch knapp auf fünf weitere Aspekte hinweisen, die ich bisher nicht deutlich genug oder auch gar nicht benannt habe.

a Auflösung der Normalbiographien, Auflösung der Mittelschicht

In Mitteleuropa lösen sich die Normalbiographien und auch die ökonomisch stabil gedachten Mittelschichten auf. Bildung wird in Wissensgesellschaften immer mehr zum Zuweisungsmerkmal für berufliche und gesellschaftliche Chancen. Lebenslan-

ges Lernen bleibt unumgänglich und wird auch für die älteren Jahrgänge nicht nur deklaratorisch an Wert zunehmen. Dies wird – weit unabhängig von der Form – das Seniorenstudium stärken.

b Studiengebühren und Entgelte für das Gasthörerstudium

Die sich bundesweit durchsetzenden Studiengebühren werden für die wissenschaftliche Weiterbildung und das Gasthörerstudium neue Diskussionen auslösen. Es bestehen gute Chancen, dass es nicht zu krassen Veränderungen für die „Sekundärnutzung vorhandener Angebote“ kommt; auf eine betriebswirtschaftliche Betrachtung ist an dieser Stelle Wert zu legen.

c Institutionalisierungsformen für das Gasthörerstudium

Die Institutionalisierungsformen sind bereits jetzt sehr unterschiedlich. Sie reichen von den Hochschulen selbst über angelagert eingetragene Vereine bis zu komplett ausgelagerten Weiterbildungsgesellschaften. In den weit überwiegend aus Entgelten finanzierten Angeboten gibt es einen Trend zu denen, die nur für Gasthörende und Senioren veranstaltet werden. Die Institutionalisierungsformen werden sich noch weiter vervielfältigen; je nach Modernitätsglaube der Hochschulleitungen.

d Demographische Entwicklung und altersdifferenzierte Gesellschaft (Arbeitswelt, Hochschulen)

Nicht nur Intergeneratives Lernen, sondern altersdifferenzierte Schlüsselkompetenzen sind gefragt. Bei uns an der Universität Hannover startet dazu gerade ein erstes EU-finanziertes Projekt. Die Hochschulen müssen bei der Verlängerung der Lebensarbeitszeit hier nicht nur wissenschaftliche Forschung betreiben, sondern für die eigene Einrichtung adäquate Modell entwickeln.

e Seniorenstudierende sind anders!

Hier möchte ich auf die Binnendifferenzierung in „Ihrer Gruppe“ hinweisen. Bei Daniel Meynen habe ich eine Dreiergliederung gefunden, die gut weiter zu denken ist: „Welchen Gewinn hat das Seniorenstudium von der Studienstrukturreform und dem Bologna-Prozess?“, (wohl aus dem Jahre 2004/2005). Seniorenstudierende sind unterschiedlich alt, haben unterschiedliche Interessenmuster. Daraus folgert Meynen seine These 8: „Den drei Typen des

Lebenszeitbewusstseins lassen sich drei unterschiedliche Studienrichtungen zuordnen: ein Spezialstudium, ein Studium generale und ein Studium, das ich mangels eines geeigneteren Namens Sapientialstudium nenne.“ Meynen unterscheidet die „*Jungen Alten*“, die zweite und die dritte Altersstufe. Ich zitiere ein wenig umfangreicher, da ich es für eine sehr diskussionswerte Unterteilung halte:

„**Die Jungen Alten** mit dem noch unbegrenzten Lebenszeithorizont wollen vielerlei

- Sie wollen Mängel ihrer bisherigen Bildung kompensieren und sich Kants Aufklärungsmaxime „*Sapere aude*“ zu eigen machen. Sie suchen also die Kompetenz des selbständigen Denkens und der Selbstbefreiung von Vorurteilen.
- Sie wollen in einer Art Studium fundamentale ihre Studierfähigkeit erneuern. (Kompetenz des selbständigen Studierens).
- Wichtig für fast alle ist, dass sie den Dialog zu den jüngeren Generationen nicht verlieren und mit ihren berufstätigen Kindern und studierenden Enkeln kommunikationsfähig bleiben wollen. (Kommunikationskompetenz).
- Sie wollen ihre berufliche Weiterbildung fortsetzen, um ihre Erwerbstätigkeit für sich oder ihre Enkel fortsetzen zu können, ein Motiv, das angesichts der drohenden staatlichen Rentenkürzungen schnell an Gewicht gewinnen könnte. (Berufliche Spezialkompetenzen).
- Sie wollen sich durch ein Studium für eine ehrenamtliche Tätigkeit qualifizieren.
- Sie wollen sich den Traum eines Wunschstudiums erfüllen, das ihnen bisher verwehrt geblieben war. Sie suchen einen Kontrast zu ihren bisherigen Kenntnissen und Tätigkeiten.
- Eine gewisse Sportlichkeit spielt für ihr Studium eine Rolle. Sie wollen sich beweisen, dass sie die geistigen Anstrengungen eines Studiums, welches ist nicht so wichtig, noch bewältigen können.
- Prestige spielt eine Rolle. Den promovierten Freunden will man zeigen, dass man das auch kann – und sei es mit 70.

Die **Angehörigen der zweiten Altersstufe**, die sich klar geworden sind, dass die berufliche Welt mit ihrem Spezialistentum und ihrer funktionellen Einbindung unwiderruflich hinter ihnen liegt, und die im Bewusstsein ihrer ablaufenden Lebenszeit und

der immer spürbareren körperlichen Einschränkungen leben, suchen eine neue persönliche Orientierung, die ihnen die Berufsausrichtung nun nicht mehr geben kann. Die Bevorzugung der geistes- und kunstwissenschaftlichen Fächer lässt sich für diese Älteren so interpretieren, dass sie die eigene Person im Spiegel der Künste und der Literatur betrachten wollen.

- Die Suche nach der Sinnrichtung wird entscheidend. Was für die Jüngeren die Spaßqualität ihres Erlebens ist, bedeutet für diese Älteren die Sinnqualität ihres Lebens. (Interpretations- und Deutungskompetenzen).
- Das Interesse an der eigenen Biographie, sie zu verstehen, sie zu deuten, nimmt zu. Sie wollen wissen, wer sie geworden sind, wer sie hätten sein können, wer sie noch werden können.
- Sie suchen eine wissenschaftlich fundierte Allgemeinbildung, keineswegs nur in den Geisteswissenschaften. Auch beim naturwissenschaftlichen Studium wird der Bezug zur eigenen Person das Entscheidende. Sie wollen sich das Ganze der Welt assimilieren, wie es Goethe ihnen vorgemacht hat. Hier werden Generalkompetenzen gesucht, aber nicht Schlüsselkompetenzen für die Berufs-, sondern für die Persönlichkeitssphäre.
- Sie suchen die ethische Reflexion über das Verhältnis von Normativität und Relativität der moralischen Maßstäbe.
- Sie wollen einen wissenschaftlichen Lebensstil pflegen mit Reden, Dialogen, Theater, akademischen Feiern. Sie suchen das Netz einer ständigen geistigen Kommunikation.
- Die gesundheitlichen Zwecke, die mit dem Studium verbunden werden, sollten nicht unterschätzt werden. Studierende Senioren spüren die körperliche Mobilisierung, die von ihrem Studium ausgeht, deutlich und wünschen sich eine geistige Tätigkeit, die ihre leiblichen Kräfte revitalisiert.
- Das Studium wird ihnen zu einem Lebenselixier, weil es den persönlichen Horizont mit jeder Vorlesung und jedem Seminar in Gegenrichtung zur ablaufenden Zeit erweitert. Diese Gruppe bietet alle Merkmale des ewigen Studenten. Lebenszeit und Studienzeit werden immer weniger unterscheidbar. Das Dasein eines Privatgelehrten, Privatforschers ist ihr heimliches Wunschziel.

Die Angehörigen der dritten Altersstufe, die im Bewusstsein der täglich nahen Grenze leben, wollen einen sapientialen Lebensstil und eine sapientiale Wissenskultur pflegen.

- Sie zentrieren sich in einem gewissen Kontrast zur zweiten, auf die wenigen grundlegenden Prinzipien des Erkennens und des Daseins, von denen alles übrige seinen Sinn erhält.
- Sie suchen ein Wissen, das ohne jeden Zweck für sich bestehen kann. Zwecke darüber hinaus sind ihnen fremd geworden. (Prinzipienkompetenz).
- Sie wollen lernen, auf alles Unwesentliche verzichten zu können. Diesen Senioren geht es nicht mehr um den Reichtum der Aspekte. Sie wollen sich nicht mehr die ganze Fülle der Welt zu eigen machen, sondern nur noch das Wesentliche und Überlieferungsfähige behalten. (Reduktionskompetenz).
- Sie sind in hohem Maß lyrisch, philosophisch und theologisch orientiert – und sei es als bekennende Agnostiker oder als skeptische Atheisten. (Finalkompetenz).
- Diese Studierenden haben Freude an der Wiederholung des als wesentlich Erkannten, des vollkommen Gedankens, der perfekten Form, weil ihnen das Vollendete auf diese Weise ständig präsent bleibt.

- Das Studium wird hier als Lebenszweck schlechthin gesucht.
- In der Universität suchen sie nichts weniger als ‚das Haus der Weisheit‘ (...).“

Nun komme ich zu dem Anfang meines Vortrages zurück. Da hatte ich gesagt, dass Sie ja viel eher die Expert/innen für das Senior/innen-Studium sind als ich. Und damit, so denke ich, können sie auch viel besser die benannten drei Stufen des Lebenszeitbewusstseins ausdeuten und treffliche Mutmaßungen anstellen, wie dies proaktiv mit der Ökonomisierung, der Profilierung und der Bolognaisierung der Hochschulen zu vereinigen ist.

Ich bedanke mich für Ihre Aufmerksamkeit.

Verfasser

Dr. Martin Beyersdorf

Universität Hannover

Leitung Zentrale Einrichtung für Weiterbildung (ZEW)

m.beyersdorf@zew.uni-hannover.de

www.zew.uni-hannover.de

Hochschule und Weiterbildung 2|2006

Das Forum der nächsten Ausgabe von Hochschule und Weiterbildung soll das Thema

„Zukunft der ‚allgemeinen‘ wissenschaftlichen Weiterbildung und des Gasthörerstudiums (oder: Seniorenstudiums)“

aufgreifen.

In den 70er- und 80er-Jahren war es ein großer Schritt nach vorn, die Hochschulen mit der allgemeinen wissenschaftlichen Weiterbildung sowie dem Gasthörer- und dem Seniorenstudium zu öffnen. Diese Elemente einer Öffentlichen Wissenschaft verschafften hochschulfremden Personen und Gruppen neue Zugänge zu den Hochschulen und zur Wissenschaft. Zugleich entstanden neue didaktische Konzepte in der Nähe zur Erwachsenenbildung sowie „heterogenes“ Lernen zwischen verschiedenen Lerngruppen: Studierende–Praktiker/innen, jung–alt usw.

An den deutschen Hochschulen laufen zurzeit mindestens drei parallele Prozesse, die die allgemeine wissenschaftliche Weiterbildung gefährden:

– **Ökonomisierung**

Studierende und Studieren werden zunehmend unter Kostengesichtspunkten betrachtet. Weiterbildungsinteressierte werden zum Kostenfaktor oder zu Entgeltzahlern. Dies fördert kaum eine öffentliche wissenschaftliche Kultur, die auch für interessierte Laien da ist. Vielmehr werden Veranstaltungen für zahlungskräftige Zielgruppen aus der Wirtschaft und aus Verbänden aufgelegt.

– **Exzellenzorientierung**

Wissenschaftler/innen kommen zunehmend unter Druck. Lehre und Forschung müssen exzellent sein – was sich in der Regel im fachlichen Profil ausdrückt. „Bildung für alle“ und „Exzellenz für Wenige“ scheinen wenig Überschneidungspunkte zu haben.

– **Bolognarisierung**

Für „Kurzzeitstudierende“ ist die eher verschulte Modulstruktur wenig geeignet; bei einem erhöhten Leistungs- und Prüfungsdruck sind Externe eher störend.

Das Forum in Heft 2|2006 soll diese Entwicklungen nicht nur beschreiben, sondern auch Lösungen anbieten. Hierbei können Berichte über „good practice“ hilfreich sein. Aus realisierten Beispielen und vorliegenden Erfahrungen lassen sich vielleicht Vorschläge ableiten, die der allgemeinen wissenschaftlichen Weiterbildung trotz der unverkennbar negativen Einflüsse der o. g. Prozesse eine bessere Zukunft sichern können.

Zur Einstimmung auf das Thema des Forums wird auf die beiden Vorträge verwiesen, die in der Dokumentation dieser Ausgabe wiedergegeben sind.

Die Beiträge für das Forum und andere, welche die Kriterien Hochschule und Weiterbildung/Fernstudium erfüllen, senden Sie bitte als Datei.doc oder .rtf an bargel@dgwf.net. Wenn Sie sich vorher nach unseren Formatierungsanregungen erkundigen, erleichtern Sie der Redaktion die Vereinheitlichung der Darstellung.

Redaktionsschluss ist der 31. Oktober 2006.

Comenius und die Teilhabe am Wissen

PETER FAULSTICH

Johann Amos Comenius (1592–1670) leidenschaftliches Streben nach einer neuen Lebensgestaltung beruhte auf seiner Hochschätzung von Bildung, von der er glaubt, dass sie durch Entfaltung der Kräfte der Vernunft die Vervollkommnung der Menschen erreichen könne.

Ihn, der die Grausamkeiten des 30-jährigen Krieges selbst erlebt und der Familie, Habe und Heimat verloren hat, trieb eine tiefe Sehnsucht nach einer herzustellenden Ordnung des Friedens und der Liebe unter den Menschen. Der größte Teil seines Lebens fiel in das Zeitalter der Glaubenskämpfe. Geboren wurde er am 28. März 1592 als Sohn eines angesehenen Bürgers in der ostmährischen Ortschaft Nivnice. Als Waisenkind, das mit zehn Jahren seinen Vater, mit elf seine Mutter verlor, wurde er von einer Tante aufgenommen. Dort besuchte er eine Schule der Unität der böhmischen Brüder, einer protestantischen Sekte.

Comenius war 19 Jahre alt, als er seine Heimat verließ, um an den reformierten Hochschulen zu Herborn (1611–1613) und Heidelberg (1613–1614) zu studieren. Damals vollzog sich in den Hochschulen eine Abkehr vom „*Verbalismus*“ eines ausschließlichen Sprach- beziehungsweise Philosophie- und Theologieunterrichts hin zum „*Realismus*“ beruhend auf naturwissenschaftlichem Wissen. Enzyklopädische Projekte wurden entworfen, um die Fülle der neuen Erkenntnisse zu sammeln und zu ordnen.

Mit dieser Leitlinie ging er in seine Heimat zurück, wurde Lehrer und Seelsorger, musste immer wieder vor der habsburgisch-katholisch-feudalen Reaktion flüchten, lebte lange Zeit im Ausland und starb schließlich am 15. November 1670 in Amsterdam.

Comenius legte ein umfassendes pädagogisches System vor: die **Pampaedia (Allerziehung)**. Sie beruht auf einem philosophischem System, der **Pansophie (Allweisheit)**, in dem er die unterschiedlichen

Bereiche seines Denkens und Handelns zusammenfasste. Die göttliche Weisheit und der Leitgedanke des Friedens sind die Bezugsgrößen. Diese ordnen die erstaunliche Vielfalt seiner über 250 Schriften, in denen er sich mit theologischen, pädagogischen, aber auch sprachwissenschaftlichen, naturwissenschaftlichen, politischen und philosophischen Themen auseinander setzte. Gleichzeitig war er engagierter Lehrer und Schulreformer.

In der „**Großen Didaktik**“ (1638) gab Comenius die erste umfassende wissenschaftliche Darstellung seiner Pädagogik. Er entwarf er ein Einheitssystem mit vier Stufen zu je sechs Jahren: Mutterschule, Muttersprachschule, Lateinschule und als Abschluss Akademien.

Das Titelblatt dieser „*Didactica magna*“ fasst die Intentionen, Themen und Methoden zusammen:

„Große Didaktik

Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren“

oder

„Sicher und vorzüglich Art und Weise, in allen Gemeinden, Stätten und Dörfern, eines jeden christlichen Landes Schulen zu errichten, in denen die gesamte Jugend beiderlei Geschlechts ohne jede Ausnahme rasch, angenehm und gründlich in den Wissenschaften gebildet, zu guten Sitten geführt, mit Frömmigkeit erfüllt und auf diese Weise in den Jugendjahren zu allem, was für dieses und das künftige Leben nötig ist, angeleitet werden kann; worin von allem, wozu wir raten, die Grundlage in der Natur der Sache selbst gezeigt, die Wahrheit durch Vergleichsbeispiele aus den mechanischen Künsten dargetan, die Reihenfolge nach Jahren, Monaten, Tagen und Stunden festgelegt und schließlich der Weg gewiesen wird, auf dem sich alles leicht und mit Sicherheit erreichen läßt.

Erstes und letztes Ziel unserer Didaktik soll sein, die Unterrichtsweise aufzuspüren und zu ergründen, bei welcher die Lehrer weniger zu lehren brauchen, die Schüler dennoch mehr lernen; in den Schulen weniger Lärm, Überdruß und unnützige Mühe herrsche, in der Christenheit weniger Finsternis, Verwirrung und Streit, dafür aber Licht, Ordnung, Friede und Ruhe“ (Comenius, 1954, 2000, S. 9).

Mit der Forderung, **alle Menschen alles allumfassend** zu lehren, verwirft Comenius die feudalen Privilegien und gibt den Interessen des aufkommenden Bürgertums Ausdruck.

Zusammengefasst wird dies in der Formel: **„Omnes–omnia–omnino“** (Alle–alles–allumfassend) (Comenius, 2001, S. 12)

- Omnes: *„Alle Menschen sollen zur Vollkommenheit ihrer menschlichen Natur geführt werden; das ist notwendig, ... möglich, ... und leicht auszuführen“* (ebd., S. 18)
- Omnia: *„... , daß der Mensch durch das Ganze, welches (allein) die menschliche Natur zu vollenden vermag, zur Vollkommenheit geführt wird ...“* (ebd., S. 38).
- Omnino: *„... das ganze Menschengeschlecht, durch das Ganze von Grund auf vervollkommen“* (ebd., S. 67).

Damit nimmt Comenius entschieden Stellung zur Grundfrage des Umgangs mit Wissen und er legt gleichzeitig die Basis für ein umfassendes System *„lebenslangen Lernens“*. Er entwirft ein gestuftes Konzept von der Schule der frühen Kindheit bis hin zur Schule des Todes. Comenius schließt die Pampeidia selbstbewusst:

„Ich denke, wir sind uns jetzt darin einig, daß

- I. *eine am Ganzen orientierte vervollkommnende Pflege des Menschen heilbringend für die Welt ist, daß eine solche Wartung*
- II. *durch die im Vorstehenden aufgezeigten Mittel erwirkt werden kann und daß*
- III. *eine derartige Anwendungsweise dieser Mittel gefunden worden ist, die ihre Verwendung ebenso leicht wie angenehm macht und dass infolgedessen eine solche instandsetzende Behandlung (cultura) für das Menschengeschlecht ein unverschlossenes Paradies der Freuden sein wird“* (ebd., S. 298).

Comenius entwirft ein Menschenbild umfassender **Lernfähigkeit**, ein Gesellschaftsbild vollständiger **Gleichheit** und hoher **Gestaltbarkeit**, wonach *„es keinen wirksameren Weg zur Besserung der menschlichen Gebrechen gibt, als die rechte Unterweisung der Jugend“* (ebd. S. 13). Gegenüber einem solchen, angesichts finsterner Kriegszeiten faszinierenden Optimismus, ist man heute skeptischer geworden. Es bleibt aber die Aufgabe, alles Wissen allen umfassend zugänglich zu machen.

Literatur

Comenius, Johann Amos: *„Grosse Unterrichtslehre“*, Berlin/Leipzig 1947.

Comenius, Johann Amos: *„Große Didaktik“* (1954), Stuttgart 2000.

Comenius, Johann Amos: *„Pampeidia“*, Sankt Augustin 2001.

Irgendwas kann doch wohl jeder ...

LUDGER GROSSSCHULTE

Was können Sie eigentlich? Sie lesen diesen kleinen Beitrag, rümpfen die Nase, ärgern oder freuen sich oder legen die Zeilen dieses „elenden“ Scribenden als schlichten Unsinn beiseite.

Aber da haben wir's doch schon: Die Bewerbungsmappe, vollgestopft mit alten Zeugnissen von Grundschule, Gymnasium, Studium usw. ist zwar prall gefüllt – aber dass Sie gelangweilt diesen Artikel zur Seite legen, weil er ihnen nicht gefällt und Sie eine feine Urteilskompetenz haben, das steht in ihren Bewerbungsunterlagen schlicht nicht drin! Und sicher haben sie in der Vergangenheit noch mehr gelernt, noch viele Kompetenzen erworben, die in keinem ihrer Zeugnisse bisher Platz gefunden haben. Wie wäre das eigentlich, wenn man alles das, was zu Ihren verborgenen Kompetenzschätzen gehört, ans Licht bringen und mit einem amtlichen Stempel versehen würde? Dann ist es offiziell, vorzeig- und für jeden erkennbar.

Das Institut für „*prior learning assessment*“ wird gerne bei der Schatzsuche behilflich sein. Wo sie was gelernt haben, ist völlig egal: In der Freizeit, im Betrieb, innerhalb oder außerhalb der Bildungsstätten. Entscheidend ist nur, dass etwas da ist, was man demonstrieren und bescheinigen kann. Natürlich muss man zuerst die übliche Bescheidenheit ablegen. Manchmal hilft da schon ein Glas Bier. Bei einigen kann so eine geringe Dosis freilich dazu führen, dass sie zum Prahlers und Alleskönner werden und von einer ungeheuren Anzahl von Kompetenzen erzählen, die am nächsten Morgen, d. h. noch lange vor dem Tag des „*prior learning assessment*“ sich von selbst annullieren.

Fest steht jedenfalls eines: Die meisten können mehr, als sie sagen können und ihnen bewusst ist (das erzählt Ihnen doch jeder Psychologe, der sie nach einer Schlappe wieder aufbauen will). So kann der eine munter Fahrrad fahren der nächste

pfeifen und wieder ein anderer verfügt über die hohe Kunst, beides zugleich zu tun – ist also pfeifender Fahrradfahrer.

Und da gibt es bestimmt noch mehr: Es müssen ja nicht unbedingt so hochkomplexe kognitive und motorische Fähigkeiten sein, die an artistische Leistungen erinnern. Möglicherweise können Sie jede Gesellschaft in gute Stimmung versetzen und auch mal Nein sagen, während andere nur Ja sagen. Sie sind nach Auskunft ihres Chefs das beste Pferd im Stall und machen den meisten (...). Also: Zeigt her eure Kompetenzen, zeigt her, was ihr in früheren Tagen so alles gelernt habt.

Das Beste ist natürlich, dass man sich für seine Kompetenzshow ein Portfolio anlegt. Wer ganz vorne dabei sein will, macht das natürlich in „*E*“ und produziert gleich ein „*E-Portfolio*“. Software gibt es dafür mittlerweile wie Sand am Meer. Was das ist? Nun, Josef Beuys war der Meinung, dass jeder Mensch ein Künstler ist. Kann sein, dass der Mann mit dem Filzhut sogar Recht hatte. Zumindest aber werden wir demnächst – ebenso wie Kunstschafter – eine hübsche Sammelmappe bekommen, in die wir (wie in einem Briefmarkenalbum) fein säuberlich die bescheinigten Kompetenzen, Lese- und sonstige Proben unseres Schaffens legen.

Die Aktien kommen natürlich in ein anderes Portfolio. Aber wer in seinem Bildungs-Portfolio nichts hat, wird auch kein Aktienportfolio haben. Wie denn auch? Wer nichts auf dem Kasten hat, hat auch nichts im Portemonnaie – denken sich zumindest die Bildungspolitiker, die vom Finanz- oder Wirtschaftsminister gesponsert werden. Aber vielleicht bevorzugt mancher statt Sammelmappe den „*Bildungspass*“. Das ist nun beileibe keine Bergstrecke, die bei der Tour de France durch die Pyrenäen führt und nur von schlaun Radrennfahrern – also Gebildeten bewältigt werden

kann (daher Bildungspass). Weit gefehlt! Es soll ein schöner Ausweis sein, den die Arbeitswilligen bei ihrer nächsten Bewerbung zücken und in dem steht, was einer so alles kann. Ob der wohl auch den genetischen Fingerabdruck bekommt? Und aufgepasst: Bloß nichts vergessen. Denn was nicht im Pass steht, wird einer auch nicht können, auch wenn er noch soviel kann. Noch übt man an den Pässen und legt Machbarkeitsstudien vor. Und wenn es klappt, spielen wir in Zukunft den „*Bildungspass*“. Die Frage ist nur, ob der auch ankommt und vor allem bei wem?

DGWF/AUE Aktuelle Veröffentlichungen

Beiträge

Titel	Preis¹	ISBN
Nr. 37 H. Vogt/B. Christmann (Hrsg.): Wissenschaftliche Weiterbildung in neuer Umgebung – Internationalisierung, gestufte Abschlüsse, moderne Strukturen. Regensburg 2000	€ 10,12	3-88272-120-0
Nr. 38 E. Schäfer/M. Kochs (Hrsg.): Zukunftsforum Wissenschaftliche Weiterbildung, Regensburg 2001	€ 10,10	3-88272-122-7
Nr. 39 U. Strate, M. Sosna (Hrsg.): Lernen ein Leben lang – Beiträge der wissenschaftlichen Weiterbildung. Hochschulpolitik – Strukturentwicklung – Qualitätssicherung – Praxisbeispiele. Regensburg 2002	€ 10,10	3-88272-123-5
Nr. 40 B. Lehmann, H. Vogt (Hrsg.): Weiterbildungsmanagement und Hochschulentwicklung – Die Zukunft gestalten!, Hamburg 2003	€ 10,10	3-88272-124-3
Nr. 41 B. Christmann, V. Leuterer (Hrsg.): Profil und Qualität wissenschaftlicher Weiterbildung zwischen Wirtschaftlichkeit und Wissenschaft. Hamburg 2004	€ 14,50	3-88272-125-1
Nr. 42 Ch. Fischer, H.-J. Bargel (Hrsg.): Didaktik des E-Learning. Pädagogische und produktionstechnische Patterns des E-Learning. Hamburg 2004	€ 10,10	3-88272-126-X
Nr. 43 H.-J. Bargel, M. Beyersdorf (Hrsg.): Wandel der Hochschulkultur? Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Kultur und Kommerz. Hamburg 2005	€ 11,50	3-88272-127-8
Nr. 44 E. Cendon, D. Marth, H. Vogt (Hrsg.): Wissenschaftliche Weiterbildung im Hochschulraum Europa. Hamburg 2006	€ 15,50	3-88272-128-6

Weitere Veröffentlichungen

M Cordes, J. Dikau, E. Schäfer (Hrsg.): Hochschule als Raum lebensumspannender Bildung – Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Festschrift für Ernst Prokop. Regensburg 2002	€ 25,00 (softcover) € 40,00 (hardcover)	3-88272-121-9
Zeitschrift „Hochschule und Weiterbildung“		
Hefte 1/2001, 2/2001, 1/2002, 1/2003, 2/2003, 1/2004, 2/2004, 1/2005, 2/2005	je € 6,50	
Sonderheft 2002	€ 10,00	

¹ Zuzüglich Porto und Verpackung € 2,00

Bestellung

Bernhard Christmann
Ruhr-Universität Bochum
Weiterbildungszentrum
44780 Bochum
Fax: 02 34/32 142 55
publikation@dgwf.net

Die Ziele

- ▶ Förderung von Forschung und Lehre
- ▶ Konzepte entwickeln, Stellung beziehen, Richtungen weisen, Empfehlungen geben
- ▶ Beratung von Hochschule und Politik
- ▶ Unterstützung der Kooperation von Hochschule, Wirtschaft und Arbeitswelt
- ▶ Netzwerke bilden und den Erfahrungsaustausch organisieren

Die aktuellen Themen- schwerpunkte

- ▶ Profil und Qualität wissenschaftlicher Weiterbildung
- ▶ Wissenstransfer durch Weiterbildung
- ▶ Fernstudium und neue Medien
- ▶ Konzepte lebenslangen Lernens
- ▶ Qualitätssicherung, Akkreditierung, Zertifizierung
- ▶ Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Wirtschaftlichkeit und Wissenschaft
- ▶ Zukunft der Einrichtungen für Weiterbildung und Fernstudium
- ▶ Wissenschaftliche Weiterbildung im Hochschulraum Europa

Die Organisation

DGWF

www.dgwf.net

Sektionen

Arbeitsgruppe der Einrichtungen für Weiterbildung an Hochschulen (AG-E)

www.ruhr-uni-bochum.de/wbz/age

Arbeitsgemeinschaft für das Fernstudium an Hochschulen (AG-F)

www.ag-fernstudium.de

Bundesarbeitsgemeinschaft Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere (BAG WiWA)

www.dgwf.net/bagwiwa/

Landesgruppe

Landesgruppe Berlin und Brandenburg

www.tu-berlin.de/zek/wb/dgwf_bb/index.html