

bedarfsorientiert
Hochschulen
Wissenschaftlich
Weiterbildung
praxisnah
Gesundheitsberufe

Handreichung

Erwartungshaltungen nicht-traditionell Studierender im Gesundheitsbereich: Durchlässigkeit und holistische Würdigung von Kompetenzen in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Alexander K. Wolf, Heike Thiele, Markus Haar, Andrea Braun von Reinersdorff

Diese Publikation wurde im Teilprojekt , *Anrechnung von akademischen und beruflichen Leistungen durch innovative Formate zur Überprüfung von Zugangskompetenzen (AnZuK)*‘ der Hochschule Osnabrück innerhalb des niedersächsischen Verbundvorhabens ,*Kompetenzentwicklung von Gesundheitsfachpersonal im Kontext des Lebenslangen Lernens (KeGL)*‘ erarbeitet. Folgende Hochschulpartner sind an dem Verbund beteiligt:

- Hochschule Hannover, Zentrum für Studium und Weiterbildung (ZSW)
- Jade Hochschule, Zentrum für Weiterbildung, Oldenburg
- Hochschule Osnabrück, Fakultät Wirtschafts- und Sozialwissenschaften
- Universität Osnabrück, Fachbereich Humanwissenschaften, Fachgebiet New Public Health
- Ostfalia Hochschule, Fakultät Gesundheitswesen, Wolfsburg

Das dieser Publikation zugrundeliegende Vorhaben wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 16OH21026 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt liegt bei den Autoren.

Osnabrück, Januar 2017



Inhaltsverzeichnis

1. Das Verbundprojekt KeGL	4
2. Ziel der Handreichung	4
3. Funktionen wissenschaftlicher Zertifikatsprogramme	5
4. Herausforderungen zertifikatsbasierter wissenschaftlicher Weiterbildung	8
5. Zielgruppe: Angehörige der Gesundheitsfachberufe	9
5.1. Kompetenzverständnis und -bewusstsein der Zielgruppe	10
5.2. Konkretes Verhalten im Anrechnungskontext	13
5.3. Informationssuchverhalten der Zielgruppe.....	16
6. Holistische Würdigung individueller Kompetenzen	18
7. Entscheidung für oder gegen ein Studium	22
8. Empfehlung	23
Literaturverzeichnis.....	25

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Funktionen wissenschaftlicher Zertifikatsprogramme	6
Abbildung 2: Orientierungsmöglichkeiten für wissenschaftliche Zertifikatsprogramme	8
Abbildung 3: Reflexion der eigenen Gesamtkompetenzen	11
Abbildung 4: Bekanntheit verschiedener Anrechnungsoptionen von Kompetenzen	11
Abbildung 5: Empfundene Wichtigkeit für Anrechnungsmöglichkeiten.....	12
Abbildung 6: Empfundene Wichtigkeit für Anrechnungsmöglichkeiten.....	12
Abbildung 7: Gestellte Anrechnungsanträge, differenziert nach Art des Kompetenzerwerbs.....	13
Abbildung 8: Gründe für einen gestellten Anrechnungsantrag	13
Abbildung 9: Gründe für die Unterlassung einer Antragstellung auf Anrechnung	14
Abbildung 10: Erläuterte Aspekte verschiedener Anrechnungsoptionen im persönlichen Beratungsgespräch	15
Abbildung 11: Genutzte Informationsmedien für unterschiedliche Suchen	17

1. Das Verbundprojekt KeGL

Das Forschungsprojekt KeGL steht mit seinem Akronym für „*Kompetenzentwicklung von Gesundheitsfachpersonal im Kontext des Lebenslangen Lernens*“ und fokussiert damit zum einen auf Angehörige verschiedener Gesundheitsfachberufe. Hier nimmt das Thema der Akademisierung eine große Bedeutung ein, um auf bereits stattfindende und absehbare Veränderungen der Versorgungsbedarfe im Gesundheitswesen reagieren zu können und die Qualität der Gesundheitsversorgung zu sichern. (Wissenschaftsrat 2012, p 7). Zum anderen hebt es auf ein sich veränderndes Lernverhalten ab – das Lebenslange Lernen, das definiert ist als „*alles Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen dient und im Rahmen einer persönlichen, bürgergesellschaftlichen, sozialen, bzw. beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt*“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, p 9) Weiterbildung ist hierbei ein zentrales Element, wobei diese in vielfältiger Form erfolgen kann. (Office for Official Publications of the European Communities, p 52) Dieses positiv entgrenzte Verständnis von Lernen erfordert in der Konsequenz eine neue, erweiterte Auffassung von Kompetenzen, sowie eine aktive Auseinandersetzung über die Funktion wissenschaftlicher Weiterbildung seitens der Hochschulen.

2. Ziel der Handreichung

Diese Handreichung soll dem Ziel dienen, wissenschaftliche Weiterbildung für in Form von Zertifikatsprogrammen in den Mittelpunkt zu rücken, um die Attraktivität, aber auch die Herausforderungen, die mit dieser recht jungen Form der wissenschaftlichen Weiterbildung verbunden sind, herauszustellen. Weiterhin soll sie dazu dienen, Akteure in der wissenschaftlichen Weiterbildung für einen Aspekt zu sensibilisieren, der für viele Institutionen eine hohe Relevanz besitzt, jedoch teilweise noch nicht umfänglich etabliert ist: Die Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen. Dieses betrifft nicht nur die zugrunde liegenden Prozesse, sondern ebenfalls die Kommunikation dieser Aspekte in relevante Zielgruppen. Die vorliegende Handreichung basiert auf eine Literaturrecherche, sowie im Schwerpunkt auf einer Onlineerhebung unter 20 Studiengängen mit Gesundheitsbezug, sowie flankierenden Experteninterviews, die im Projektkontext durchgeführt wurden (Wolf et al. 2016; Wolf et al. Januar / 2017c; Wolf et al. Januar / 2017b).

3. Funktionen wissenschaftlicher Zertifikatsprogramme

Das niedersächsische Verbundprojekt KeGL ist Teil des Bund-Länder Wettbewerbes „Aufstieg durch Bildung – offene Hochschulen“. Dabei geht es um die Erhöhung von Bildungschancen für alle Bürgerinnen und Bürger. Mit Bezug auf ein konkretes Berufsfeld versteht sich eine Bildungschance auch als Schaffung und Erhaltung einer individuellen Employability, beispielsweise in einem sich dynamisch verändernden Umfeld der Gesundheitsfachberufe, denn sie ist definiert als *„die Fähigkeit, fachliche, soziale und methodische Kompetenzen unter sich wandelnden Rahmenbedingungen zielgerichtet und eigenverantwortlich anzupassen und einzusetzen, um eine Beschäftigung zu erlangen oder zu erhalten“*. (Rump & Völker 2007, p 6) Bildung kann in verschiedenen Formen, auf verschiedenen Ebenen und an unterschiedlichen Institutionen stattfinden. Der beschriebene Wettbewerb fokussiert auf die wissenschaftliche Weiterbildung, die im Schwerpunkt an Hochschulen und Universitäten stattfindet, wobei der Begriff nicht eindeutig definiert ist (Meyer-Guckel et al. 2008; Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft in Kooperation mit McKinsey & Company 2015, pp 45–50). Häufig werden die Begriffe „wissenschaftliche Weiterbildung“ und „akademische Weiterbildung“ synonym verwendet, wovon der KeGL-Verbund jedoch Abstand nimmt (Verbundleitung Forschungsprojekt KeGL April / 2016, p 29). Dieses liegt darin begründet, dass sich der Begriff „akademisch“ häufig auf die zu erlangenden Studienabschlüsse, beispielsweise Bachelor oder Master bezieht, während der Verbund sich ausschließlich auf die Entwicklung wissenschaftlicher Zertifikatsprogramme konzentriert und eine synonyme Verwendung beider Begrifflichkeiten hier nicht zielführend erscheint. Das Angebot wissenschaftlicher Zertifikatsprogramme ist ein junges Feld für die meisten Institutionen. Diese erfüllen verschiedene Funktionen und bieten eine sehr flexible und damit stark individualisierbare Form der wissenschaftlichen Weiterbildung und ermöglichen durch ihre Niederschwelligkeit erweiterte Handlungsoptionen.

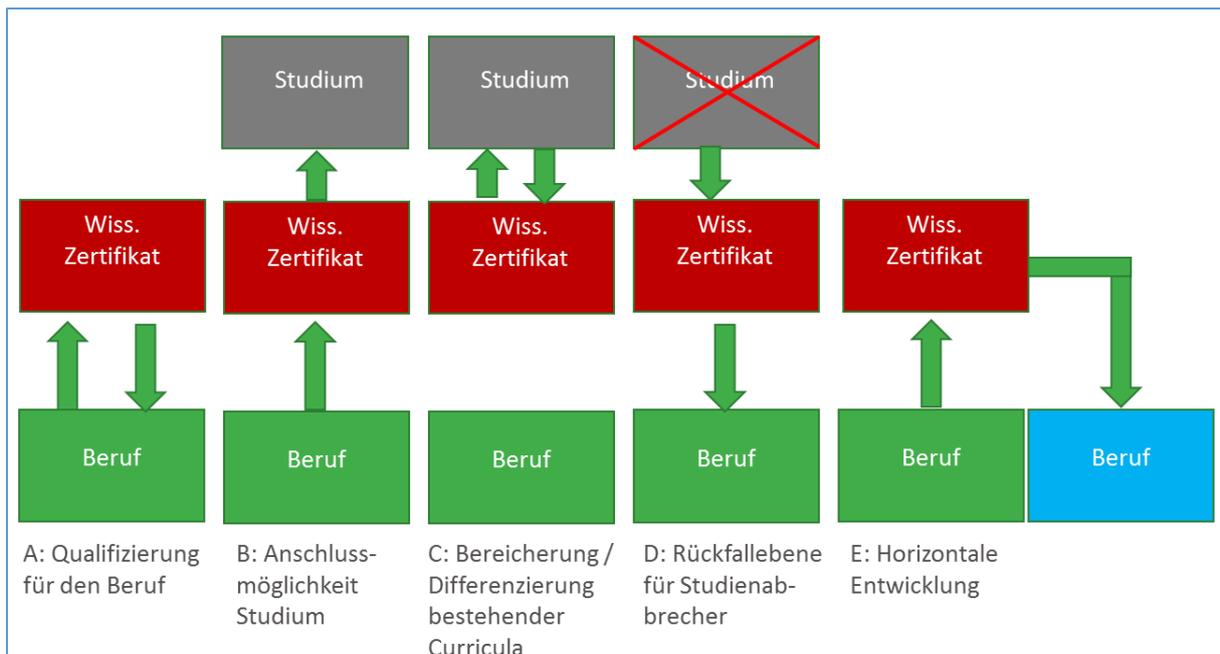


Abbildung 1: Funktionen wissenschaftlicher Zertifikatsprogramme

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Wolf 2016, p 9

Das dargestellte **Szenario A** steht hier für eine Spotqualifizierung auf wissenschaftlichem Niveau in einem klar definierten Themenfeld. Ziel ist es, die eigene Employability durch eine „*Teilakademisierung*“ zu erhöhen, wobei in Abhängigkeit vom Umfang des jeweiligen Zertifikates (z.B. ein einzelnes Zertifikat im Umfang von 5 CP) durchaus auch von „*Mikroakademisierung*“ gesprochen werden kann. Ziel ist hierbei klar der Verbleib im angestammten Berufsfeld, allerdings mit angereicherten Kompetenzen, wobei die perspektivische Aufnahme eines Studiums nicht angestrebt wird. Genau Letzteres, nämlich die perspektivische Aufnahme eines Studiums, ist Gegenstand des **Szenarios B**. Im ersten Schritt steht der alleinige Erwerb eines wissenschaftlichen Zertifikates im Fokus. Wie bei allen Zertifikatsprogrammen erscheint hier eine niederschwellige Ausgestaltung als wichtig, da für viele potenzielle Nachfragende der Schritt an die Hochschule als zu groß empfunden wird. Dieses kann neben anderen Faktoren z.B. auf eine bestehende „*Grundskepsis*“ gegenüber der Institution Hochschule zurückgeführt werden (Kamm & Otto 2013, p 44). Aber auch Unsicherheiten bzgl. der bevorstehenden Herausforderungen und damit verbundenen Zweifeln an der eigenen Befähigung für ein Studium, können eine abschreckende Wirkung haben (Kamm 2015, p 36; Kamm & Otto 2013, p 44). Eine erfolgreiche Absolvierung eines Zertifikates kann als starke positive Bestätigung verstanden werden. In der Folge kommt es ggf. zum Abschluss weiterer Zertifikatsprogramme oder der Aufnahme eines gesamten Studiums. So kann es auch zu Zwischenstufen, beispielweise in der Form kommen, dass verschiedene Zertifikate absolviert und zu einem weiteren Abschluss unterhalb eines Bachelor-

Studiiums aggregiert werden. Vor diesem Hintergrund erscheint es angezeigt, dass die Hochschulen diesen Angebotsbereich gesamtheitlich in verschiedenen Hierarchieebenen strukturieren. Etablierte Referenzstrukturen gibt es beispielsweise in der Schweiz mit dem System von „*Certificate of Advanced Studies (CAS)*“ und „*Diploma of Advanced Studies (DAS)*“¹. Inwieweit diese auf den Verbundkontext übertragbar sind steht noch zu beantworten. Generell können Zertifikatsprogramme für Hochschulen (neben weiteren Funktionen) eine willkommen niederschwellige Akquise für ein Vollstudium darstellen. Dabei stellt das Thema Anschlussfähigkeit und Durchlässigkeit einen zentralen Aspekt dar, denn Studierende der Zertifikatsprogramme sollten bereits vor einer Entscheidung für ein spezifisches Programm wissen, auf welche Zielstudiengänge ein Zertifikat anrechenbar ist. Da es sich bei Hochschulzertifikaten um formal erworbene Kompetenzen handelt, sind diese in den Standardprozessen für Anrechnung seitens der Hochschulen leicht zu administrieren – im Gegensatz zu außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen. Das Thema Anrechnung spielt aber auch eine Rolle auf dem Weg in mögliche Zertifikatsprogramme, denn auch hier kann es zu möglichen Anrechnungswünschen kommen.

Eine indirekte, aber dennoch hohe Relevanz für die Nachfragenden hat **Szenario C**, denn bedingt durch ihre niederschwellige Ausgestaltung können Zertifikatsprogramme sehr schnell und flexibel auf den Markt gebracht werden und bei einer entsprechend positiven Resonanz eine katalytische Funktion im Sinne einer Innovation für bestehende Studiengänge bedeuten, sei es in der Form eines Angebotes alternativer Einzelmodule bzw. Vertiefungen, oder gar der finalen Migration in ein Curriculum. Eine vergleichbare Flexibilität ist in einem stark regulierten Studium nur eingeschränkt möglich. Die Nachfragenden profitieren am Ende u.U. von einem innovativ bereicherten Curriculum in Verbindung mit gesteigerten Wahlmöglichkeiten auf Basis individueller Präferenzen. **Szenario D** stellt eine wichtige Rückfallebene für Studienabbrecher dar. Studiengänge leiden in unterschiedlichem Maße unter Abbruchquoten. Für Studierende, die ein Studium abbrechen steht nicht weniger auf dem Spiel, als die Hochschule ohne formale Qualifikation zu verlassen. Zertifikatsprogramme könnten hierbei eine wichtige Auffangfunktion übernehmen und es den Studienabbrechern ggf. ermöglichen doch noch einen, wenn auch niederrangigeren, Abschluss zu erlangen. Wie auch für Szenario A ist es wichtig, die Bedeutung dieser Zertifikate bei Arbeitgebern verstärkt zu kommunizieren, da deren Bekanntheit derzeit als gering einzuschätzen ist. **Szenario E** ist analog Szenario A gelagert, wobei hier klar der Wunsch nach einer horizontalen Weiterentwicklung im Sinne der Unterstützung beim Wechsel des Berufsfeldes dominiert.

¹ Siehe beispielsweise <http://www.swissuni.ch/abschluss-und-zugang/>

4. Herausforderungen zertifikatsbasierter wissenschaftlicher Weiterbildung

Insbesondere in der Adressierung nicht-traditionell Studierender erscheinen wissenschaftliche Zertifikatsprogramme als probates Mittel einer Annäherung an die Hochschule und damit in der Folge einer schrittweisen Akademisierung. Obwohl vermehrt Bestrebungen der Hochschulen zu erkennen sind, diesen Bereich zu besetzen und entsprechend zu strukturieren, darf nicht vergessen werden, dass sich die Institutionen hier mit vielfältigen Herausforderungen konfrontiert sehen. So existieren (hier in Bezug auf Niedersachsen) beispielweise keine einschlägigen Rechtsnormen, die klare Vorgaben für eine Strukturierung sowie eine rechtliche Ausgestaltung formulieren. Das niedersächsische Hochschulgesetz (NHG) beispielsweise hebt ausschließlich auf Studiengänge ab (§ 6, NHG), ebenso wie einschlägige Regelungen der Kultusministerkonferenz. (Kultusministerkonferenz (KMK) 2010, p 15)

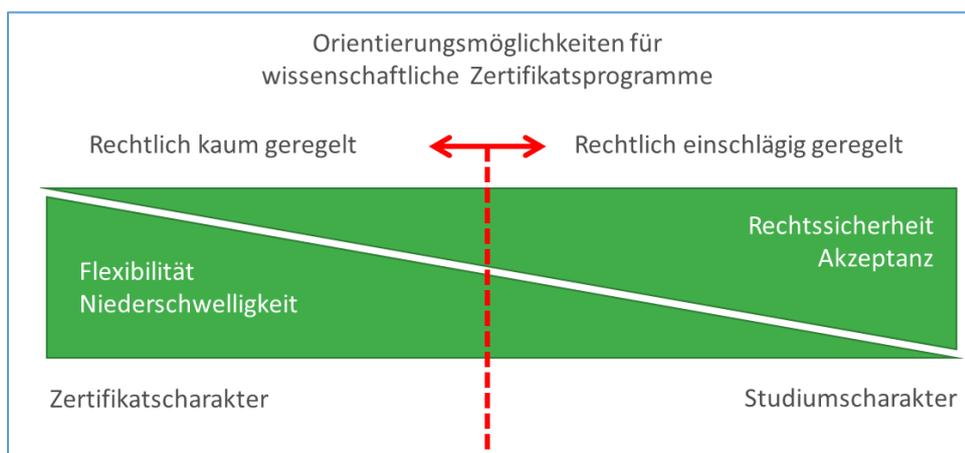


Abbildung 2: Orientierungsmöglichkeiten für wissenschaftliche Zertifikatsprogramme

Quelle: Wolf 2016, p 21

Wissenschaftliche Zertifikatsprogramme bewegen sich in ihrer Ausgestaltung² somit in einem Spannungsfeld zwischen einem niederschweligen Zertifikats- und einem stark regulierten Studienprogramm. Nun könnten Hochschulen die durch eine vorhandene Nicht-Regelung entstehenden Freiheitsgrade pro-aktiv für die flexible Schaffung innovativer Zertifikate nutzen, die entsprechende Mehrwerte entfalten. Auf der anderen Seite steht eine analoge Anwendung der bestehenden Rechtsnormen für Studiengänge mit einer resultierenden studiengangähnlichen Ausgestaltung der Zertifikatsprogramme. Im Zuge verschiedener Diskussionen im Verbund ist derzeit ein Trend zu einer studiengangähnlichen Ausgestaltung zu erkennen. Dieses liegt im Schwerpunkt darin begründet, dass man sich mit dieser Aufstellung eine höhere Akzeptanz bei unterschiedlichen Anspruchsgruppen

² Beispielsweise Akkreditierung, Ordnungen (ZO, PO, AO), Gremienwege, rechtliche Ausgestaltung usw.

erhofft. Hervorzuheben sind hier potenziell aufnehmende Institutionen, bei denen sich diese Ausgestaltung positiv auf etwaige Anrechnungsprozesse auswirken könnte. Sollte dieses tatsächlich der Fall sein, trüge sie zu einer hohen Durchlässigkeit und Anschlussfähigkeit bei. Inwieweit eine derartige Ausgestaltung noch dem Kerncharakter eines Zertifikatsprogrammes gerecht wird, bleibt abzuwarten. Wichtig erscheint, dass es zu einer verbundeinheitlichen Regelung im Sinne einer Standardisierung kommt, die über die Berücksichtigung der länderübergreifenden Strukturvorgaben der KMK für einzelne Module (Kultusministerkonferenz (KMK) 2010, p 15) hinausgeht.

Neben einer formalen und rechtlichen Ausgestaltung ist es perspektivisch von großer Bedeutung, die in den Zertifikatsprogrammen vermittelten Kompetenzen stärker zu kommunizieren – bei Nachfragern ebenso wie bei Verbänden, Institutionen und vor allem Arbeitgebern, da die Bekanntheit dieser wissenschaftlichen Weiterbildungsmöglichkeit derzeit als gering einzustufen ist.

5. Zielgruppe: Angehörige der Gesundheitsfachberufe

Die in der 2015 von Wolf et al. durchgeführte Erhebung unter Studierenden und Alumni von 20 Studiengängen mit Gesundheitsbezug an 5 Hochschulen (4 in Niedersachsen, 1 in Nordrheinwestfalen) (Wolf et al. 2016; Wolf et al. Januar / 2017a; Wolf et al. Januar / 2017a) zeigt noch einmal einige Besonderheiten dieser Klientel, den nicht-traditionell Studierenden, die gezielt bei der Strukturierung der neuen Angebote Berücksichtigung finden sollen. Tabelle 1 zeigt die untersuchten Zielstudiengänge.

Bachelorstudiengänge (Berufsbegleitend, berufsintegrierend, dual)	Hochschule:
<i>Pflegewissenschaft</i>	<i>Hochschule Osnabrück</i>
<i>Pflegemanagement</i>	<i>Hochschule Osnabrück</i>
<i>Midwifery</i>	<i>Hochschule Osnabrück</i>
<i>Ergotherapie / Logotherapie / Physiotherapie</i>	<i>Hochschule Osnabrück</i>
<i>Angewandte Pflegewissenschaften</i>	<i>Ostfalia Hochschule</i>
<i>Angewandte Pflegewissenschaften im Praxisverbund</i>	<i>Ostfalia Hochschule</i>
<i>Augenoptik im Praxisverbund</i>	<i>Ostfalia Hochschule</i>
<i>Pflege berufsbegleitend</i>	<i>Hochschule Hannover</i>
<i>Heilpädagogik</i>	<i>Hochschule Hannover</i>
<i>Heilpädagogik berufsintegrierend</i>	<i>Hochschule Hannover</i>
<i>Management im Sozial- und Gesundheitswesen</i>	<i>Fachhochschule der Diakonie Bielefeld</i>
<i>Mentoring im Sozial- und Gesundheitswesen</i>	<i>Fachhochschule der Diakonie Bielefeld</i>
<i>Psychische Gesundheit/Psychiatrische Pflege</i>	<i>Fachhochschule der Diakonie Bielefeld</i>
<i>Pflege</i>	<i>Fachhochschule der Diakonie Bielefeld</i>
<i>Heilpädagogik</i>	<i>Fachhochschule der Diakonie Bielefeld</i>
Masterstudiengänge (MA, MSc, MBA)	Hochschule:
<i>Gesundheitsmanagement</i>	<i>Hochschule Osnabrück</i>
<i>Manuelle Therapie</i>	<i>Hochschule Osnabrück</i>
<i>Public Health</i>	<i>Jade Hochschule</i>
<i>Bildungswissenschaften und Management für Pflege- und Gesundheitsberufe</i>	<i>Hochschule Hannover</i>
<i>Organisationsentwicklung und Supervision</i>	<i>Fachhochschule der Diakonie Bielefeld</i>
<i>Personalmanagement</i>	<i>Fachhochschule der Diakonie Bielefeld</i>

Tabelle 1: Untersuchte Zielstudiengänge mit Gesundheitsbezug; Quelle: Wolf et al. 2016, p 61

Auch wenn der Begriff der nicht-traditionell Studierenden weder national noch international eindeutig definiert ist (Wolter et al. 2015, p 13; Wolter & Geffers 2013, p 11), so weist die untersuchte Zielgruppe gleich mehrere Aspekte auf, die gem. der Darstellung von Wolter et al. in unterschiedlichen Auslegungen als „nicht traditionell“ interpretiert werden können, auch wenn diese Aspekte nicht trennscharf sind (2015, p 13): Alle Studierenden befinden sich in berufsbegleitenden Studienformate, mehr als 90% haben eine berufliche Ausbildung vor Studienbeginn absolviert, 19,5 % verfügen über eine alternative Hochschulzugangsberechtigung, die durchschnittliche Berufserfahrung beläuft sich auf 8,9 Jahre und das durchschnittliche Lebensalter beträgt 35,3 Jahre (Wolf et al. Januar / 2017a). Trotz bestehender definitorischer Unschärfen kann die untersuchte Zielgruppe also ohne jeden Zweifel als nicht-traditionell Studierende bezeichnet werden.

Die befragten Studierenden und Alumni der genannten Studiengänge gehören überwiegend den Gesundheitsfachberufen an. Angehörige dieser Berufsgruppen erlangen im Laufe ihres Berufslebens vielfältige Kompetenzen auf verschiedene Arten und Weisen (Kirchhof 2007, pp 343–345). Sei es in Form einer fachschulischen Ausbildung, vielfältiger (Fach-) Weiterbildungen, einer akademischen Ausbildung, sowie in ihrem täglichen Berufsfeld. Somit findet der Aufbau entsprechender Kompetenzen sowohl innerhalb als auch außerhalb der Hochschulen statt. Darüber hinaus entwickeln Angehörige dieser Berufsgruppen zahlreiche Kompetenzen, die dem informellen Lernen zugeordnet werden können. Bei Antritt eines Studiums verfügen diese Personen in der Folge über eine große Gesamtkompetenz, die sich nach der Art des Erwerbes in formal, non-formal und informell erworbene Kompetenzen unterteilen lässt.

Hieraus ergeben sich unterschiedliche Fragestellungen: Auf der einen Seite erscheint es wichtig zu verstehen, inwieweit sich diese Personengruppe überhaupt über ihre Gesamtkompetenz in der zuvor beschriebenen Aufteilung bewusst ist. Darüber hinaus ist es wichtig zu verstehen, welche Erwartungen sie in Bezug auf bestehende Kompetenzen beim Übergang in die Hochschule aufweist. Zu guter Letzt gilt es zu eruieren, welche Erfahrungen die Betroffenen in der Behandlung Ihrer bestehenden Kompetenzen tatsächlich erfahren haben.

5.1. Kompetenzverständnis und -bewusstsein der Zielgruppe

Das Bewusstsein in Bezug auf die eigenen Kompetenzen zeigt ein klares Gefälle von formal, über non-formal hin zu informell erworbenen Kompetenzen (siehe Abb. 3). Während sich 72,5% sehr bzw. überwiegend ihrer formal erworbenen Kompetenzen bewusst sind, reduziert sich dieser Wert bei den non-formal erworbenen Kompetenzen auf 59,1% und weist im Bereich der informell erworbenen Kompetenzen nur noch 35,9% auf. Noch deutlicher ist der Abfall in der Kategorie „sehr bewusst“.

Inwieweit dieser Effekt aus einer bisher nur bedingt stattgefundenen Auseinandersetzung mit den non-formal und informell erworbenen Kompetenzen resultiert, kann aus den Daten heraus nicht beantwortet werden.

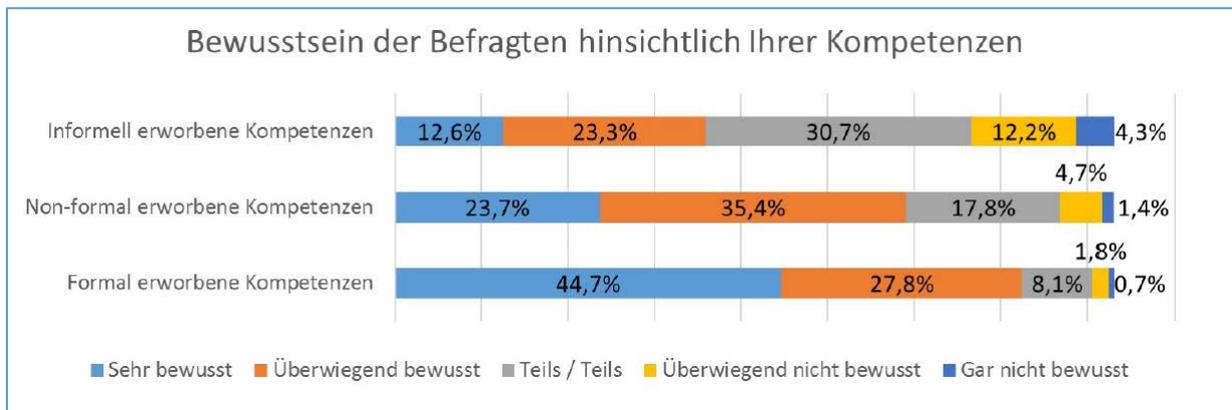


Abbildung 3: Reflexion der eigenen Gesamtkompetenzen (N = 368), Quelle: Wolf et al. 2016, p 66

Ein identisches Gefälle zeigt die Bekanntheit bestehender Anrechnungsmöglichkeiten beim Übergang in die Hochschule (siehe Abb. 4) Einem Großteil der Befragten (76,1%) ist bewusst, dass formal erworbene Kompetenzen generell angerechnet werden können, während dieses im Bereich der non-formal erworbenen nur 46,7% beträgt. Für die informell erworbenen Kompetenzen beträgt der Bekanntheitsgrad gerade einmal 13,8%.

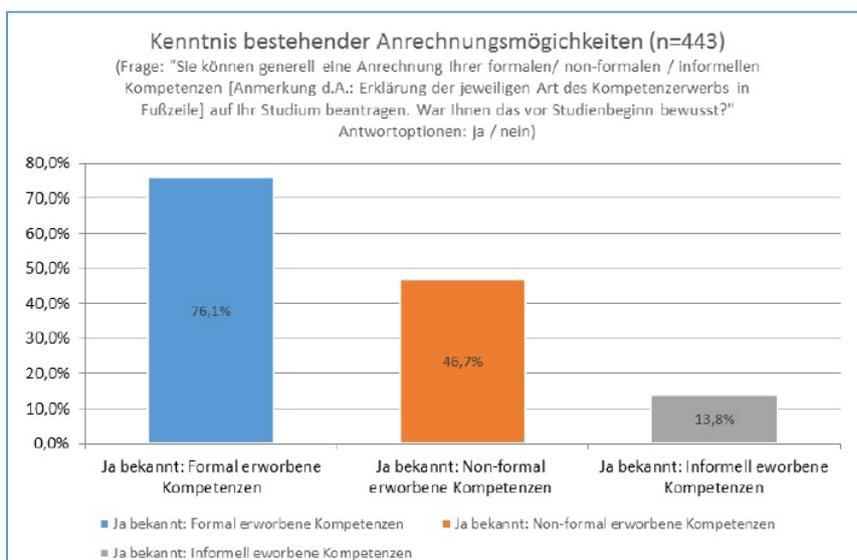


Abbildung 4: Bekanntheit verschiedener Anrechnungsoptionen von Kompetenzen (N = 443);

Quelle: Wolf et al. 2016, p 63

Diese geringe Bekanntheit scheint im Widerspruch zur Wichtigkeit, die die Befragten einer Anrechnung non-formal und informell erworbener Kompetenzen beimessen, zu stehen³ (siehe Abb. 5+6), denn sowohl einer Anrechnung non-formal erworbener als auch informell erworbener Kompetenzen wird seitens vieler Befragter eine große Bedeutung beigemessen (77,7%, 52,7%). Ein Erklärungsansatz besteht darin, dass die Befragten erst durch die Untersuchung auf die bestehenden Möglichkeiten aufmerksam wurden. Das bis dahin bestehende Informationsdefizit verhinderte eine entsprechende Auseinandersetzung mit dem Thema.

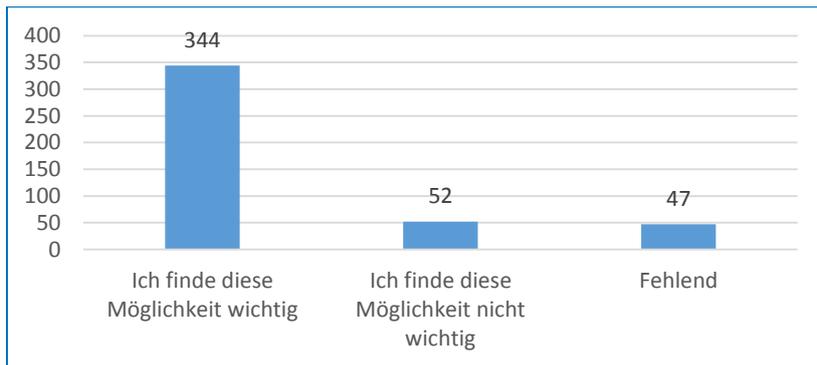


Abbildung 5: Empfundene Wichtigkeit für Anrechnungsmöglichkeiten

non-formal erworbener Kompetenzen (N = 443); Quelle: Wolf 2017

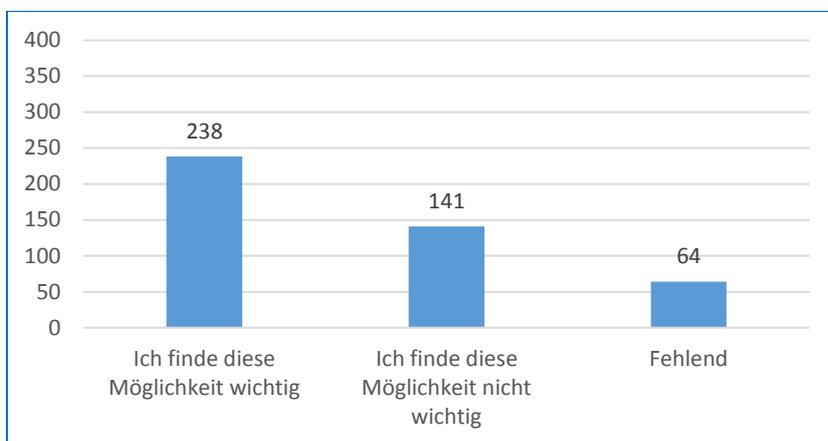


Abbildung 6: Empfundene Wichtigkeit für Anrechnungsmöglichkeiten

informell erworbener Kompetenzen (N = 443); Quelle: Wolf 2017

³ Aufgrund des Projektschwerpunktes wurden formal erworbene Kompetenzen nicht abgefragt

5.2. Konkretes Verhalten im Anrechnungskontext

Das oben beschriebene Gefälle in der Bekanntheit verschiedener Anrechnungsarten schlägt sich in der Folge in den tatsächlich gestellten Anrechnungsanträgen nieder. (siehe Abb. 7) Der auffällig geringe Wert von 13 gestellten Anträgen auf Anrechnung informell erworbener Kompetenzen fügt sich homogen in das erhobene Gesamtbild ein.

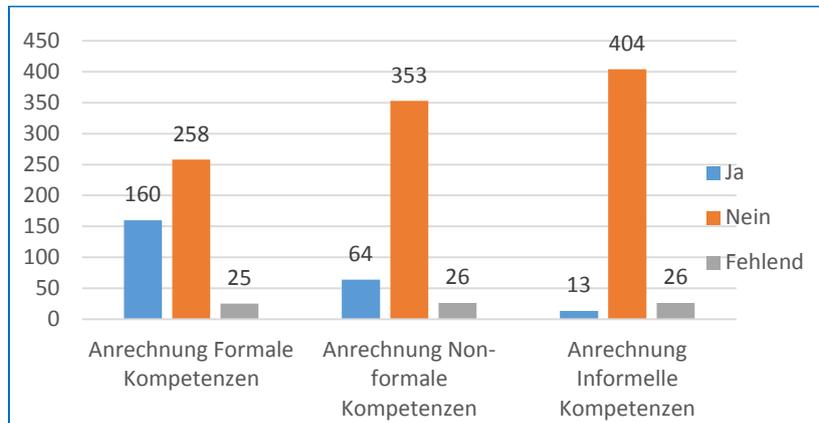


Abbildung 7: Gestellte Anrechnungsanträge, differenziert nach Art des Kompetenzerwerbs

(Mehrfachnennungen möglich); Quelle: Wolf 2017

Für ein tiefergehendes Verständnis dieser Zielgruppe wurde nach den Beweggründen für eine Antragstellung auf Anrechnung gefragt. Diese zeigen auf der einen Seite nachvollziehbare, eher pragmatische Gründe, wie eine Beschleunigung des Studiums, eine Befreiung von Prüfungen in Verbindung mit finanziellen Gründen, aber auch eine starke Qualitätsorientierung, in dem durch eine Anrechnung mehr Zeit für andere Studieninhalte verbleiben soll. Darüber hinaus dokumentieren sie den klaren Wunsch nach Bestätigung der eigenen Kompetenzen im Sinne einer Wertschätzung.

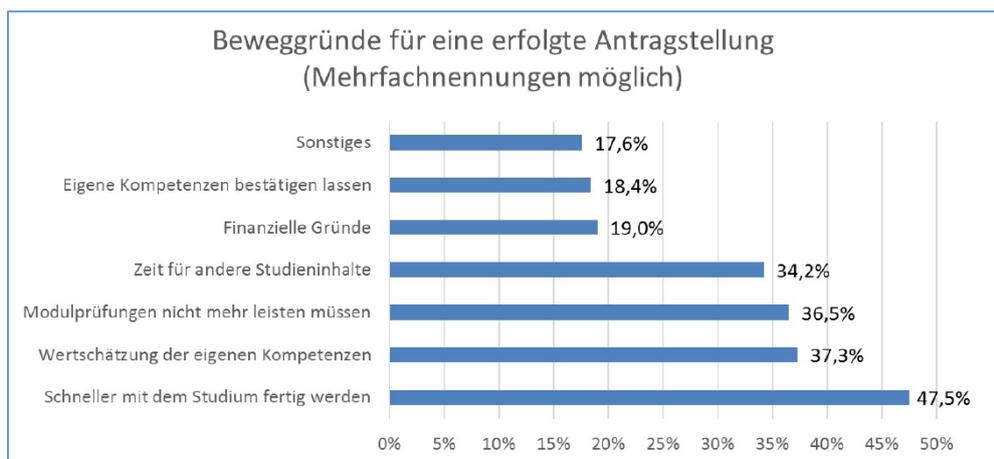


Abbildung 8: Gründe für einen gestellten Anrechnungsantrag (N = 158, Mehrfachnennungen möglich)

Quelle: Wolf et al. 2016, p 64

Für die Entwicklung eines differenzierten Verständnisses wurden ebenfalls Beweggründe abgefragt, warum eine Antragstellung auf Anrechnung unterblieben ist (siehe Abb. 9). Die drei bedeutendsten Antwortkategorien zeigen zum einen eine hohe Motivation und Qualitätsorientierung in der Begründung man wolle „keine Inhalte des Studiums“ verpassen (24,3%). Auf der anderen Seite steht eine scheinbar aufgeklärte Erkenntnis, dass sich „keine Vorteile ergeben hätten“ (34,4%). Hier lässt sich nicht feststellen, ob diese Antwort auf Basis einer guten Informationslage oder aus Unkenntnis heraus gegeben wurde. Darüber hinaus wurde der Begriff „Vorteile“ nicht weiter spezifiziert. Eine wohl informierte Entscheidung erscheint aufgrund der allgemein geringen Bekanntheit des Themas als eher unwahrscheinlich, kann aber aus der Datenlage heraus letztendlich nicht beantwortet werden. Die häufigste Antwortkategorie war die Unkenntnis bestehender Möglichkeiten (43,7%). Dieses Ergebnis überrascht in Anbetracht der zur Verfügung stehenden Informationen (wie unten weiter ausgeführt) nicht, denn viele niedersächsische Hochschulen scheinen den Themenkomplex Anrechnung eher zurückhaltend zu kommunizieren.



Abbildung 9: Gründe für die Unterlassung einer Antragstellung auf Anrechnung

(N = 247, Mehrfachnennungen möglich); Quelle: Wolf et al. 2016, p 64

Offensichtlich war die Unkenntnis über bestehende Anrechnungsmöglichkeiten so stark ausgeprägt, dass kein Bewusstsein eines Informationsdefizites bestand, denn nur etwa 11% der Betroffenen haben eine persönliche Anrechnungsberatung erfahren, sei es spezifisch zu diesem Themenkontext oder im Zuge einer allgemeinen Beratung. Bei der Befragung wurde allerdings nicht differenziert, ob diese Beratung pro-aktiv gesucht wurde, oder ob der Aspekt der Anrechnung seitens der Beratungsstelle aktiv angesprochen wurde. Der Absolutwert bewegt sich unabhängig vom Erklärungsansatz auf einem geringen Niveau.

Bei den genutzten Beratungsinstanzen dominieren die hochschuleigenen Ressourcen (97%), sei es in Form einer zentralen Ressource, wie z.B. Studierendensekretariat, Beratungsangebote des Zielstudienganges, z.B. in Form einer Fachstudienberatung oder einer Geschäftsstelle, oder in Form eines persönlichen Gespräches, z.B. mit Lehrenden spezifischer Programme. Nur etwa 3% der Befragten haben eine Anrechnungsberatung bei der Servicestelle Offene Hochschulen in Niedersachsen genutzt, obwohl ein Großteil der abgefragten Studiengänge an niedersächsischen Hochschulen angesiedelt ist.

Eine mögliche Erklärung ist, dass für einen Großteil der Befragten (75%) der eigene Studienbeginn⁴ vor dem operativen Start der Servicestelle im Mai 2013 lag und eine Bekanntheit dieser Institution erst aufgebaut werden musste.

Bei den vermittelten Inhalten in den Beratungsgesprächen zeigt sich abermals ein Gefälle in der Vermittlung spezifischer Anrechnungsaspekte: Während die Anrechnung formal erworbener Kompetenzen in annähernd allen Gesprächen (96%) dargelegt wurde, sinkt der Wert im Bereich der non-formalen Kompetenzen auf 68% ab und beträgt für die informell-erworbenen Kompetenzen gar nur 33%. (siehe Abb. 10) Es ist hierbei aber zu bedenken, dass weder die allgemeine Intention, mit der ein Gespräch aufgenommen wurde, noch die Gesprächsführung, noch die Qualität der Antworten abgefragt wurden. Lediglich die Tatsache, ob die verschiedenen Anrechnungsoptionen besprochen wurde, war Gegenstand der Erhebung.

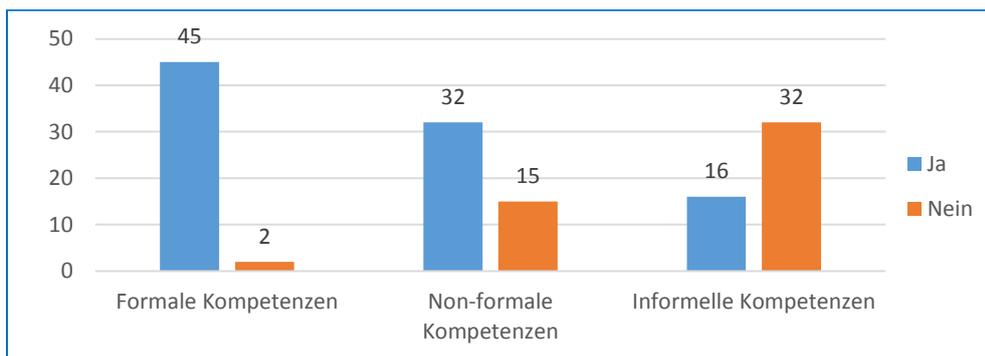


Abbildung 10: Erläuterte Aspekte verschiedener Anrechnungsoptionen im persönlichen Beratungsgespräch; Quelle: Wolf 2017

⁴ das Jahr 2013 wurde komplett dieser Kategorie zugeordnet

Die durchschnittliche Zufriedenheit mit der erfahrenen Beratung beträgt 69,98 (auf einer Skala von 1 bis 100), allerdings mit einer zu bedenkenden Standardabweichung von 29,6. Im Einklang mit diesen Daten gaben die Befragten mit nur 37% an, dass Ihnen spezifische Informationen im Beratungsgespräch gefehlt haben, während 63% dieses verneinten. Dieses lässt abermals darauf schließen, dass sich die Befragten des Fehlens bestimmter Aspekte nicht bewusst sein konnten, weil sie erst durch die Erhebung darauf aufmerksam gemacht wurden.

5.3. Informationssuchverhalten der Zielgruppe

Es kann also festgehalten werden, dass eine Mehrheit der Befragten insbesondere im Bereich der Anrechnungsmöglichkeiten von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen ein Wissensdefizit dahingehend aufweisen, dass ihnen diese Möglichkeiten unbekannt waren. Somit wurde aller Wahrscheinlichkeit nach auch nicht spezifisch nach diesen Informationen gesucht. In der Folge ergab sich eine geringe Inanspruchnahme einer persönlichen Beratung sowie eine relativ hohe Zufriedenheit mit dieser, da die fehlenden Aspekte seitens der Befragten aus Unkenntnis heraus nicht thematisiert werden konnten. Zu hinterfragen sind allerdings zwei Aspekte in diesem Zusammenhang:

- 1) Warum wurden diese Aspekte nicht pro-aktiv seitens der Beratenden angesprochen
- 2) Wie ist die allgemeine Kommunikation der Hochschulen zu diesem Thema

Die erste Frage ist aus den vorliegenden Daten heraus nicht zu beantworten. Die zweite Frage ist dahingehend weiter zu differenzieren, dass es offensichtlich einigen der Befragten gelungen ist, die genannten spezifischen Informationen zu finden, während es anderen nicht gelungen ist. Die Abbildung 11 zeigt die genutzten Medien für spezifische Informationssuchen. Der gelbe Bereich zeigt, welche generellen Quellen von allen Befragten für die Information bzgl. eines spezifischen Zielstudienanges genutzt wurden. Im Gegensatz dazu steht der grüne Bereich. Hier geben ausschließlich die befragten Studierenden spezifische genutzte Medien an, denen es gelungen ist, die relevanten Informationen zu finden, also in diesem Fall Kommunikation zu Anrechnungsmöglichkeiten formal, non-formal und informell erworbener Kompetenzen. Der Vergleich beider Gruppen zeigt, dass die Schwerpunkte der genannten Medien ähnlich sind (siehe Abb. 11) Trotzdem waren die befragten Gruppen unterschiedlich erfolgreich in der Suche relevanter Informationen.

		Genutzte Quellen								
		Informationssuche zu	allgemeine Internetrecherche	Arbeitskollegen	Fachschule	Fachzeitschrift	Info/Homepage der jeweiligen HS/Uni	jeweilige Studienberatung/ Studiensekretariate	Servicestelle offene Hochschule	Sonstiges
Erfolgreiche Suchstrategie im Bereich Anrechnung	Formalen Kompetenzen	123	44	59	17	244	-	3	35	525
	(Prozentual)	23,4%	8,4%	11,2%	3,2%	46,5%		0,6%	6,7%	100%
	non-formalen Kompetenzen	73	38	29	15	146	-	1	17	319
	(Prozentual)	22,9%	11,9%	9,1%	4,7%	45,8%		0,3%	5,3%	100%
	informellen Kompetenzen	27	11	6	6	41	-	1	6	98
	(Prozentual)	27,6%	11,2%	6,1%	6,1%	41,8%		1,0%	6,1%	100%
Generelle Informationssuche	zukünftigem Studiengang	204	107	68	25	276	34	-	44	758
	(Prozentual)	26,9%	14,1%	9,0%	3,3%	36,4%	4,5%		5,8%	100%

Abbildung 11: Genutzte Informationsmedien für unterschiedliche Suchen; Quelle: Wolf 2017

Insbesondere die Internetinformationen der einzelnen Hochschulen sind hier zu hinterfragen, weil sie zum einen die meistgenannte Informationsquelle darstellen und zum anderen für eine strukturierte Auswertung öffentlich verfügbar sind. Darüber hinaus haben viele Experten eine intransparente und unvollständige Kommunikation der Hochschulen in diesem Themenfeld konstatiert (Wolf et al. 2016; Wolf et al. Januar / 2017c). Außerdem dürfen Studieninteressenten erwarten, dass Aspekte der Anrechnung umfassend von den Zielstudiengängen, bzw. den Fakultäten oder der Gesamtorganisation kommuniziert werden. In Bezug auf die Kommunikation der Hochschulen lassen sich daraus drei Thesen ableiten:

- 1) Die relevanten Informationen waren tatsächlich nicht vorhanden - die bei der Suche erfolgreiche Gruppe hat ihre Information aus anderen Quellen gezogen.
- 2) Die relevanten Informationen waren zwar vorhanden, aber nicht ausreichend bzw. hinreichend verständlich.
- 3) Die relevanten Informationen waren vorhanden, jedoch hat die nicht erfolgreiche Gruppe diese aufgrund des eigenen Suchverhaltens nicht gefunden.

Insbesondere die Internetseiten einer Hochschule stellen den „ersten Kontaktpunkt“ in der Informationssuche der nicht-traditionell Studierenden dar und sollten entsprechend vollständige, übersichtliche und verständliche Informationen bieten. (Kamm 2015, p 40) Dieses betrifft auch wichtige Themen wie Anerkennung und Anrechnung. Zur Überprüfung obiger Hypothesen wurde eine weitere Erhebung initiiert. Hierbei wurden Internetseiten sämtlicher Studiengänge mit Gesundheitsbezug in Niedersachsen untersucht und mithilfe eines Bewertungsrasters analysiert.

Die derzeit noch ausstehenden finalen Ergebnisse stellen einen wichtigen Aspekt in einer weiteren Optimierung der hochschuleigenen Kommunikation in einem wichtigen Feld dar. Bereits lassen sich aus den Zwischenergebnissen Verbesserungsmöglichkeiten der Hochschulkommunikation ableiten.

6. Holistische Würdigung individueller Kompetenzen

Auf Seiten der potentiell Studierenden in der untersuchten Zielgruppe der Angehörigen von Gesundheitsfachberufen sehen wir umfassende Kompetenzen, die in der Regel außerhochschulisch auf formalem, non-formalem und informellem Wege erlangt wurden. Es konnte ein großes Informationsdefizit bzw. Informationsgefälle festgestellt werden, in Verbindung mit einer eingeschränkten Reflexion der eigenen Gesamtkompetenzen. Gleichzeitig besteht der Wunsch nach einer umfassenden Würdigung bestehender Kompetenzen beim Übergang in die Hochschule. Ein Ziel des Projektes KeGL besteht in einer holistischen Würdigung bestehender Kompetenzen der potentiellen Studierenden. Während dieses im Bereich der formal erworbenen Kompetenzen seit vielen Jahren umfassend praktiziert wird, stehen viele Hochschulen vor der Frage, wie sie außerhochschulische Kompetenzen in verstärktem Maße würdigen können (Schürmann 2012, p 13). Den Institutionen steht hierfür das Mittel der Anerkennung gleichwertiger Qualifikationen zur Verfügung, welche in der Folge eine Anrechnung auf bestimmte Zielmodule ermöglicht, die dann nicht mehr studiert werden müssen (Hanak & Sturm 2015, p 19). Die entsprechenden gesetzlichen Rahmenbedingungen sind auf Landesebene unterschiedlich ausgestaltet. (Cendon et al. 2015, p 8) Seit Januar 2015 besteht seitens der Akkreditierungsagenturen die Auflage, für anstehende Neu- oder Re-Akkreditierungen explizit Regelungen für Anrechnungen außerhochschulischer Kompetenzen in den entsprechenden Ordnungen zu verankern (Grimm 2014, p 2). Bei der Anerkennung und Anrechnung wird i.d.R. nach der Art des Erwerbes der Kompetenzen unterschieden in formal, non-formal und informell erworbene Kompetenzen (Martens, Diettrich & Wolfgramm 2014, p 3). Formal erworbene Kompetenzen werden in strukturierter intentionaler Form bei staatlichen oder staatlich anerkannten Trägern erworben, sind rechtlich eindeutig geregelt und mit entsprechenden Urkunden belegbar (Cedefop 2009, p 86).

Non-formal erworbene Kompetenzen werden ebenfalls strukturiert intentional erworben, allerdings außerhalb staatlicher oder staatlich anerkannter Träger. Eine entsprechende Dokumentation kann erfolgen, muss es aber nicht zwangsläufig. Eine eindeutige und einheitliche rechtliche Ausgestaltung existiert nicht. (Cedefop 2009, p 87) Informell erworbene Kompetenzen und damit das informelle Lernen werden in der Literatur nicht trennscharf und nicht einheitlich definiert. Einigkeit besteht unter vielen Autoren darüber, dass informelles Lernen in den meisten Fällen nicht strukturiert, z.B. im Hinblick auf Zeiten, Orte, Ablauf oder auch Ziele, stattfindet (Fischer et al. 2014, p 4; Overwien 2005, p 346; Cedefop 2009, p 86; Künzel 2005, p 34; Wurm 2007, p 17). Unterschiedliche Auffassungen bestehen jedoch in der Auslegung der Intentionalität informellen Lernens. So vertritt beispielsweise die OECD den klaren Standpunkt, dass diese Art des Lernens grundsätzlich nicht intentional erfolgt (Fischer et al. 2014, p 4). Andere Autoren hingegen sehen diesen Aspekt differenzierter. Viele vertreten den Standpunkt, dass informelles Lernen zwar in den meisten Fällen nicht intentional erfolgt, dieses aber nicht generell auszuschließen ist. Sie räumen damit diesem Lernprozess einen gewissen Grad an Intentionalität ein. (Bretschneider et al. 2008; Overwien 2005, p 346; Cedefop 2009, p 86; Livingstone 1999; Dehnbostel 2003, p 5; Wurm 2007, p 17; Künzel 2005, p 34; Dehnbostel, Seidel & Stamm-Riemer 2010, p 9). Wieder andere definieren informelles Lernen als klaren intentionalen Prozess. (Künzel 2005, p 96; Overwien 2005, p 343). Eine Auseinandersetzung mit dem Grad der Intentionalität erscheint insofern angebracht, als dass dieser etwas über die Haltung und auch das Lernbewusstsein der informell Lernenden aussagt. Denkt man z.B. an „typische“ Softskills, die in den Gesundheitsfachberufen auf informellem Wege erworben werden, so entfalten die definitorischen Unterschiede keine Wirkung. Anders verhielte es sich beispielsweise bei einer Person, die sich in einen neuen Tätigkeitsbereich in ihrem Berufsfeld gezielt einarbeitet. Aus Anrechnungssicht hat der Grad der Intentionalität jedoch keine Relevanz. Im Gegensatz dazu erlangt das Umfeld, in dem informelles Lernen stattfindet, unter Umständen eine hohe Relevanz. Viele Autoren betonen, dass dieses sowohl im Beruf, aber auch in vielen anderen Lebenssituationen außerhalb des beruflichen Umfeldes stattfindet (Bretschneider et al. 2008; Cedefop 2009, p 86; Harring, Witte & Burger 2016; Wurm 2007, p 17; Künzel 2005, p 34). Diese definitorische Basis erlangt eine Bedeutung bei der Betrachtung konkreter Anrechnungsmöglichkeiten unter der Maßgabe des Niedersächsischen Hochschulgesetzes (NHG).

Obwohl dieses sogar eine Anrechnungspflicht z.B. für hochschulische Kompetenzen vorsieht, ist es im Bereich der informell erworbenen Kompetenzen restriktiv, denn diese werden nicht explizit als solche erfasst, sondern vielmehr unter beruflichen Kompetenzen subsummiert (§ 7 Abs. 3 Nr. 2b NHG). Der erkennbare Gesetzeszweck - die Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung (LT-Drucks. 16/2077, 18) - ist damit als erfüllt anzusehen.

Allerdings können in dieser Auslegung außerberuflich informell erworbene Kompetenzen keine Berücksichtigung finden. So können weder bestimmte Kompetenzen, z.B. durch die Pflege Angehöriger oder bestimmte ehrenamtliche Engagements, berücksichtigt werden, noch Kompetenzen des folgenden, wenn auch konstruierten, Falles: Eine Person erlernt autodidaktisch außerhalb des angestammten Berufsfeldes eine komplette Programmiersprache auf hochschulischem Niveau. Dieses stellt ohne Zweifel einen intentionalen Vorgang dar, welcher zwar in einem gewissen Grad strukturiert, nicht aber institutionalisiert ist. Auch diese ohne Zweifel wertvollen Kompetenzen könnten unter der Maßgabe des NHG keine Berücksichtigung in einem Anrechnungsprozess finden. Aufgrund dieser rechtlichen Situation wird der Diskurs bzgl. der definitorischen Ausgestaltung informellen Lernens hier nicht weiter vertieft.

Unabhängig von der zu wählenden definitorischen Abgrenzung können informell erworbene Kompetenzen explizit oder implizit durch entsprechende Dokumentationen, wie z.B. durch Arbeitszeugnisse oder anhand eines Weiterbildungspasses belegbar sein, oftmals fehlen diese Nachweise jedoch komplett. Im Gegensatz zu den anderen Kompetenzarten können informell erworbene Kompetenzen durch die betroffene Person selbst mithilfe verschiedener Instrumente festgehalten und dokumentiert werden. Etablierte Instrumente sind beispielsweise das Portfolio (Häcker 2005, p 5), Lerntagebücher zur Praxisreflexion (DQR 2011, p 6) oder auch Arbeitsproben (Cedefop 2009, pp 67–68). Diese können eine Basis für eine entsprechende Kompetenzvalidierung, beispielsweise durch Hochschulen, in Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren darstellen.

Die Umsetzung des Wunsches nach einer holistischen Würdigung bestehender Kompetenzen wird im Projekt KeGL insbesondere in dem als Querschnitt angelegten Teilprojekt „AnZuk“ verfolgt. Die Herausforderungen in der Zielstellung und der Handhabung entsprechender Vorschriften für Anrechnung, mit denen sich die Hochschulen konfrontiert sehen, sind unterschiedlich gelagert (Cedefop 2009, p 23) Wolter & Geffers 2013, p 33). Zu nennen sind hier sowohl die Bewertungsaspekte (P. Zängl 2013, pp 145–146), prozessuale Aspekte (Cedefop 2009, p 26), Ressourcenausstattungen und Zuweisungen (Hanft et al. 2008, p 311), sowie das Fehlen eines „verbindlichen Rechtsrahmens für die formale Anerkennung non-formalen und informellen Lernens“ in Deutschland (Gaylor, Schöpf & Severing 2015, p 30). Die Herausforderungen sind je nach anzuerkennendem erworbenen Kompetenzaspekt (formal, non-formal, informell) unterschiedlich stark ausgeprägt (Cedefop 2009, p 23).

Die im Projektkontext durchgeführten Experteninterviews zum Thema der Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen (Wolf et al. 2016; Wolf et al. Januar / 2017c; Wolf et al. Januar / 2017b) bestätigen, dass der generelle politische Wille bei unterschiedlichen Organen z.B. der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) oder der Kultusministerkonferenz (KMK) zu einer verstärkten Anrech-

nung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen und der damit verbundenen Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung durchaus vorhanden ist. In der konkreten Umsetzung an den Hochschulen bestehen allerdings verschiedene Herausforderungen. So bestätigen die Experten Einschränkungen bei der Operationalisierung des politischen Willens auf verschiedenen Ebenen der Organisation, was zu einer gewissen Intransparenz aber auch Inkonsistenz der verankerten Prozesse, z.B. in Bezug auf Ablaufprozesse, Zuständigkeiten und Bewertungsinstrumente, führt. Überwiegend wird in den Interviews eine abnehmende prozessuale Konsistenz und Qualität von der Anrechnung formal erworbener hin zur Anrechnung informell erworbener Kompetenzen bestätigt.

Das holistische Verständnis von Kompetenzen im Teilprojekt AnZuK teilen die Experten mehrheitlich, ebenso das Ziel, diese in einem konsistenten Gesamtprozess zu erheben und zu validieren. Einer Trennung nach Art des Kompetenzerwerbs (formal, non-formal und informell) stehen sie eher skeptisch gegenüber. Darüber hinaus konstatieren die Experten mehrheitlich eine Intransparenz der externen Kommunikation, bei der den Studieninteressierten oft relevante Informationen bzgl. bestehender Möglichkeiten einer Anerkennung und Anrechnung generell, sowie über konkrete Auswirkungen auf Ihren Studiengang und damit ihren individuellen Studienverlauf, fehlten. Dieser Sachverhalt wird für die niedersächsischen Hochschulen durch die Zwischenergebnisse der vorgenommenen Webanalyse weitestgehend bestätigt.

Unabhängig von der Kommunikation und der prozessualen Verankerung stellt die Übersetzung des Tatbestandes einer „Andersartigkeit, aber trotzdem Gleichwertigkeit“ in die praktische Anerkennung bzw. Anrechnung eine komplexe Evaluationsaufgabe dar, weil vom jeweiligen Gutachter ein großes Erfahrungswissen und hohe interpretative Kompetenz abverlangt wird, um eine valide Äquivalenzprüfung durchzuführen.

Eine große Herausforderungen einer erfolgreichen Validierung entsprechender Kompetenzen sieht eine Mehrheit der befragten Experten in der bisher oft fehlenden Auseinandersetzung der Lehrenden mit diesem thematischen Kontext, sowie in einer heterogenen, bis hin zu einer ablehnenden Haltung, insbesondere bzgl. der Anerkennung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen aus Angst vor Niveau- und Qualitätsverlust.

Diese Haltung fand auch schon in anderen Publikationen ihre Bestätigung. (Hanft et al. 2013, p 3; Hanft et al. 2008, p 312) Welche Faktoren die Ausprägung einer solchen Haltung oder aber im Gegenteil einer höheren Offenheit bedingen konnte nicht beantwortet werden.

Unzureichende Ressourcenausstattungen, sowohl auf administrativer Ebene als auch auf Ebene involvierter Lehrender, stellen einen zentralen Engpass in der Anerkennung beschriebener Kompetenzen dar. So besteht weder eine explizite Ressourcenzuweisung in den administrativen Einheiten, noch erfolgt eine Würdigung des Aufwandes beteiligter Lehrender, z.B. durch Anrechnung auf ein bestehendes Lehrdeputat. Die meisten Experten sehen die Notwendigkeit einer entsprechenden Ressourcenaufstockung. Dieses wäre eine starke Flankierung des vorhandenen politischen Willens. Die Notwendigkeit einer erhöhten Ressourcenausstattung im Zuge einer neuen Ausrichtung der Hochschulen und damit der Schaffung erweiterter Unterstützungsstrukturen, nicht nur im Kontext der Anrechnung, für diese „neue“ Klientel wird von weiteren Autoren empfohlen (*Neuordnung des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte* 2008, p 2; Gaebel 2015, p 15; Wolter & Geffers 2013, p 47; Schürmann 2012, p 16) Es steht zu vermuten dass die mangelnde Ressourcenausstattung ein Argument dafür sein könnte, dass die Hochschulen insbesondere die Aspekte der Anerkennung außerhochschulischer Kompetenzen tendenziell „vorsichtig“ kommunizieren, um die knappen Ressourcen nicht mit steigenden Anrechnungsfällen zu überfordern.

Die befragten Experten sind sich einig darüber, dass die Bedeutung der Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen zunehmen und in eine steigende Fallzahl resultieren wird. Folgerichtig raten Sie den Hochschulen mehrheitlich, sich pro-aktiv mit diesem Thema auseinanderzusetzen und aus der stärkeren Öffnung gegenüber diesem Thema ggf. sogar eine entsprechende Profilierung abzuleiten. Gegenwärtig werde die Auseinandersetzung jedoch durch bestehende hohe Studierendenzahlen überlagert. Diese Einschätzung teilen weitere Autoren (Benning & Müller 2008, p 353; Hanft et al. 2008, p 310).

7. Entscheidung für oder gegen ein Studium

Die Entscheidung für ein spezifisches Studium stellt bei nicht-traditionell Studierenden einen „wohl-reflektierten Prozess“ dar, der gekennzeichnet ist durch eine umfassende Informationsrecherche sowie eine intensive Abwägung verschiedener Vor- und Nachteile (Wolter et al. 2015, p 25). Die Autoren vermuten hierin einen Grund für die nach wie vor geringen Zahlen an Studienanfängern aus dieser Zielgruppe (ebd.). In diesen Entscheidungsprozess fließen zahlreiche Aspekte, wie z.B. Lebensalter, ökonomische und materielle Situation (Wolter et al. 2015, p 25) ein, da diese Zielgruppe große Unterschiede zu traditionellen Zielgruppen im familiären, finanziellen und sozialen Status aufweist und hier deutlich stärkere Verpflichtungen hat (Schulte 2015, p 22). Die Länge eines Studiums hat damit alleine aus finanziellen Gründen eine hohe Bedeutung (Kamm & Otto 2013, p 44). Aber auch das eigene Kompetenzzempfinden im Sinne einer „Unsicherheit über die eigene Studierfähigkeit“

spielt eine große Rolle (Kamm 2015, p 36). Insgesamt weisen nicht-traditionell Studierende einen höheren Beratungsbedarf in vielen verschiedenen Aspekten auf als traditionelle Zielgruppen. (Schulte 2015, p 23)

In diesem Zusammenhang stellt eine umfassende und konsistente Kommunikation von Anrechnung ein wichtiges Element dar. Sie würde den beschriebenen Abwägungsprozess durch belastbare Daten erleichtern und Unsicherheit bzgl. dieses Prozesses reduzieren (Hanft et al. 2008, p 310). Darüber hinaus könnten durch ein Informationsdefizit verursachte Unsicherheiten reduziert und weitere Vorteile aus einer möglichen Anrechnung gewonnen werden, z.B. durch eine Verkürzung des Studiums einhergehend mit einer finanziellen Entlastung. Darüber hinaus kann eine im Anrechnungsprozess stattfindende Wertschätzung die empfundene Distanz zur Hochschule verringern und die eigene Befähigungsüberzeugung erhöhen. Dazu wäre es wichtig, einen Anrechnungsprozess der Entscheidung für ein spezifisches Studium vorzulagern, um eine entsprechende Entscheidungsunterstützung zu ermöglichen. Alleine schon innerhalb der bestehenden Möglichkeiten könnte somit ein positiver Einfluss auf die Entscheidung für oder gegen ein Studium ausgeübt werden. Dieses könnte auch als positive Differenzierung einer spezifischen Hochschule genutzt werden.

Würden über die bestehenden Möglichkeiten hinaus die genannten Defizite ausgeräumt, wäre unter Umständen mit einer weiteren positiven Entscheidung potenziell Studierender für die Aufnahme eines Studiums, bzw. einem ersten wichtigen Schritt in Richtung Hochschule durch die Absolvierung entsprechender wissenschaftlicher Zertifikatsprogramme, zu rechnen.

8. Empfehlung

Die neu zu entwickelnden wissenschaftlichen Zertifikatsprogramme erleichtern möglicher Weise den Eintritt in ein Studium und können damit auch ein wichtiges Akquiseinstrument für die Hochschulen darstellen. Die Zertifikatsprogramme stellen aus Anrechnungssicht hochschulisch erworbene Kompetenzen dar und repräsentieren damit einen Bereich der Anrechnung, in dem die Hochschulen erfahren sind und entsprechend konsistente Prozesse etabliert haben. Um diese Durchlässigkeit und Anschlussfähigkeit im Sinne einer Qualitätssicherung zu erhalten, erscheint es wichtig, verbundweite Standards zu verabschieden, die nicht nur die Vorgaben für einzelne Module gemäß der ländergemeinsamen Strukturvorgaben der KMK berücksichtigen, sondern darüber hinausgehen. Teil dieser zu entwickelnden Standards stellt eine klare Strukturierung des Angebotes entsprechender Zertifikatsprogramme unterhalb eines Bachelorstudiums dar, in dem nicht nur einzelne Module existieren, sondern Abschlüssen auf verschiedenen Ebenen aggregiert werden können. Welche Art der Strukturierung hier zu wählen ist steht noch zu beantworten.

Weiterhin gilt es, eine gemeinsame rechtliche Ausgestaltung festzulegen und diese als Standard proaktiv an mögliche aufnehmende Institutionen zu kommunizieren. Abschließend wird empfohlen, Anrechnungsvereinbarungen mit konkreten Zielstudiengängen zu vereinbaren. Damit wäre bereits ein hohes Maß an Durchlässigkeit und Anschlussfähigkeit für die Studierenden der Zertifikatsprogramme geschaffen. Dabei gilt es, auf dem gesamten Weg in die Hochschule, sei es direkt oder über die Absolvierung entsprechender Zertifikatsprogramme, die Gesamtkompetenzen der potentiellen Studierenden gesamtheitlich zu würdigen und in konsistenten Prozessen durchgehend zu validieren. Im Falle der wissenschaftlichen Zertifikatsprogramme betrifft diese umfassende Würdigung sowohl den Weg in die Zertifikatsprogramme hinein, als auch den Weg hinaus in Richtung Studium, mit dann formal angereicherter Gesamtkompetenz.

Letztendlich sollte die Bekanntheit und damit eine Akzeptanz der Kompetenzentwicklung auf Zertifikatsbasis in vielen Zielgruppen gefördert werden. Dazu gehören die potenziell Studierenden selbst, Verbände, Institutionen und vor allem Arbeitgeber.

Generell wird empfohlen, die Kommunikation seitens der Hochschulen im Themenbereich der Anrechnung zu intensivieren und transparent zu gestalten. Insbesondere die Darstellung der Teilbereiche Anrechnung non-formal und informell erworbener Kompetenzen, sowie die Kommunikation einer hohen Prozesstransparenz sollten hier im Fokus stehen. Diese verbesserte Kommunikation würde einen gezielten Entscheidungsprozess der nicht-traditionell Studierenden unterstützen und könnte einen positiven Einfluss auf die finale Entscheidung zugunsten eines Studiums, bzw. eines wissenschaftlichen Zertifikatsprogrammes, ausüben. Eine erhöhte Transparenz kann in der Folge zu einer Steigerung der Antragszahlen auf Anerkennung führen, insbesondere im Bereich der non-formal und informell erworbenen Kompetenzen. Dessen sollten sich die aufnehmenden Institutionen bewusst sein. Einer Aufstockung entsprechender Ressourcen in den Hochschulen sind enge Grenzen gesetzt. Hier gilt es, ggf. Ressourcen umzuverteilen, temporäre Strukturen über entsprechende Projekte zu finanzieren oder kreative ressourcenneutrale Lösungen, wie z.B. die Integration eines Reflektionsportfolios in einzelne Module, zu schaffen.

Weiterhin gilt es, konsistente qualitätsgesicherte Prozesse der Validierung entsprechender Kompetenzen zu etablieren. Dieses würde sowohl den Nachfragenden helfen, als auch mögliche Vorbehalte seitens der Hochschulen reduzieren.

Letztendlich wäre dieses ein wichtiger Beitrag zur weiteren Öffnung der Hochschulen, sowie zur Erhöhung der Durchlässigkeit und Anschlussfähigkeit im Sinne des Wettbewerbes „Aufstieg durch Bildung – Offene Hochschulen“.

Literaturverzeichnis

- Benning, A & Müller, C 2008, 'Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf Hochschul-Studiengänge und die ökonomischen Auswirkungen auf unterschiedliche Akteursgruppen', *Betriebswirtschaftliche Forschung und Praxis : BFuP*, Heft 4, pp. 334–362 [31 July 2015].
- Bretschneider, M, Kimmig, T, Neß, H, Noers, D & Seidel, S 2008, *Stand der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Deutschland. im Rahmen der OECD Aktivität "Recognition of non-formal and informal Learning"*, Bonn, Berlin. Available from: <http://www.oecd.org/germany/41679629.pdf> [12 March 2015].
- Cedefop 2009, *Europäische Leitlinien. für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens*, Luxemburg. Available from: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4054_de.pdf [19 May 2015].
- Cendon, E, Eilers-Schoof, A, Flacke, LB, Hartmann-Bischoff, M, Kohlesch, A, Müskens, W, Seger, M, Specht, J, Waldeyer, C & Weichert, D 2015, *Handreichung: Anrechnung, Teil 1. Ein theoretischer Überblick*. Available from: https://de.offene-hochschulen.de/public_libraries/1.
- Dehnbostel, P 2003, *Informelles Lernen: Arbeitserfahrungen und Kompetenzerwerb aus berufspädagogischer Sicht*, Neukirchen [14 April 2016].
- Dehnbostel, P, Seidel, S & Stamm-Riemer, I 2010, *Einbeziehung von Ergebnissen informellen Lernens in den DQR – eine Kurzexpertise*, Bonn, Hannover. Available from: http://ankom.his.de/material/dokumente/Expertise_Dehnbostel_StammRiemer_Seidel_2010.pdf [08 September 2016].
- DQR 2011, *Empfehlungen der Arbeitsgruppen zur Einbeziehung nicht-formal und informell erworbener Kompetenzen in den DQR*. Available from: http://www.bvkt.de/files/empfehlungen_nicht-formales_informelles_lernen_ag1u2_kopie_.pdf [01 December 2015].
- Fischer, M, Huber, K, Mann, E & Röben, P 2014, 'Informelles Lernen und dessen Anerkennung aus der Lernendenperspektive. Ergebnisse eines Projekts zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen in Baden-Württemberg', *Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, no. 26, pp. 1–23 [14 April 2016].
- Gaebel, M 2015, *Trends in Higher Education under the Perspective of Lifelong Learning – Trends 2015 Report der EUA*, Berlin. Available from: https://de.offene-hochschulen.de/public_pages/123 [22 July 2015].
- Gaylor, C, Schöpf, N & Severing, E 2015, *Wenn aus Kompetenzen berufliche Chancen werden. Wie europäische Nachbarn informelles und non-formales Lernen anerkennen und nutzen*, Verl. Bertelsmann-Stiftung, Gütersloh. Available from: https://www.bertelsmannstiftung.de/fileadmin/files/user_upload/LL_Wenn_aus_Kompetenzen_berufl._Chancen_werden_19.05.15.pdf [05 November 2015].
- Grimm, RR 2014, *Rundschreiben Anrechnung außerhochschulischer Kenntnisse und Fähigkeiten. Anrechnung außerhochschulischer Kenntnisse und Fähigkeiten*, Bonn. Available from: http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Sonstige/AR_Rundschreiben_Anrechnung.pdf [29 June 2015].
- Häcker, T 2005, *Portfolio als Instrument der Kompetenzdarstellung und reflexiven Lernprozesssteuerung*. Available from: http://www.bwpat.de/ausgabe8/haecker_bwpat8.pdf [27 May 2015].
- Hanak, H & Sturm, N 2015, *Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen. Eine Handreichung für die wissenschaftliche Weiterbildung*, Springer Fachmedien Wiesbaden, Wiesbaden. Available from: http://download.springer.com/static/pdf/676/bok%253A978-3-658-08874-3.pdf?auth66=1426584653_f305e92edfbf3351fd950e8cfb140503&ext=.pdf [17 March 2015].
- Hanft, A, Knust, M, Müskens, W & Gierke, WB 2008, 'Vom Nutzen der Anrechnung. Eine Betrachtung aus organisatorischer und ökonomischer Perspektive', *Betriebswirtschaftliche Forschung und Praxis : BFuP*, vol. 60, no. 4, pp. 297–312.

- Hanft, A, Wolter, A, Pellert, A & Cendon, E 2013, *Anrechnung – politischer Kontext Anrechnungsdiskussion in Deutschland: Kontext & Rahmenbedingungen*.
- Harring, M, Witte, MD & Burger, T (eds.) 2016, *Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven*, Beltz Juventa, Weinheim, Basel.
- Kamm, C 2015, 'Informations- und Beratungsangebote für nicht-traditionell Studierende aus der Perspektive der Zielgruppe' in *Gestaltung von Zu- und Übergängen zu Angeboten der Hochschulweiterbildung*, ed Wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs "Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen", pp. 35–41.
- Kamm, C & Otto, A 2013, 'Studienentscheidungen und Studienmotive nicht-traditioneller Studierender', *Zeitschrift für Beratung und Studium*, no. 2, pp. 40–46. Available from: http://media.wix.com/ugd/7bac3c_e4856bcd556948778b0477160fb761b4.pdf [20 January 2017].
- Kirchhof, S 2007, 'Informelles Lernen fördern, unterstützen und integrieren. -Neue Impulse für die Pflegedidaktik', *Die Schwester/Der Pfleger*, p. S. 343-345.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften, *Mitteilung der Kommission. Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen*. Available from: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:DE:PDF> [13 January 2017].
- Kultusministerkonferenz (KMK) 2010, *Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 04.02.2010*. Available from: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf [13 January 2017].
- Künzel, K (ed.) 2005, *Informelles Lernen - Selbstbildung und soziale Praxis*, Böhlau, Köln [u.a.].
- Livingstone, DW 1999, *EXPLORING THE ICEBERGS OF ADULT LEARNING: Findings of the First Canadian Survey of Informal Learning Practices*, Ontario Institute for Studies in Education. Available from: <http://webpace.oise.utoronto.ca/~living13/icebergs/index.html#cont> [08 April 2016].
- Martens, J, Diettrich, A & Wolfgramm, K 2014, *Anrechnung von außerhalb der Hochschule erworbenen Kompetenzen*. Available from: http://www.wiwi.uni-rostock.de/fileadmin/Institute/BWL/WiPaed/2014_Anrechnung_von_au%C3%9Ferhalb_der_Hochschule_erworbenen_Kompetenzen.pdf [01 December 2015].
- Meyer-Guckel, V, Schönfeld, D, Schröder, A & Ziegele, F 2008, *Quartäre Bildung. Chancen der Hochschulen für die Weiterbildungsnachfrage von Unternehmen*. Available from: [http://www.arbeitgeber.de/www%5Carbeitgeber.nsf/res/SV_Quartaere_Bildung.pdf/\\$file/SV_Quartaere_Bildung.pdf](http://www.arbeitgeber.de/www%5Carbeitgeber.nsf/res/SV_Quartaere_Bildung.pdf/$file/SV_Quartaere_Bildung.pdf) [13 January 2017].
- Neuordnung des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte. Entschließung der 4. Mitgliederversammlung am 18.11.2008* 2008. Available from: <file:///H:/HRK%20Mitgliederversammlung%202008.pdf> [13 August 2015].
- Office for Official Publications of the European Communities, *Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg. Available from: www.cedefop.europa.eu/files/4064_en.pdf [13 January 2017].
- Overwien, B 2005, 'Stichwort: Informelles lernen', *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, vol. 8, no. 3, pp. 339–355.
- P. Zängl (ed.) 2013, *Pflegeforschung trifft Pflegepraxis. Die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen in der Pflege Ansätze, Möglichkeiten und Grenzen der Kompetenzbilanzierung*. Jahrbuch 2012/2013 des Norddeutschen Zentrums zur Weiterentwicklung der Pflege, Springer Fachmedien, Wiesbaden. Available from: http://download.springer.com/static/pdf/255/chp%253A10.1007%252F978-3-658-02573-1_8.pdf?auth66=1426158381_c0f6d6a2adbc3ea5395abe10697f9009&ext=.pdf [12 March 2015].

- Rump, J & Völker, R 2007, *Employability in der Unternehmenspraxis. Eine empirische Analyse zur Situation in Deutschland und ihre Implikationen*, Physica-Verlag, Heidelberg.
- Schulte, B 2015, 'Beratung beruflich Qualifizierter an der Hochschule Hannover' in *Gestaltung von Zu- und Übergängen zu Angeboten der Hochschulweiterbildung*, ed Wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs "Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen", pp. 20–26.
- Schürmann, M 2012, *Erfahrungen individueller und pauschaler Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen von Pflege- und Gesundheitsfachkräften auf pflegepädagogische Studiengänge*. Available from: http://www.bwpat.de/ausgabe23/schuermann_bwpat23.pdf [02 December 2015].
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft in Kooperation mit McKinsey & Company 2015, *Hochschul-Bildungs-Report 2020*. Available from: http://www.stifterverband.de/bildungsinitiative/hochschul-bildungs-report_2015.pdf [13 January 2017].
- Verbundleitung Forschungsprojekt KeGL April / 2016, *Begriffsinventar des Verbundprojektes KeGL. Stand April 2016* [13 January 2017].
- Wissenschaftsrat 2012, *Empfehlungen zu hochschulischen Qualifikationen für das Gesundheitswesen*, Berlin. Available from: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/2411-12.pdf> [26 November 2015].
- Wolf, AK 2016, *Herausforderungen zertifikatsbasierter, wissenschaftlicher Weiterbildung im Kontext des Lebenslangen Lernens. Fachtagung der Forschungsverbände KeGL und PuG (14./15. September 2016) "Weiterbildung für Gesundheitsberufe an Hochschulen im Kontext des lebenslangen Lernens"*, Wolfsburg. Available from: http://www.kegl.ostfalia.de/presentationen16/VT-II_Pr%C3%A4s_15-09_Fachtagung%202016_KeGL_Wolf.pdf.
- Wolf, AK, Thiele, H, Haar, M & Braun von Reinersdorff, A Januar / 2017a, *Ergebnisse der Onlinebefragung Studierender und Alumni aus 20 berufsbegleitenden Studiengängen mit Gesundheitsbezug an 5 Hochschulen*, Osnabrück.
- Wolf, AK, Thiele, H, Haar, M & Braun von Reinersdorff, A Januar / 2017b, *Erwartungshaltungen und Erfahrungen nicht-traditionell Studierender aus den Gesundheitsfachberufen im Themenfeld der Anrechnung von Kompetenzen. Handreichung*, Osnabrück.
- Wolf, AK, Thiele, H, Haar, M & Braun von Reinersdorff, A Januar / 2017c, *Sichtweisen und Vorschläge zum Thema "Anrechnung und Validierung von Kompetenzen". Qualitative Experteninterviews - Transkriptionen*, Osnabrück.
- Wolf, AK, Thiele, H, Haar, M, Kortekamp, S & Braun von Reinersdorff, A 2016, 'Formalisierung informell erworbener Kompetenzen im Rahmen akademischer Zertifikatsprogramme im Gesundheitsbereich - "Prototyp" eines Modells', *International Journal of Health Professions*, vol. 3, no. 1, pp. 57–70 [09 January 2017].
- Wolter, A, Dahm, G, Kamm, C, Kerst, C & Otto, A 2015, 'Nicht-traditionell Studierende in Deutschland: Werdegänge und Studienmotivation. Ergebnisse eines empirischen Forschungsprojektes' in *Beruflich Qualifizierte im Studium. . Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg*, ed Uwe Elsholz (Hg.), W. Bertelsmann, Bielefeld, pp. 11–33.
- Wolter, A & Geffers, J 2013, *Zielgruppen lebenslangen Lernens an Hochschulen – Ausgewählte empirische Befunde. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. Available from: https://de.offene-hochschulen.de/public_libraries/1.
- Wurm, S 2007, *Informelles Lernen. Ein Überblick*, Diplomica Verlag, Hamburg.