

# BEITRÄGE ZUR WEITERBILDUNGSFORSCHUNG

Christoph Damm

## Anrechnung von außerhochschulischen Vorleistungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Ergebnisse einer zweiteiligen empirischen Studie

Forschungsbericht

unter Mitarbeit von Olaf Dörner und Johannes Fromme

BAND 1

# **Beiträge zur Weiterbildungsforschung**

Band 1

Eine Schriftenreihe der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Fakultät für Humanwissenschaften, Institut I: Bildung, Beruf und Medien

## **Herausgeber**

Michael Dick

Olaf Dörner

Johannes Fromme

Christoph Damm

# Anrechnung von außerhochschulischen Vorleistungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Ergebnisse einer zweiteiligen empirischen Studie

Forschungsbericht

unter Mitarbeit von Olaf Dörner und Johannes Fromme

Das diesem Bericht zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 16 OH 21013/14 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autor.



Christoph Damm  
München, Deutschland

unter Mitarbeit von

Olaf Dörner  
München, Deutschland

Johannes Fromme  
Magdeburg, Deutschland

ISBN 978-3-944722-68-9

DOI: 10.24352/UB.OVGU-2018-093

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Otto-von-Guericke-Universität, Magdeburg 2018



Dieses Werk ist unter einer Creative Commons Lizenz vom Typ Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International zugänglich.

Eine Kopie dieser Lizenz können Sie online einsehen unter <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>.

Bezug (Online Open Access): <https://doi.org/10.24352/UB.OVGU-2018-093>

# Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung . . . . .	11
1.1	Erkenntnis- und Verwertungsinteresse . . . . .	11
1.2	Ausgangssituation an den Verbundhochschulen . . . . .	12
1.3	Aufbau des Berichts . . . . .	12
2	Anrechnung als Gegenstand von Forschung . . . . .	13
2.1	ANKOM (2005-2011) . . . . .	13
2.2	Aufstieg durch Bildung: offene Hochschule (2011-2017) . . . . .	16
2.3	Zusammenfassung des Forschungsstandes . . . . .	17
3	Anrechnung als Gegenstand von Entwicklung . . . . .	19
3.1	Begriffsklärung . . . . .	19
3.2	Anrechnungsbereiche (Studienzugang und -inhalte) . . . . .	22
3.2.1	Anrechnung auf Studieninhalte . . . . .	24
3.2.2	Anrechnungsverfahren . . . . .	24
4	Methodisches Vorgehen . . . . .	29
4.1	Forschungsdesign . . . . .	29
4.2	Qualitative Vorstudie (qual) . . . . .	31
4.3	Quantitative Teilstudie (QUAN) . . . . .	31
4.3.1	Erhebungsinstrument: Standardisierter Online-Fragebogen . . . . .	32
4.3.2	Sample, Datenerhebung und -auswertung . . . . .	33
4.4	Qualitative Teilstudie (QUAL) . . . . .	33
4.4.1	Erhebungsinstrument Interviewleitfaden . . . . .	34
4.4.2	Sample und Feldzugang . . . . .	34
4.4.3	Datenauswertung . . . . .	35
4.5	Arbeit im Forschungsteam . . . . .	36
5	Quantitative Teilstudie . . . . .	37
5.1	Beschreibung der Studienprogramme . . . . .	37
5.2	Kontexte der Anrechnung . . . . .	39
5.2.1	Vorgaben als Hauptargument . . . . .	40
5.2.2	Überwiegend individuelle Anrechnung . . . . .	41
5.2.3	Höhere Güte individueller Anrechnung . . . . .	42
5.2.4	Seltene Anerkennung informeller berufsbezogener Vorleistungen . . . . .	43

5.2.5	Förderprogramme bedingen Anrechnung . . . . .	44
5.3	Verankerung der Anrechnungsverfahren . . . . .	46
5.4	Vermutete Gründe für Anrechnungsanträge . . . . .	48
5.5	Zusammenfassung der Ergebnisse . . . . .	51
6	Qualitative Teilstudie . . . . .	54
6.1	Schlüssel- und Achsenkategorien . . . . .	54
6.2	Darstellung der Handlungsmuster . . . . .	55
6.2.1	Erforderliche Begrenzung . . . . .	56
6.2.2	Selbstverständliche Exklusivität . . . . .	63
6.2.3	Gezielt genutzte Öffnung . . . . .	68
6.2.4	Zentral gewollte Öffnung . . . . .	74
6.3	Zusammenfassung . . . . .	80
6.3.1	Anrechnungsfokus in den Handlungsmustern . . . . .	80
6.3.2	Differenzierung der Weiterbildung an Hochschulen . . . . .	82
7	Diskussion, Fazit und Ausblick . . . . .	84
7.1	Zusammenschau und Diskussion der Ergebnisse beider Teilstudien . . . . .	84
7.2	Fazit zur Gesamtstudie . . . . .	87
7.2.1	In der Hochschule: Orientierung geben . . . . .	87
7.2.2	In den Studiengängen: Vielfalt zulassen durch Verantwortung . . . . .	87
7.2.3	Bei der Anrechnung: Klarheit schaffen durch Qualifizierung der Verfahren . . . . .	87
7.3	Ausblick . . . . .	88
8	Literatur . . . . .	89
	Anhang . . . . .	97
A	Tabellen . . . . .	97
B	Erhebungsinstrumente . . . . .	104
B.1	Fragebogen . . . . .	104
B.2	Interviewleitfaden . . . . .	130

## Abbildungsverzeichnis

1	Entwicklungsaufwand gegenüber Verlässlichkeit und Gültigkeit . . . . .	25
2	Schematische Darstellung der Verfahrensabläufe . . . . .	26
3	Modell eines Anrechnungsverfahrens . . . . .	27
4	Forschungsdesign . . . . .	29
5	Hochschultyp . . . . .	37
6	Wichtigkeit von Anrechnungsmöglichkeiten nach Angebot . . . . .	39
7	Gründe für die Schaffung von Anrechnungsmöglichkeiten . . . . .	40
8	Anrechnungsbereiche und Anrechnungstypen . . . . .	41
9	Bewertung der Güte von Gleichwertigkeitsprüfungen . . . . .	42
10	Anerkannte Vorleistungen in den Anrechnungsbereichen . . . . .	44
11	Möglichkeit der Anrechnung und Teilnahme am BMBF-Programm „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschule“ . . . . .	45
12	Verankerung der Anrechnungsverfahren . . . . .	46
13	Verankerung von Anrechnungsmöglichkeiten . . . . .	48
14	Reduzierung als Antragsgrund nach Fächergruppen . . . . .	50
15	Mittlere Studiengangskosten nach Fächergruppen . . . . .	50
16	Handlungsmuster (4-Felder-Schema) . . . . .	55
17	Schematische Darstellung der „Erforderlichen Begrenzung“ . . . . .	62
18	Schematische Darstellung der „Selbstverständlichen Exklusivität“ . . . . .	67
19	Schematische Darstellung der „Gezielt genutzten Öffnung“ . . . . .	73
20	Anrechnungsfokus in den Handlungsmustern . . . . .	81
21	Bedeutung der Weiterbildung in den Handlungsmustern . . . . .	82

## Tabellenverzeichnis

1	Systematik der Definitionen von Anerkennung und Anrechnung . . . . .	21
2	Begriffsverständnis von Anerkennung und Anrechnung . . . . .	21
3	Rechenmodelle zur Schließung einer Bachelor-Master-Lücke . . . . .	23
4	Übersicht der Interviews nach Hochschultyp, Fächergruppe und Niveau . . . . .	35
5	Anzahl der Student_innen nach Hochschultyp . . . . .	38
6	Kategorisierung der Studienangebote in Fächergruppen . . . . .	38
7	Regelstudienzeit (Anzahl der Semester) . . . . .	38
8	Akzeptierte Vorleistungen bei der Anrechnung . . . . .	43
9	Kategorisierung der Indikatoren zur Verankerung von Anrechnung . . . . .	47
10	Kategorisierung der Indikatoren zu Antragsgründen . . . . .	49
11	Übersicht der Handlungsmuster . . . . .	56
12	Interviews im Handlungsmuster „Erforderliche Begrenzung“ . . . . .	57
13	Interviews im Handlungsmuster „Selbstverständliche Exklusivität“ . . . . .	63
14	Interviews im Handlungsmuster „Gezielt genutzte Öffnung“ . . . . .	69
15	Interviews im Handlungsmuster „Gewollte Ausdehnung“ . . . . .	75
16	Immatrikulationsrhythmus . . . . .	97
17	Format der Studiengänge . . . . .	97
18	Umfang der Studienprogramme . . . . .	97
19	Größe der Matrikel . . . . .	97
20	Verankerung von Anrechnungsverfahren (1/3) . . . . .	98
21	Verankerung von Anrechnungsverfahren (2/3) . . . . .	99
22	Verankerung von Anrechnungsverfahren (3/3) . . . . .	100
23	Einschätzung der Offenheit der eigenen Hochschule . . . . .	100
24	Einschätzung von Gründen für einen Anrechnungsantrag (1/3) . . . . .	101
25	Einschätzung von Gründen für einen Anrechnungsantrag (2/3) . . . . .	102
26	Einschätzung von Gründen für einen Anrechnungsantrag (3/3) . . . . .	103
27	Vergleich der beiden Versionen des Interviewleitfadens . . . . .	130

# Abkürzungsverzeichnis

<b>AHV</b>	Außerhochschulische Vorleistungen
<b>ANKOM</b>	Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge
<b>BIBB</b>	Bundesinstitut für Berufsbildung
<b>BMBF</b>	Bundesministerium für Bildung und Forschung
<b>CP</b>	Credit Points
<b>DQR</b>	Deutscher Qualifikationsrahmen
<b>ECTS</b>	European Credit Transfer System
<b>FH</b>	Fachhochschule / Hochschule für angewandte Wissenschaft
<b>HRK</b>	Hochschulrektorenkonferenz
<b>HZB</b>	Hochschulzugangsberechtigung
<b>KMK</b>	Kultusminister_innenkonferenz
<b>LHSG</b>	Landeshochschulgesetz(e)
<b>IP</b>	Interviewpartner_innen
<b>NTS</b>	nicht-traditionelle Student_innen
<b>SPO</b>	Studien- und Prüfungsordnung(en)
<b>TH</b>	Technische Hochschule
<b>WBC</b>	Weiterbildungscampus
<b>ZBW</b>	Zentrale Betriebseinheit für Weiterbildung



# 1 Einleitung

Die Anerkennung und Anrechnung von außerhochschulischen Vorleistungen (AHV) ist in den letzten Jahren vielfach Gegenstand hochschulrechtlicher Empfehlungen und Bestimmungen (KMK 2011, 2010, 2008, 2002; Akkreditierungsrat 2014) sowie der Forschung und Entwicklung gewesen (etwa Pohlmann/Fraunhofer/Semke 2017; Hanak/Sturm 2015b; Freitag 2013; Stamm-Riemer/Loroff/Hartmann 2011). Wenig wissen wir bis jetzt noch über die Frage, wie damit in Hochschulen umgegangen wird. Trotz verschiedener Bemühungen, sind die Verfahren und Praxen der Anerkennung und Anrechnung von AHV nach wie vor diffus und intransparent. Der Umgang mit Anerkennungs- und Anrechnungsfragen (kurz: Anerkennungspraxen), so unsere Annahme, ist abhängig von verschiedenen Faktoren wie dem Hochschultyp, der Fachkultur des Studiengangs, der Größe der Hochschule sowie der Studienangebote und – nicht zuletzt – den Erfahrungen und organisationalen Einbettungen der anrechnungsverantwortlichen und der anrechnungszuständigen Akteur\_innen.

Hier setzt die Forschung im Rahmen des Verbundprojektes „Weiterbildungscampus“ (WBC) an, wo im Teilprojekt „Formatentwicklung“ unter der Leitung von Prof. Dr. Olaf Dörner und Prof. Dr. Johannes Fromme die Fragen bearbeitet wurden, (a) welche Relevanz Fragen der Anerkennung und Anrechnung für Akteur\_innen der wissenschaftlichen Weiterbildung haben und (b) wie sie mit der Anerkennung und Anrechnung von AHV umgehen. Dieser Forschungsbericht stellt die wesentlichen Überlegungen und Ergebnisse dar.

## 1.1 Erkenntnis- und Verwertungsinteresse

Im Rahmen des Teilprojektes „Formatentwicklung“ sollen die Erkenntnisse der Studie dazu genutzt werden, Strukturen der Verbundhochschulen daraufhin zu betrachten, inwieweit sie geeignet sind, nicht-traditionell Studierenden (NTS) bestmögliche Voraussetzungen für die Inanspruchnahme von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung zu bieten bzw. diese entsprechend zu schaffen (vgl. Weiterbildungscampus Magdeburg 2014b). Die Klärung von Anerkennungs- und Anrechnungsfragen wird dafür als ein wichtiger Schritt gesehen, weil darüber einerseits neue Zugangswege ermöglicht und andererseits eine Wiederholung bereits erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten vermieden werden kann. Die Herausforderung dabei ist, mit Regelungen, Verfahrensvorschlägen und Anrechnungsinstrumenten umzugehen, diese also in der Praxis der Studiengänge anzuwenden. Es geht dabei nicht um die Frage, ob AHV im Einzelfall als gleichwertig zu Studienleistungen eingeschätzt werden. Mit der Forschung setzen wir bei der Frage an, unter welchen Bedingungen es zu einer Anerkennung und Anrechnung von AHV kommt und wie diese in der Praxis der Studiengänge in Form von Anrechnungsverfahren umgesetzt werden.

Ziel des Teilprojektes ist zu klären, wie Anrechnungsverfahren in weiterbildenden Studiengängen implementiert und damit Voraussetzungen geschaffen werden können, „dass wir unser

Angebot an weiterbildenden Studiengängen für Berufstätige unter Berücksichtigung ihrer je besonderen Lebenslagen und Bedürfnisse ermöglichen“ (vgl. Weiterbildungscampus Magdeburg 2014b, S. 10).

## 1.2 Ausgangssituation an den Verbundhochschulen

Die Ausgangssituation an den Verbundhochschulen als Kontext des Forschungsprojektes stellte sich zu Beginn der Untersuchung wie folgt dar: Es konnten für die Otto-von-Guericke-Universität und die Hochschule Magdeburg-Stendal nur wenige Angebote in der wissenschaftlichen Weiterbildung identifiziert werden, in denen es umfassende praktische Erfahrungen mit der Anerkennung und Anrechnung von AHV gab. Die für die Untersuchung laut Projektkonzeption vorgesehenen Pilotstudiengänge<sup>1</sup> (vgl. Weiterbildungscampus Magdeburg 2014a; Weiterbildungscampus Magdeburg 2014b) wurden gerade erst entwickelt, so dass dort keine Erfahrungen in Bezug auf Anerkennung und Anrechnung vorlagen. Formale Regelungen der Anrechnung in Studien- und Prüfungsordnungen (SPO), welche von allen Angeboten vorgehalten werden müssen (vgl. Akkreditierungsrat 2014), lassen wiederum keine Schlussfolgerungen auf die praktische Handhabung zu (vgl. Hanak/Sturm 2015b, S. 71). Demzufolge wurde in der Forschungsgruppe entschieden, bundesweit Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung zu untersuchen und daraus Erkenntnisse für die Bearbeitung der Anerkennungs- und Anrechnungsfrage an den Verbundhochschulen zu ziehen.

## 1.3 Aufbau des Berichts

Forschungs- und Entwicklungsarbeiten durchdringen einander beim Anrechnungsthema derzeit sehr stark. Dennoch werden Forschungsarbeiten (2) und Entwicklungsstand (3) getrennt dargestellt, auch um zu betonen, dass die Unterscheidung analytisch (und auch praktisch) wichtig ist. Dem folgt der empirische Teil des Berichts. Hier wird zunächst das methodische Vorgehen (4) erläutert, bevor die Ergebnisse der quantitativen (5) und der qualitativen Teilstudie (6) ausgeführt werden. Im letzten Teil des Forschungsberichts werden die Ergebnisse beider Teilstudien zusammenfassend diskutiert (7).

---

<sup>1</sup> Bezeichnet werden so Studiengänge, die sich in der Entwicklungs- bzw. Pilotierungsphase befinden.

## 2 Anrechnung als Gegenstand von Forschung

Eine systematische Forschung zum Thema Anerkennung und Anrechnung von AHV beginnt in Deutschland mit der BMBF-Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge (ANKOM)“ im Jahr 2005 (vgl. DZHW 2017). Erste Ergebnisse empirischer Studien wurden ab 2008, also dem Ende der ersten Förderphase von ANKOM veröffentlicht.

In dieser recht jungen Geschichte der Anrechnungsforschung wurden im Wesentlichen zwei Stränge bearbeitet. Zum einen wurde in einer Mikro-Perspektive der Frage nachgegangen, wie Vor- und Studienleistungen beschrieben (vgl. Stamm-Riemer/Loroff/Hartmann 2011, S. 15 ff.) und verglichen werden können (vgl. ebd., S. 35 ff.). Die Prüfung der Gleichwertigkeit (Äquivalenz) von Lernergebnissen und Studieninhalten steht dabei im Fokus. Zum anderen wurde in einer Meso-Perspektive untersucht, wie Anrechnungsverfahren in Hochschulen gestaltet und implementiert werden können (vgl. Stamm-Riemer/Loroff/Hartmann 2011, S. 57 ff.; siehe auch Loroff/Stamm-Riemer/Hartmann 2011, S. 83 ff.).

Das Forschungsvorhaben im Teilprojekt „Formatentwicklung“ verortet sich im zweiten Strang (Anrechnungsverfahren). Im Folgenden wird vor allem auf bisherige Forschungsarbeiten zu diesem Strang eingegangen. Andere Forschungsarbeiten werden der Übersicht halber erwähnt. Es werden zunächst die entsprechenden empirischen Studien aus ANKOM vorgestellt (2.1) und anschließend jene aus dem Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschule“ (2.2).

### 2.1 ANKOM (2005-2011)

In ANKOM wurden in der ersten dreijährigen Phase 12 Entwicklungsprojekte gefördert.<sup>2</sup> Ziel war es, (a) Möglichkeiten der Anrechnung auf Grundlage vorherrschender bildungspolitischer Empfehlungen und gesetzlicher Regelungen zu entwickeln, (b) die Implementierung in der Hochschule zu erproben und (c) generalisierte Erkenntnisse durch die wissenschaftliche Begleitforschung<sup>3</sup> abzuleiten (vgl. Freitag/Loroff 2011, S. 9).

---

<sup>2</sup> Teilweise ist von 11 Projekten die Rede. Hintergrund ist, dass die Fachhochschule Bielefeld zwei Teilprojekte durchführte, die wahlweise als ein oder zwei Projekte gezählt wurden (vgl. Stamm-Riemer 2008, S. 5).

<sup>3</sup> Die wissenschaftliche Begleitforschung wurde gemeinsam von der HIS Hochschul-Informationssystem GmbH (heute eG, HIS (Hochschul-Informationssystem) 2017), dem VDI/VDE (VDI/VDE Innovation + Technik GmbH 2017) und dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) durchgeführt. In einem Beitrag waren der Deutsche Gewerkschaftsbund (DGB), die IG Metall, die Hochschulrektorenkonferenz (HRK), das Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (KWB), das BIBB sowie das Referat Ordnung und Qualitätssicherung der Beruflichen Bildung der Abteilung Berufliche Bildung, Lebenslanges Lernen des Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (vgl. Freitag/Loroff 2011, S. 9).

Sechs der Projekte haben sich empirisch mit Fragen der Anrechnung auseinandergesetzt (Freitag/Hartmann/Loroff/Stamm-Riemer et al. 2011). Im Einzelnen beschäftigten sich die Forschungsprojekte mit beruflichen Erfahrungen von Student\_innen vor dem Studienantritt (vgl. Prößler/Last 2008), dem Verhältnis von in Fortbildungen vermittelten und von Teilnehmer\_innen erworbenen Kompetenzen (Benning/Müller/Horst 2008), Erwartungen von Teilnehmer\_innen an Weiterbildungen und Bachelorstudiengänge (Kyas 2008), der Entwicklung von fachspezifischen Qualifikationsrahmen (Hansen/Bick 2008), der Anrechnung von Vorleistungen aus Aufstiegsfortbildungen auf Bachelorstudiengänge (Bonse-Rohmann/Burchert 2008; Burchert/Bonse-Rohmann 2008) sowie der Gleichwertigkeitsprüfung und der Bedeutung von vertrauensbildenden Maßnahmen zwischen Einrichtungen, die an der Anrechnung beteiligt sind (Beuthel/Seger 2008). Die Aspekte Vertrautheit und Vertrauensbildung werden der Studie von Beuthel/Seger (ebd.) erstmals herausgearbeitet und tauchen später immer wieder auf. Aufgezeigt wird, dass es neben quantitativen Vergleichsinstrumenten wie dem European Credit Transfer System (ECTS) qualitativer Ergänzungsinstrumente wie Portfolioverfahren bedarf (vgl. Seger/Beuthel/Schmiede 2009, S. 19). Der Versuch, ein dauerhaftes Qualitätssicherungssystem für die Anrechnung von beruflichen Kompetenzen auf hochschulische Bildungsgänge zu entwickeln, wird zum Zeitpunkt der Veröffentlichung hingegen zunächst als Vision beschrieben.<sup>4</sup>

Stamm-Riemer/Loroff/Minks et al. (2008) fassen zusammen, dass die oben genannten Projekte in der ersten Förderphase von ANKOM (2005-2008) vornehmlich mit dem Forschungsstrang Lernergebnisbeschreibung und Gleichwertigkeitsprüfungen befasst waren. Zunächst wurden Referenzsysteme<sup>5</sup> ermittelt, mit denen in einem zweiten Schritt Gleichwertigkeitsprüfungen zwischen den Bildungsbereichen angestellt wurden. Betont wird von den Autor\_innen, dass es sich bei einer Gleichwertigkeitsprüfung um ein instrumentell unterstütztes Urteil von Expert\_innen handele, nicht um ein Instrument an sich. In einer dritten Phase stünde die Implementation der Anrechnungsverfahren in Hochschulreglements und SPO im Fokus. In der Publikation gehen die Autor\_innen nur auf die ersten beiden Phasen ein (vgl. Stamm-Riemer 2008, S. 7).

Zum Ende der zweiten Förderphase von ANKOM (2008-2011) präsentieren Stamm-Riemer/Loroff/Hartmann (2011) Generalisierungen in beiden Forschungssträngen. Freitag/Loroff (2011) führen in diesem Zusammenhang aus, dass es auf Basis der Ergebnisse in ANKOM grundsätzlich möglich sei, Gleichwertigkeitsprüfungs- und Anrechnungsverfahren zu generalisieren und zu modellieren. Unter je spezifischen Kontextbedingungen müsse aber entschieden werden, welches Verfahren für einen Studiengang passend sei (vgl. ebd., S. 13).

Anrechnungsverfahren, so zeigen die Generalisierungen von Stamm-Riemer/Loroff/Hartmann (2011), ließen sich grundlegend unterscheiden in individuelle, pauschale und kombinierte Verfahren (vgl. ebd., S. 57 ff.). Für die Anwender\_innen in den Studiengängen

---

<sup>4</sup> Jüngst haben die Autor\_innen eine entsprechende Neuauflage eines Buches zu diesem Thema veröffentlicht (vgl. Seger/Waldeyer/Liebinger 2017).

<sup>5</sup> Dazu gehören Taxonomien (vgl. Bloom/Engelhart/Furst 1968; Moon 2004; Anderson/Krathwohl 2001) sowie Referenzsysteme wie der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen 2011).

gingen mit einer Entscheidung für eine dieser Verfahrensarten Überlegungen zu den Anforderungen im Studiengang einher: Menge von Anträgen, Nähe von Aus- und Fortbildungen zum Studiengang (Affinität) und dem Grad der Formalisierung der anzurechnenden Vorleistungen. Beschrieben werden dazu der Entwicklungs-, der Einführungs- und der Durchführungsaufwand von individuellen und pauschalen Anrechnungsverfahren. Diskutiert wird dies im Zusammenhang mit der Attraktivität von Anrechnungsverfahren für und Akzeptanz durch Akteur\_innen in den Studiengängen (vgl. Loroff/Stamm-Riemer/Hartmann 2011, S. 105 f.). Eine ähnliche Perspektive nehmen Koch/Westermann (2006) ein, die im Rahmen eines Projektes der Bund-Länder-Kommission im Programm „Duale Studiengänge im tertiären Bereich“ für die Auswahl von Anrechnungsverfahren die Methode der *Nutzwertanalyse* vorschlagen und ein entsprechendes Auswahlinstrument beschreiben. Auswahlkriterien sind die Akkreditierbarkeit, die Konformität mit geltenden Rechtsvorschriften, die Anzahl an Bewerber\_innen sowie Transparenz, Kosten und Standardisierbarkeit (vgl. ebd., S. 86). Loroff/Stamm-Riemer/Hartmann (2011) heben hervor, dass Anrechnungsverfahren besonders dann akzeptiert werden, wenn die hochschulischen Akteur\_innen mit dem System der Berufsbildung vertraut seien (Affinität) und Vertrauensbildung zwischen den beruflichen und den hochschulischen Bildungsbereichen durch ein transparentes Verfahren unterstützt werde (vgl. ebd., S. 108 f.) – ein Aspekt der insbesondere im Projekt von Seger/Beuthel/Schmiede (2009) herausgearbeitet wurde. Vertrauensbildung zwischen den Bildungssektoren spiele eine besondere Rolle, da die Herstellung von Transparenz und Qualitätssicherung – den Beschlüssen der Kultusminister\_innenkonferenz (KMK) von 2002 und 2008 folgend – besonders wichtig sei, um das Niveau der hochschulischen Bildung zu wahren. Interessant ist, dass die Autor\_innen Differenzen bei der Umsetzung von Anrechnungsverfahren nach fachkulturellen Merkmalen feststellen. Näher ausgeführt werden diese jedoch nicht (vgl. Loroff/Stamm-Riemer/Hartmann 2011, S. 111).

Unter den sechs Forschungsprojekten gibt es eines, das sich der Perspektive von Akteur\_innen in der Hochschule widmet und eine ähnliche Perspektive wie die vorliegende Studie einnimmt. In einer quantitativ-empirischen Untersuchung wurden Professor\_innen von Völk (2011) zu ihren Einstellungen befragt. Die Antworten von 2.226 Hochschullehrenden zu beruflich Qualifizierten und der Anrechnung ließen sich sowohl als subjektive Einstellungen wie als Expert\_innenurteile interpretieren (vgl. ebd., S. 178). Es zeige sich, dass je nach Fachdisziplin unterschiedliche Einschätzungen vorherrschten, ob Studierende nach mehreren Jahren der Berufstätigkeit Kompetenzen erworben hätten, die durch ein Studium vermittelt würden. Unabhängig von den Anrechnungspotenzialen würde es jedoch nicht als Problem angesehen, wenn bereits vorhandene Kompetenzen nicht angerechnet würden. Vielmehr sei es ein Gewinn für die Lehre und eine Möglichkeit zur Vertiefung der Kenntnisse für die Student\_innen (vgl. ebd., S. 180). Der Anteil von Lehrenden, die Erfahrung mit der Anrechnung beruflicher Vorerfahrungen gemacht hätten, sei in gesundheits-, gesellschafts- und sozialwissenschaftlichen Fächern höher als in anderen (vgl. ebd., S. 181). Erklären ließe sich das durch eine höhere Aufgeschlossenheit gegenüber Anrechnung, was durch die Nähe dieser Fächer zur beruflichen Bildung begründet wird. Allerdings gebe es in den Bereichen Wirtschaft und Informatik – trotz hoher Anrechnungspotenziale – eine vergleichsweise geringe Umsetzung von Anrechnung. Hier lasse sich die Skepsis gegenüber Anrechnung mit einem befürchteten

Niveauperlust erklären (vgl. Völk 2011, S. 188). Angerechnet würden Vorleistungen insbesondere auf (Vor-)Praktika, weniger hingegen auf wissenschaftliche Studieninhalte – und wenn dann in sehr unterschiedlicher Art und Weise. Darin spiegele sich, so Völk, „eine Vielfalt von Studiengangsstruktur[en] [...] und [...] jeweils unterschiedliche[n] Prioritäten [...]“ (ebd., S. 186) wider.

Resümierend stellen Freitag/Hartmann/Loroff/Minks et al. (2011) fest, dass die zukünftige Beschäftigung mit Anrechnungsverfahren stärker die vorhandenen nationalen wie internationalen Instrumente aufgreifen sollte. Verfahren müssten weiterentwickelt und die Umsetzung von Anrechnungsverfahren in Hochschulen verbessert werden (vgl. ebd., S. 240). In ANKOM entwickelte Anrechnungsverfahren müssten in die Breite getragen und durch nationale wie regionale Förderprogramme unterstützt werden. Betont wird erneut die Abhängigkeit der Entscheidung für Anrechnungsverfahren von hochschulischen und studiengangsbezogenen Faktoren wie der Zahl der Bewerbungen und erwarteter Student\_innen, der Art ihrer anrechenbaren Vorleistungen, der Nähe des Studiengangs und seiner Akteur\_innen zur beruflichen Bildung und dem Interesse an Kooperationen mit Einrichtungen der beruflichen Bildung, dem Profil des Studienangebots sowie den vorhandenen Ressourcen (vgl. ebd., S. 242). Erforderlich seien in der Hochschule das Wissen um Möglichkeiten und lokale Gegebenheiten sowie Ressourcen für die Entwicklung, Implementation und Umsetzung von Anrechnungsverfahren (vgl. ebd., S. 243).

## **2.2 Aufstieg durch Bildung: offene Hochschule (2011-2017)**

Im zweiten bundesweiten Förderprogramm, dem Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2016) sind im Wesentlichen zwei Forschungsprojekte zu nennen, in denen Anrechnungsverfahren systematisch untersucht wurden.

Seit der ersten Wettbewerbsrunde (2011-2014) untersuchten Hanak/Sturm (2014) Verfahren der Anrechnung und leiteten daraus Empfehlungen ab (Hanak/Sturm 2014; Hanak/Sturm 2015b). Die Autoren untersuchten Möglichkeiten der Umsetzung von Anrechnungsverfahren und Gründe für die Zurückhaltung der Hochschulen (Hanak/Sturm 2015b, S. 14). Aufbauend auf der Analyse aktueller rechtlicher Rahmenbedingungen und sekundäranalytischer Betrachtungen der (oben vorgestellten) ANKOM-Ergebnisse (vgl. ebd., S. 18) führten sie eine Untersuchung der SPO von 35 weiterbildenden Masterstudiengängen und 248 Zertifikatskursen an Hochschulen in Hessen durch. Sie zeigten auf, dass die Ausführungen zur Anrechnung in den entsprechenden Dokumenten dicht entlang der hochschulrechtlichen Vorgaben des Bundeslandes erfolgen und häufig Hinweise auf Einzelfallprüfungen gegeben werden. Über die praktische Handhabung der Regelungen könne auf Grundlage der Analysen nichts gesagt werden, so Hanak/Sturm (ebd., S. 61). Vergleichbar seien auch die Ergebnisse der Analyse der SPO von Modellprojekten ANKOM ausgefallen. Insgesamt zeige sich, dass sich die SPO in Bezug auf Anrechnungsverfahren „eng an den rechtlichen Vorgaben [...] orientieren und hier relativ unkonkret bleiben“ (ebd., S. 71). Expert\_inneninterviews analysierten die

Autoren auf die Frage hin, wie sich die Situation der Hochschulen in Bezug auf Anrechnung darstellt. Deutlich würde ein fehlendes fachliches Wissen in Bezug auf Anrechnung bei den Mitarbeiter\_innen in den Studiengängen (vgl. Hanak/Sturm 2015b, S. 124). Zudem gäbe es kaum strukturelle Rahmungen durch die Hochschulen und große Vorurteile gegenüber der Gleichwertigkeit von außerhochschulischen und hochschulischen Vorleistungen (vgl. ebd., S. 125); es fehle an finanziellen und zeitlichen Ressourcen zur Entwicklung von Anrechnungsmodellen (vgl. ebd., S. 126 f.) sowie am Interesse an einer Erweiterung der Zielgruppe (vgl. ebd., S. 127).

Auch an anderen Stellen wird auf das geringe Interesse in Hochschulen (vgl. Cendon et al. 2015, S. 13) und die Herausforderungen im Hinblick auf Ressourcen, Informationen und Einstellungen von Hochschulakteur\_innen bei der Implementation der Anrechnungsverfahren in Hochschulen hingewiesen (vgl. Lenz/Schmitt 2016, S. 331; Pohlmann/Fraunhofer/Semke 2017, S. 377), die als Kontextbedingungen und Grenzen der Generalisierung der ANKOM-Ergebnisse bereits thematisiert wurden (vgl. Freitag/Loroff 2011, S. 13). Übersichten und Empfehlungen wurden als Angebote publiziert, die Hochschulen den Umgang mit Anrechnungsfragen erleichtern sollen (vgl. Hanak/Sturm 2015b; Pohlmann/Fraunhofer/Semke 2017). Durch Qualitätssicherungs- und Anrechnungsmanagementsysteme soll der zu erwartende Anstieg an Anrechnungsanträgen technisch unterstützt werden (Seeger/Waldeyer 2015). Ergänzt wird dies durch Publikationen, in denen die Entwicklung von Anrechnungsverfahren für einzelne Studienangebote sowie von Leitfäden für die Anrechnung beschrieben wird, die allesamt auf den ANKOM-Ergebnissen basieren (vgl. etwa Engenhorst/Krusche 2016; Feigl et al. 2016; Lenz/Schmitt 2016; Strazny 2013).

Forschungsergebnisse der laufenden zweiten Wettbewerbsrunde (2014-2017) werden derzeit im *Netzwerk außerhochschulische Kompetenzen anrechnen* (NaKa) gebündelt und im Laufe der nächsten Monate publiziert. Das Forschungsvorhaben im Teilprojekt „Formatentwicklung“ ist Teil davon.

### 2.3 Zusammenfassung des Forschungsstandes

Zusammenfassend zeigt sich auf der einen Seite – anhand von modellhaften Projekten –, dass Anrechnungspotenziale zwischen der beruflichen und der hochschulischen Bildung identifiziert und in Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung realisiert werden können. Daraus lassen sich Generalisierungen von unterschiedlichen Anrechnungsverfahren, Arten von Vorleistungen sowie relevanten Kontextbedingungen und Grenzen ableiten. Auf dieser formalen Ebene ist durch die skizzierten Projekte weitgehend geklärt, was möglich ist und wie vorgegangen werden kann.

Auf der anderen Seite werden die Möglichkeiten der Anrechnung selten genutzt, was auf geringe Ressourcen, mangelnde Informationen und Vorbehalte gegenüber der Gleichwertigkeit von beruflichen und hochschulischen Leistungen zurückgeführt wird. Während mit überblicksartigen Publikationen dem mangelhaften Informationsstand über Anrechnung und

den Ressourcenfragen durch Drittmittelprojekte und technische Unterstützungssysteme Lösungsoptionen entgegengestellt werden, bleiben die identifizierten Vorbehalte gegenüber der Gleichwertigkeit von Vorleistungen aus unterschiedlichen Bildungsbereichen zumeist unbeantwortet. Einzig Hanak/Sturm (2015a) gehen darauf ein, indem sie eine Akzeptanzsteigerung über eine Erweiterung des Wissens (mangelnde Information), Erhöhung von finanziellen und zeitlichen Ressourcen (fehlende Ressourcen), individuelle Überzeugungsarbeit und hochschulische Rahmenordnungen vorschlagen (vgl. ebd., S. 9). Demnach werden die identifizierten Vorbehalte der Akteur\_innen in der wissenschaftlichen Weiterbildung beantwortet mit Einzelgesprächen, in denen deutlich gemacht werden soll, „welche Chancen und Potentiale in der Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen liegen [...]“ (ebd., S. 10).

Der Eindruck entsteht, dass jene Akteur\_innen, die keine Vorbehalte in puncto Gleichwertigkeit haben, sich durch das Einwerben von Drittmitteln kurzfristig mit Ressourcen versorgen und die Entwicklung von Anrechnungsmöglichkeiten vorantreiben. In den meisten Beschreibungen ist von einem „Erfolgsprojekt [...] [trotz, d.A.] Stolpersteine[n] und teils heftige[r] Widerstände [...]“ (Feigl et al. 2016, S. 138) die Rede. Dem gegenüber stehen Hochschulen und Studiengänge, die sich der Implementierung von Anrechnungsverfahren verweigern – zumindest stellt sich das aus Perspektive der Projekte ohne Vorbehalte so dar. Auf diese Vorbehalte der „umsetzungsträgen“ Studiengänge und Hochschulen wird reagiert, indem Angebote der Wissenserweiterung und Ressourcenerhöhungen vorgeschlagen werden. Inwiefern dies jeden der Vorbehalte beantwortet, ist zum jetzigen Zeitpunkt aber zweifelhaft, vor allem wenn man sich die beschriebenen fachkulturellen Bedingtheiten der Anrechnung vor Augen führt (vgl. Loroff/Stamm-Riemer/Hartmann 2011, S. 111). Fraglich ist allein schon, ob es hier überhaupt zu Gesprächen kommt, wer diese Gespräche führt und welchen Einfluss die Gesprächspartner\_innen auf Anrechnungsverfahren nehmen können.

## 3 Anrechnung als Gegenstand von Entwicklung

Bevor empirisch den Fragen nach der Relevanz von Anrechnung in der wissenschaftlichen Weiterbildung sowie der Anerkennungspraxis nachgegangen werden kann, wird zunächst der derzeitige Entwicklungsstand zum Thema dargestellt. Es werden dabei zentrale Begriffe geklärt (3.1), Anrechnungsbereiche (3.2) und Anrechnungsverfahren (3.2.2) beschrieben.

### 3.1 Begriffsklärung

Im ersten Teil dieses Abschnittes wird beschrieben, was unter außerhochschulischen Vorleistungen sowie unter Anerkennung und Anrechnung in diesem Bericht verstanden wird.

#### *Außerhochschulische Vorleistungen*

In der Literatur und in anderen einschlägigen Dokumenten werden unterschiedliche Begriffe und Bezeichnungen für das verwendet, was Gegenstand von Anerkennung und Anrechnung werden soll. Während die KMK in den *Ländergemeinsamen Strukturvorgaben* von „Kompetenzen und Fähigkeiten [...]“ (KMK 2010, S. 3) spricht, heißt es beim Akkreditierungsrat in Bezugnahme auf dieses Dokument wiederum „Kenntnisse und Fähigkeiten [...]“ (Akkreditierungsrat 2014, S. 1) und international hat sich die Bezeichnung „prior learning [...]“ (London Communiqué 2007, S. 3) durchgesetzt, was mit „Vorkenntnissen [...]“ (Londoner Kommuniqué 2007, S. 3) übersetzt wird. Diese Vielfalt findet sich ebenso in den Landeshochschulgesetz(e) (LHSG) (vgl. Freitag 2011, S. 191, 201).<sup>6</sup> In der wissenschaftlichen Debatte wird häufig von „außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen [...]“ (Loroff/Stamm-Riemer/Hartmann 2011, S. 77) gesprochen (vgl. auch Hanak/Sturm 2015b, S. 61; Stamm-Riemer/Loroff/Minks et al. 2008, S. 5). Verwiesen wird dabei auf die Bedeutung der Kompetenzorientierung in der Lehre, die mit der Bologna-Reform an Bedeutung gewonnen hat. „Die Lehre ist nicht mehr als bloße Präsentation von fachlichen Inhalten zu sehen, sondern soll darüber hinaus dazu befähigen, fachspezifische und fächerübergreifende Kompetenzen zu erlernen“ (Hanak/Sturm 2015b, S. 61). Da diese Klärung jedoch im Studiengang selber und auf Grundlage inhaltlicher Überlegungen erfolgen sollte, wird in diesem Bericht davon abgesehen, eine der o.g. Varianten zu bevorzugen und es wird allgemein von *außerhochschulischen Vorleistungen* (AHV) gesprochen.

In der Regel werden diese danach unterschieden, wie sie erworben wurden und nachgewiesen werden können. Eine gängige Unterscheidung ist die nach formalen, non-formalen und informellen Vorleistungen in Anlehnung an das *Memorandum über Lebenslanges Lernen. Arbeits-*

<sup>6</sup> Eine Aktualisierung der Analyse zeigt, dass in den Versionen aller LHSG der Jahre 2015 bis 2017 Operationalisierungen als Kombination der Termini „Kenntnisse“, „Fähigkeiten“, „Kompetenzen“, „Qualifikationen“ und „Leistungen“ verwendet werden. Eine Erläuterung für die jeweilige Verwendung findet in den Gesetzestexten nicht statt.

*dokument der Kommissionsdienststellen* (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaft 2000):

1. Formale AHV zeichnen sich durch Formalisierung und staatliche Regulierung aus und sind in Form von breit anerkannten Abschlüssen nachzuweisen. Zu Grunde liegen diesen Nachweisen festgelegte Curricula, die für die Gleichwertigkeitsprüfung herangezogen werden können.
2. Non-formale AHV lassen sich durch Zertifikate und Teilnahmebestätigungen nachweisen, allerdings liegen dem keine einheitlichen Curricula zu Grunde. Hierbei handelt es sich bspw. um betriebliche und individuell-berufsbezogene, aber auch allgemeine Weiterbildungen.
3. Informelle AHV lassen sich nicht einfach nachweisen. Hierfür ist in der Regel eine reflexive Auseinandersetzung der Bewerberin mit bestimmten Kenntnissen und Fähigkeiten erforderlich. Möglichkeiten der Auseinandersetzung bieten bspw. Portfolios (vgl. Seger/Beuthel/Schmiede 2009).

#### *Anerkennung und Anrechnung*

Die zwei wesentlichen Begriffe für den Umgang mit AHV sind *Anerkennung* und *Anrechnung*. Eine Definition ist erforderlich, da sich unterschiedliche Verwendungen in hochschulpolitischen und wissenschaftlichen Kontexten durchgesetzt haben (vgl. Seger/Waldeyer/Liebinger 2017). Dies führt zeitweilig zu Missverständnissen, was im Einzelnen mit Anerkennung und Anrechnung gemeint sei.

Nach Seger/Waldeyer/Liebinger (ebd.) (siehe Tabelle 1) lassen sich *systemorientierte* von *prozessorientierten* Definitionen unterscheiden (vgl. ebd., S. 27 ff.). Während bei ersteren der Blick auf die Differenzen zwischen dem hochschulischen und dem außerhochschulischen System in den Blick genommen wird (Akkreditierungsrat 2013, 2011 2016), ist bei letzterem der Prozess der Anerkennung und Anrechnung im Fokus (vgl. Bechmann et al. 2016, S. 36; Hanak/Sturm 2015b, S. 19). Eine Sowohl-als-auch-Lösung schlagen Hanft et al. (2014) vor. Die *Anrechnung beim Zugang* zum Studium sei eine *Anerkennung*, da „bei der Anrechnung auf den Zugang [...] bestimmte berufliche Bildungsabschlüsse und Zeiten der Berufserfahrung als für den Hochschulzugang gleichwertig zu schulisch erworbenen Abschlüssen anerkannt [...]“ (ebd., S. 2) würden. Bei der Ersetzung von Studienleistungen durch außerhochschulische Vorleistungen verwenden sie den Begriff der Anerkennung nicht (vgl. ebd., S. 3). Im vorliegenden Bericht werden die Begriffe wie folgt genutzt.

*Anerkennung* von Vorleistungen ist die formale Bestätigung ihrer Gleichwertigkeit nach Niveau und Inhalt. Sie kann einerseits den Zugang zu einem Studiengang ermöglichen. In dem Fall wird die Gleichwertigkeit von Vorleistungen und Zulassungsvoraussetzungen bestätigt. Andererseits kann die Gleichwertigkeit von Vorleistungen und bestimmten Studienleistungen bestätigt werden, was die Voraussetzung für eine Anrechnung auf Studieninhalte ist.

### 3 Anrechnung als Gegenstand von Entwicklung

---

*Tabelle 1: Systematik der Definitionen von Anerkennung und Anrechnung nach Seger/Waldeyer/Liebinger (2017)(eigene, veränderte Darstellung)*

	systemorientiert	prozessorientiert
<b>Anerkennung</b>	Leistungen aus dem Hochschulsystem (Akkreditierungsrat 2016)	Prüfung (außer)hochschulischer Vorleistungen auf Gleichwertigkeit zu Studienleistungen (Hanak/Sturm 2015b)
<b>Anrechnung</b>	außerhochschulischen Vorleistungen (Akkreditierungsrat 2014)	Vorgang des Ersetzens von Studien- durch Vorleistungen (Hanak/Sturm 2015b)

*Tabelle 2: Begriffsverständnis von Anerkennung und Anrechnung*

	Bachelor		Master	
	Zulassung	Studium	Zulassung	Studium
<b>Hochschulische Vorleistungen</b>		<i>Anerkennung/ Anrechnung</i>	<i>Anerkennung</i>	<i>Anerkennung/ Anrechnung</i>
		Ersetzung von Studienleistungen	erster akademischer Abschluss als Zugangsvoraussetzung	Ersetzung von Studienleistungen
<b>Außerhochschulische Vorleistungen AHV</b>	<i>Anerkennung</i>	<i>Anerkennung/ Anrechnung</i>	<i>Anerkennung/ Anrechnung</i>	<i>Anerkennung/ Anrechnung</i>
	erster schulischer Abschlusses als HZB oder Berufszeiten zum Erwerb der fachgebundenen HZB	Ersetzung von Studienleistungen	Erwerb fehlender ECTS durch Anrechnung sowie Eingangsprüfung	Ersetzung von Studienleistungen

*Anrechnung* ist der Akt des Ersetzens von Zulassungsvoraussetzungen oder von Studienleistungen. Die Anrechnung auf bestimmten Studienleistungen bedeutet, dass diese im Studium nicht mehr erbracht werden müssen. Diese Anrechnung ist auf maximal die Hälfte der Leistungspunkte eines Studiums begrenzt. Bei der Anrechnung von Vorleistungen für die Zulassung existiert keine solche rechtliche Einschränkung (vgl. KMK (Kultusministerkonferenz) 2010, S. 3).

Für das Forschungsprojekt sind insbesondere all jene Bereiche relevant, bei denen AHV anerkannt *und* angerechnet werden können (siehe grau unterlegte Bereiche in Tabelle 2). Bei einem Masterstudium können AHV eingesetzt werden, um den Zugang zu einem weiterbildenden Master ohne ersten berufsqualifizierenden Bachelor-Abschluss zu erhalten oder fehlende Leistungspunkte bei einer Bachelor-Master-Lücke auszugleichen. Außerdem können durch AHV Studienleistungen ersetzt werden. Näher wird dies im nächsten Abschnitt (3.2) ausgeführt.

## 3.2 Anrechnungsbereiche (Studienzugang und -inhalte)

Anrechnung kann danach unterschieden werden, ob durch sie die Zulassung zu einem Studium ermöglicht wird (Anrechnung zur Zulassung) oder ob eine Reduzierung von Studienzeiten und/oder -kosten ermöglicht wird (Anrechnung auf Studieninhalte). Beides bezeichnen wir als *Anrechnungsbereiche*.

### *Anrechnung zur Zulassung*

Anrechnung zur Zulassung wird eingesetzt, um Voraussetzungen zur Aufnahme eines Studiums zu erlangen. Hierbei handelt es sich entweder um fehlende Leistungspunkte oder die Zugangsberechtigung. In einigen Bundesländern ist es möglich, durch den Nachweis besonderer beruflicher Erfahrungen auch ohne ersten Hochschulabschluss ein weiterbildendes Masterstudium aufzunehmen, ebenso in Sachsen-Anhalt (vgl. §27 Abs.7 HSG LSA).

*Bachelor-Master-Lücke:* Bei der Schließung der sog. Bachelor-Master-Lücke geht es darum, durch den Erwerb zusätzlicher Credit Points<sup>7</sup> (CP) die Passung zwischen einem grundständigen Bachelor (in der Regel 180-240 CP) und einem weiterbildenden Masterstudium (in der Regel 60-90 CP) herzustellen. Je nach Kombination der erworbenen und zu erwerbenden Abschlüsse können 30-60 CP fehlen, um die (in der Regel<sup>8</sup>) erforderlichen 300 CP für den Erwerb des Masterabschlusses nachweisen zu können. Eine Übersicht über mögliche Kombi-

---

<sup>7</sup> Die Begriffe Leistungspunkte, CP und ECTS-Punkte werden in diesem Bericht synonym verwendet.

<sup>8</sup> Die KMK führt dazu aus: „Für den Bachelorabschluss sind nicht weniger als 180 ECTS-Punkte nachzuweisen. Für den Masterabschluss werden – unter Einbeziehung des vorangehenden Studiums bis zum ersten berufsqualifizierenden Abschluss – 300 ECTS-Punkte benötigt. Davon kann bei entsprechender Qualifikation der Studierenden im Einzelfall abgewichen werden. Das gilt auch dann, wenn nach Abschluss eines Masterstudiengangs 300 Leistungspunkte nicht erreicht werden“ (KMK (Kultusministerkonferenz) 2010, S. 3).

Tabelle 3: Rechenmodelle zur Schließung einer Bachelor-Master-Lücke

Bachelor	Master	
	Umfang Studienmodule	Lücke
180 CP	120 CP	0 CP
	90 CP	30 CP
	60 CP	60 CP
210 CP	120 CP	0 CP
	90 CP	0 CP
	60 CP	30 CP
240 CP	120 CP	0 CP
	90 CP	0 CP
	60 CP	0 CP

nationen findet sich in Tabelle 3. Erreicht wird die Schließung der Lücke entweder durch Anrechnung von außerhochschulischen Vorleistungen (oder auch zusätzlichen hochschulischen Leistungen) und/oder durch den Erwerb zusätzlicher CP in eigens dafür entwickelten Modulen (sog. Brückenmodule). Dadurch soll eine Brücke zwischen einem Bachelorstudium und einem berufsbegleitenden, weiterbildenden Masterstudium geschaffen werden. Die Absolvierung von Brückenmodulen ist in der Regel eine Zulassungsaufgabe, die vor der Anfertigung der Masterarbeit nachgewiesen sein muss. Damit ist jedoch für betroffene Student\_innen eine organisatorische und zeitliche Herausforderung in Form der Verlängerung des Studiums verbunden, die mit erhöhten Kosten und einem zeitlichen Mehraufwand einhergeht. Daher werden Brückenmodule häufig als Anrechnungsmodule gestaltet (vgl. KMK (Kultusministerkonferenz) 2002, S. 2; Hanak/Sturm 2013, S. 14). Das Anrechnungsmodul selber kann nicht studiert werden, sondern wird ersetzt durch anerkannte AHV (vgl. Hanak/Sturm 2013, S. 10 ff.). Zumeist handelt es sich dabei um Berufserfahrung, die je nachgewiesenem Jahr pauschal in Höhe von bis zu 30 CP angerechnet wird (vgl. HRK (Hochschulrektorenkonferenz) 2008, S. 71). Das Anrechnungsmodul wird so beschrieben, dass es äquivalent zu außerhochschulischen bzw. beruflichen Vorleistungen ist (vgl. ebd., S. 71).

*Eingangsprüfung:* In einigen LHSG, so auch in Sachsen-Anhalt, gibt es neben dem ersten berufsqualifizierenden Hochschulabschluss eine weitere Möglichkeit, die Zugangsberechtigung zu einem Masterstudiengang zu erhalten. In den *Ländergemeinsamen Strukturvorgaben* der KMK heißt es dazu:

„Zugangsvoraussetzung für einen Masterstudiengang ist in der Regel ein berufsqualifizierender Hochschulabschluss. Die Landeshochschulgesetze können vorsehen, dass in definierten Ausnahmefällen für weiterbildende und künstlerische Masterstudiengänge an die Stelle des berufsqualifizierenden Hochschulabschlusses eine Eingangsprüfung treten kann. Zur Qualitätssicherung oder aus Kapazitätsgründen können für den Zugang oder die Zulassung zu Masterstudiengängen weitere Voraussetzungen bestimmt werden. Die Zugangsvoraussetzungen sind Gegenstand der Akkreditierung. Die Länder können sich die Genehmigung der Zugangskriterien vorbehalten“ (KMK (Kultusministerkonferenz) 2010, S. 4).

Während in konsekutiven Masterstudiengängen die Möglichkeit alternativer Zugänge also nicht besteht, wurde diese für weiterbildende (und künstlerische) Masterstudiengänge ge-

schaffen. Da es sich um eine Kann-Bestimmung handelt, ist es den Ländern allerdings überlassen, ob und in welcher Form dies ausgestaltet wird. In Sachsen-Anhalt wird formuliert: „Die Hochschule regelt in einer Ordnung die Eingangsprüfung, die insbesondere die Zugangsvoraussetzungen näher bestimmt. Diese Ordnung bedarf der Genehmigung durch das Ministerium“ (§27 Abs.7 Satz 4 f. HSG LSA 2016).

#### 3.2.1 Anrechnung auf Studieninhalte

Anrechnung auf Studieninhalte wird eingesetzt, um Student\_innen zu ermöglichen, bereits erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten, die im Studium in gleichwertiger Art und Weise erworben werden können, anzurechnen und so eine Wiederholung zu vermeiden (vgl. Pohlmann/Fraunhofer/Semke 2017, S. 388; Hanak/Sturm 2015b, S. 24). Aufgrund der besonderen Anforderungen, die ein berufsbegleitendes, weiterbildendes Studium mit sich bringt, soll damit eine Möglichkeit für die zeitliche und finanzielle Entlastung von Student\_innen geschaffen werden und die Wahrscheinlichkeit erhöht werden, dass zum einen ein weiterbildendes Studium aufgenommen und zum anderen auch erfolgreich absolviert wird. In den *Ländergemeinsamen Strukturvorgaben* der KMK wird empfohlen, „nachgewiesene gleichwertige Kompetenzen und Fähigkeiten, die außerhalb des Hochschulbereichs erworben wurden, [...] bis zur Hälfte der für den Studiengang vorgesehenen Leistungspunkte anzurechnen“ (KMK (Kultusministerkonferenz) 2010, S. 3). Voraussetzung für diese Anrechnung ist, wie bereits ausgeführt, die Anerkennung durch Feststellung der Gleichwertigkeit von AHV und Studienleistungen. Begrenzt wird die Anrechnung auf 50% des Studiums.<sup>9</sup>

#### 3.2.2 Anrechnungsverfahren

Die Umsetzung der Anerkennung und Anrechnung von AHV erfolgt in der Hochschule durch Anrechnungsverfahren. Diese müssen auf der Ebene von Hochschulen bzw. Studiengängen entwickelt und durchgeführt werden. Unterscheiden lassen sich solche Verfahren nach dem Grad der Strukturiertheit und damit zusammenhängend nach dem Aufwand und der Transparenz. Eine weitere Differenzierung ist nach pauschaler und individueller Anrechnung möglich. Innerhalb der rechtlichen Rahmenbedingungen formt sich je Studiengang u. a. aufgrund der diversen Auslegungs- und Umsetzungsmöglichkeiten eine je eigene Anerkennungs- und Anrechnungspraxis aus. Die folgenden Modelle zeigen einige der Dimensionen auf, in denen sich die Anerkennungs- und Anrechnungspraxis bezogen auf AHV dimensioniert.

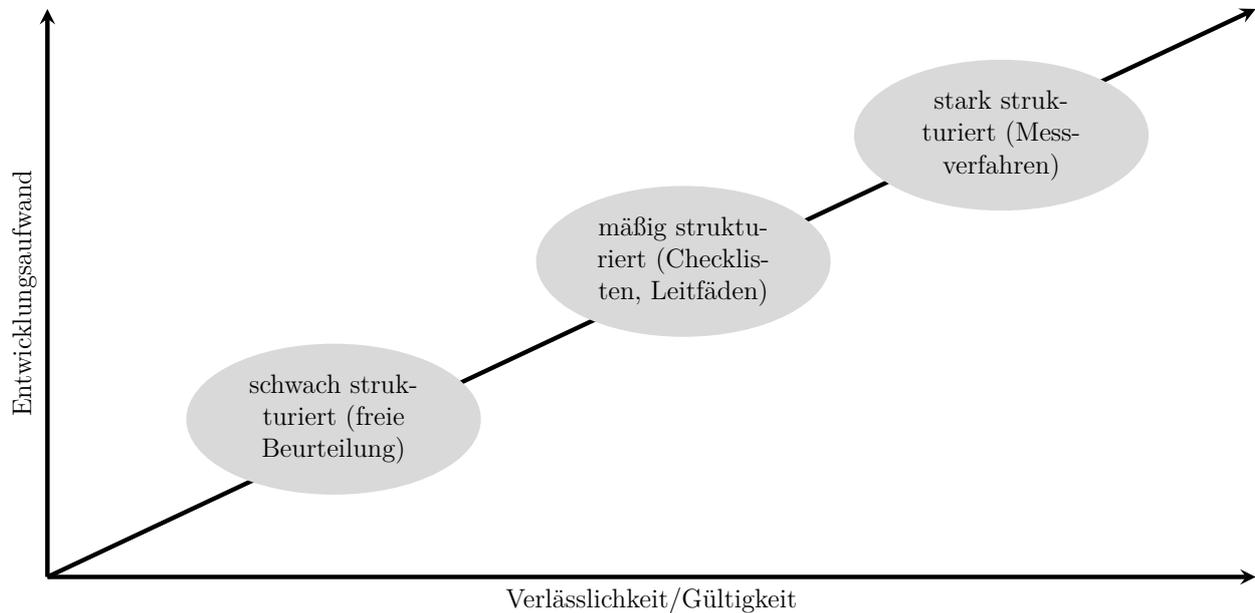
##### *Grad der Strukturiertheit, Aufwand und Transparenz*

Stamm-Riemer/Loroff/Hartmann (2011) unterscheiden Anrechnungsverfahren nach dem Grad der Strukturiertheit der Gleichwertigkeitsprüfung. Während das Urteil von Expert\_innen über Niveau und Inhalt einer AHV als unmittelbar und schwach strukturierte Methode einzuschätzen sei, führe der Einsatz von „methodischen Hilfsmitteln wie etwa Checklisten,

---

<sup>9</sup> In den LHSG wird teilweise das Studiums als Bezugsgröße benannt, aber auch Prüfungsleistungen, Studien- und Prüfungsleistungen oder der Studiengang (vgl. Freitag 2011, S. 199).

Abbildung 1: Entwicklungsaufwand gegenüber Verlässlichkeit und Gültigkeit (Stamm-Riemer/Loroff/Hartmann 2011, S. 41), eigene und reduzierte Darstellung

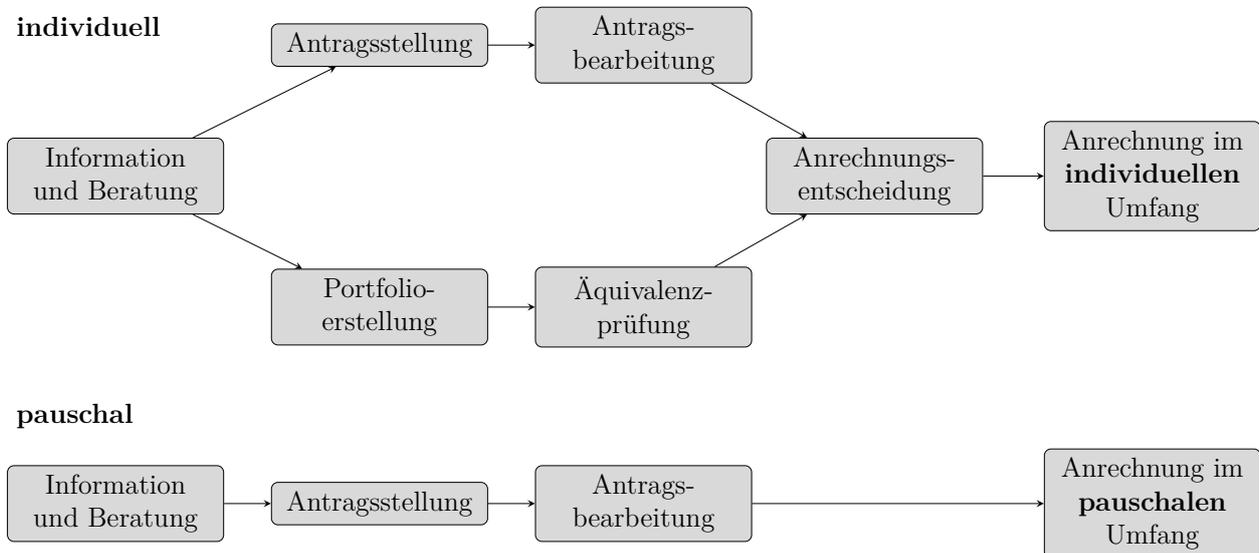


Listen oder Fragebögen [...]“ (Stamm-Riemer/Loroff/Hartmann 2011, S. 40) zu einer höheren Strukturiertheit. Würden Messverfahren als methodische Hilfsmittel eingesetzt, könne ein hoher Grad der Strukturiertheit erreicht werden. Damit sei eine Erhöhung des Entwicklungsaufwands verbunden. Gleichzeitig erhöhe sich aber auch die Verlässlichkeit und die Gültigkeit. Der Aufwand der Durchführung sei bei allen Strukturierungsgraden ähnlich hoch, würde bei schwach strukturierten Verfahren aber am meisten variieren (ebd., S. 40 f.). Methodische Hilfsmittel für Inhalts- und Niveauvergleiche, die in ANKOM entwickelt wurden, sind bei Stamm-Riemer/Loroff/Hartmann (ebd., S. 42-46) nachzulesen. Unhinterfragt bleibt bei den Autor\_innen jedoch, inwieweit der Grad der Strukturiertheit im Zusammenhang mit Verlässlichkeit und Güte von Entscheidungen steht. Nicht Messbares wird mit Unstrukturiertheit assoziiert und reflektierte Expert\_innenurteile ausgeschlossen.

#### *Pauschale und individuelle Anrechnung*

Individuelle Anrechnung erfolgt dann, wenn wenige Anrechnungsanträge zu erwarten sind, sehr unterschiedliche Vorleistungen zur Anrechnung eingebracht werden und/oder die Vorleistungen sich nicht ausreichend formal nachweisen lassen (bspw. beruflich erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten). Hier erfolgen die Gleichwertigkeitsprüfung und die Anrechnung für jede Bewerberin und jede Vorleistung individuell. Ebenso wie beim pauschalen Verfahren wird in der Regel ein bestimmtes Referenzsystem angewendet, jedoch für jeden Antrag und jede Vorleistung. Meist entlang von Einzelfällen erprobt, welche Referenzsysteme gut für die Gleichwertigkeitsprüfung geeignet sind. Die Entscheidungen werden dokumentiert und über mehrere Jahrgänge weiterentwickelt. Auf dieser Grundlage kann bei steigenden Zahlen

Abbildung 2: Schematische Darstellung der Verfahrensabläufe (Stamm-Riemer/Loroff/Hartmann 2011, S.61, eigene Darstellung)

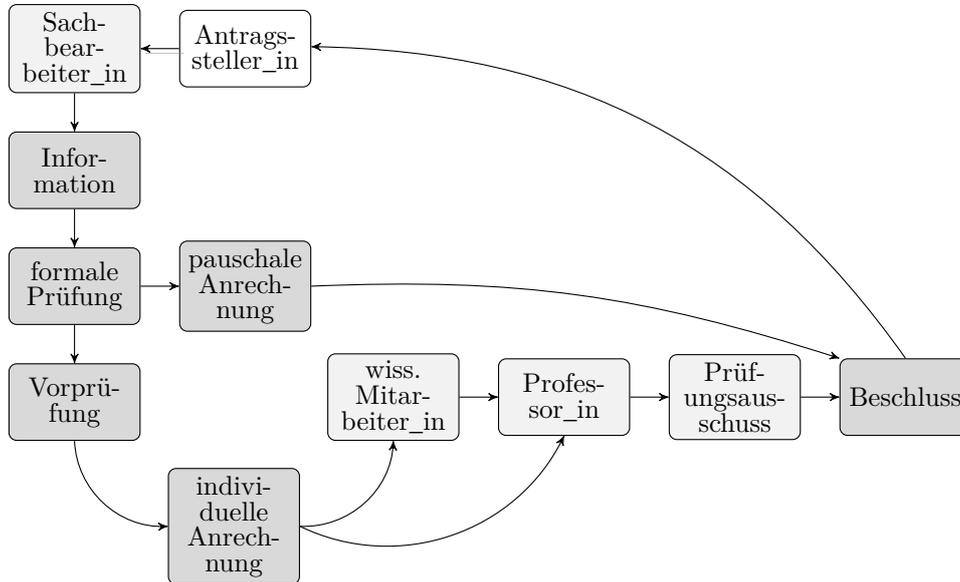


von Anrechnungsanträgen geprüft werden, inwieweit pauschale Anrechnungsverfahren für formale und non-formale AHV entwickelt werden können.

Pauschale Anrechnung erfolgt dann, wenn eine homogene Gruppe von Bewerber\_innen zu erwarten ist, die den gleichen beruflichen Abschluss nachweisen kann und dieser Abschluss eine hohe Affinität zum Studienfach aufweist (vgl. KMK (Kultusministerkonferenz) 2008, S. 2). Eine mögliche Begründung für diese Einschränkung ist, dass pauschale Verfahren in der Entwicklung und Einführung aufwändiger als individuelle Verfahren sind (vgl. Stamm-Riemer/Loroff/Hartmann 2011, S. 23). Es sollte also davon auszugehen sein, dass immer wieder die gleichen Anrechnungsentscheidungen zu treffen sind und der Entwicklungs- und Einführungsaufwand einmalig aufzubringen ist. Dabei kann es sich zum Beispiel um Abschlüsse einer Aufstiegsfortbildung oder Berufsausbildung handeln. Die Gleichwertigkeitsprüfung der Vorleistung und Studienleistung erfolgt einmalig anhand eines zuvor entwickelten Referenzsystems. Möglich und gängig sind Qualifikationsrahmen (vgl. etwa Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen 2011) und Taxonomien (vgl. etwa Anderson/Krathwohl 2001; Bloom/Engelhart/Furst 1968), benannt werden ferner aber auch Versuche mit tätigkeitsanalytischen und eigens entwickelten Verfahren (vgl. Loroff/Stamm-Riemer/Hartmann 2011, S. 87 f.). Während bei den ersten beiden bereits generalisierte Referenzsysteme formuliert sind, so ist es bei den letzten beiden so, dass eigene Entwicklungsarbeit erforderlich wird, dafür aber eine inhaltliche Nähe zum Studienfach eher möglich ist (vgl. Stamm-Riemer/Loroff/Hartmann 2011, S. 23 f.). Zudem muss ein pauschales Anrechnungsverfahren vom Prüfungsausschuss bestätigt werden, um die tatsächlich pauschal entscheiden zu können (Einführungsaufwand).

In Abbildung 2 sind beide Verfahrensabläufe dargestellt. Die Ähnlichkeit der Abläufe soll jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass der Aufwand bei beiden Verfahren sehr unterschiedlich gelagert ist. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung aus ANKOM zei-

Abbildung 3: Modell eines Anrechnungsverfahrens in Anlehnung an Forschungsergebnisse von Hanak/Sturm (2014, S. 56 ff.)



gen, dass individuelle Verfahren von den Information bis zur Anrechnungsentscheidung viel Einsatz von den Antragssteller\_innen und den zuständigen Studiengangsmitarbeiter\_innen verlangen. Bei pauschalen Verfahren liegt der Aufwand vor dem eigentlichen Verfahren und insbesondere bei der Hochschule bzw. den Mitarbeiter\_innen des jeweiligen Studiengangs (vgl. Stamm-Riemer/Loroff/Hartmann 2011, S. 61).

Hanak/Sturm (2014) haben dieses Modell anhand von Expert\_inneninterviews ausdifferenziert und insbesondere herausgearbeitet, welche Akteur\_innen an welchen Bearbeitungsschritten des Anrechnungsverfahrens involviert sind. Abbildung 3 zeigt das Prozessmodell als Grafik, die für das vorliegende Forschungsprojekt in Anlehnung an die Ausführungen von Hanak/Sturm entwickelt wurde. Folgendes ist zu sehen: Zunächst wendet sich eine Antragsstellerin bei einem modellhaften Anrechnungsverfahren an eine Sachbearbeiterin (Studiensekretariat oder auch Studiengangskoordination), die zunächst Informationen zum Anrechnungsverfahren und den Möglichkeiten gibt. Grundsätzlich müssen Möglichkeiten der Anrechnung auch in den SPO ausgewiesen sein (vgl. Akkreditierungsrat 2014). Geht nach der Information von der Antragsstellerin ein Antrag auf Anrechnung ein, wird dieser in der Regel zunächst formal geprüft. Hier wird dann entschieden, ob es sich – sofern diese Möglichkeit im Studiengang besteht – um einen Antrag handelt, der pauschal entschieden werden kann oder ob eine individuelle Prüfung der Gleichwertigkeit und Anrechenbarkeit erfolgen muss. Im ersten Fall wird das bereits entwickelte und vom Prüfungsausschuss bewilligte pauschale Verfahren angewendet und der Anrechnungsbeschluss geht an die Antragsstellerin. Beim individuellen Verfahren findet durch die Sachbearbeiterin vor der eigentlichen Prüfung häufig noch eine Vorprüfung statt, wo eingereichte Unterlagen vorsortiert werden. Für die eigentliche inhaltliche Prüfung der Gleichwertigkeit sind dann in der Regel jene Akteur\_innen eines

Studiengang eingebunden, die fachinhaltlich die entsprechende Expertise zur Beurteilung der Gleichwertigkeit mitbringen. Unterstützt wird diese Prüfung ggf. durch methodische Hilfsmittel (siehe oben). Das Ergebnis der Prüfung geht dann an den Prüfungsausschuss, der formal die Anrechnungsentscheidung zu treffen hat. Hat der Prüfungsausschuss einen Beschluss gefasst, wird dieser der Antragsstellerin mitgeteilt (vgl. Hanak/Sturm 2014).

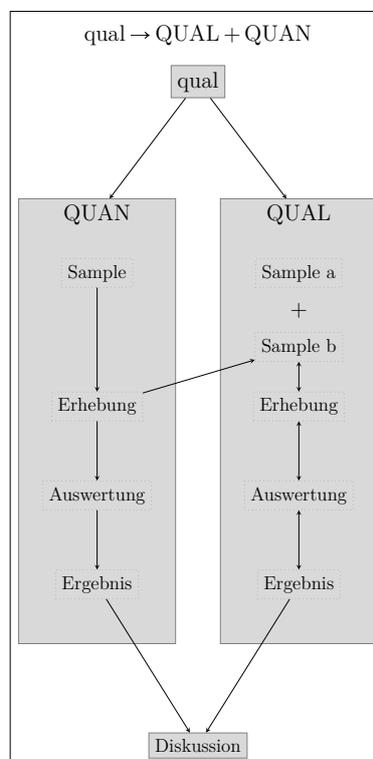
## 4 Methodisches Vorgehen

Im Folgenden wird dargestellt, wie methodisch bei der Untersuchung von Anrechnungsfragen im Teilprojekt „Formatentwicklung“ vorgegangen wurde. Dazu wird zunächst das Forschungsdesign der Gesamtstudie vorgestellt (4.1) und im Anschluss auf die Vorstudie (4.2) sowie die quantitative (4.3) und die qualitative Teilstudie eingegangen (4.4).

### 4.1 Forschungsdesign

Konzeptionell war im Teilprojekt „Formatentwicklung“ die „Planung, Durchführung und Auswertung einer zweiteiligen empirischen Studie zu Anerkennungs- und Kompensationspraxen im Hochschulbereich [...]“ (Weiterbildungscampus Magdeburg 2014a, S. 7) vorgesehen. Geplant war es, „im quantitativen Teil der Studie [...] eine bundesweite, fragebogengestützte Erhebung, im qualitativen Teil [...] Experteninterviews mit Vertretern aus Hochschulen [...]“ (ebd., S. 7) durchzuführen. Ausgehend von diesen Vorüberlegungen und im Anschluss an die im vorherigen Kapitel vorgestellten Forschungs- und Entwicklungsarbeiten wurde eine Konkretisierung vorgenommen. Im Folgenden werden die finalen Arbeitsschritte der Gesamtstudie und der beiden Teilstudien vorgestellt.

Abbildung 4: Forschungsdesign



Die Gesamtstudie umfasst die qualitative Vorstudie (*qual*) sowie zwei eigenständige Teilstudien (*QUAN* und *QUAL*) mit je eigenen Forschungsfragen. In Abbildung 4 ist das schlussendliche Ablaufschema der Gesamtstudie in einem Flussdiagramm dargestellt. In der quantitativen Teilstudie (*QUAN*) wurde untersucht, welche *subjektive Relevanz* der Anerkennung und Anrechnung von AHV von Akteur\_innen in der wissenschaftlichen Weiterbildung beigemessen wird. In der qualitativen Teilstudie (*QUAL*) wurde die *Handlungspraxis* der Anerkennung und Anrechnung von Akteur\_innen in der wissenschaftlichen Weiterbildung untersucht. Die Ergebnisse der *qual* wurden in Verbindung mit bisherigen Forschungsarbeiten herangezogen, um die Erhebungsinstrumente der *QUAN* und der *QUAL* zu entwickeln.

Zu klären war dazu die Frage, in welchem Verhältnis insbesondere die beiden Teilstudien zueinanderstehen: Sind es vollkommen eigenständige Untersuchungen oder sind Bezüge möglich? Zur Klärung wurden Arbeiten zu Mixed Methods Designs herangezogen. Morse/Niehaus (2009) argumentieren mit Blick auf die Ergebnisse einer Untersuchung, dass von einem *Mixed-Methods Design* dann die Rede ist, wenn verschiedene Untersuchungsteile zusammen in einem Ergebnisbericht münden und die Bestandteile nicht eigenständig präsentiert werden können. Von einem *Multi-Methods Design* sei dann die Rede, wenn die Ergebnisse jeder Teilstudie eigenständig betrachtet werden können (vgl. ebd., S. 18). Creswell/Plano Clark (2007) nehmen wiederum die Methodologie(n) einer Untersuchung in den Blick und sprechen von *Multiple-Study Mixed Methods Research*, wenn die Ergebnisse unabhängiger, aufeinanderfolgender qualitativer *und* quantitativer Studien (mit ihrer jeweiligen methodologischen Verortung) eigenständig präsentiert, aber auch zusammenführend (*merged*) diskutiert werden können (vgl. ebd., S. 8/83). Ziel sei es dabei, unterschiedliche Ergebnisebenen (*multi-level*) triangulierend zu betrachten und ein umfassenderes Verständnis für den Forschungsgegenstand zu entwickeln (vgl. Teddlie/Tashakkori 2009, S. 156; Creswell/Plano Clark 2007, S. 62 ff.). Von *Multi-Method Research* sprechen sie wiederum nur dann, wenn verschiedene qualitative *oder* quantitative Methoden innerhalb einer Methodologie kombiniert würden (vgl. Creswell/Plano Clark 2007, S. 12). Vor diesem Hintergrund ist die vorliegende Untersuchung als *Multiple-Study Mixed Methods Research*, also *mehrteilige mehr-methodologische Untersuchung* zu verstehen.

*Gewichtung:* In Anlehnung an das System von Creswell/Plano Clark (ebd.) hat die Untersuchung die Notation *qual*→*QUAL+QUAN*. Ausgedrückt wird damit, dass die Ergebnisse der *qual* nur im Zusammenhang mit den beiden folgenden (→) gleichwertigen Teilstudien *QUAL* und (+) *QUAN* zu verstehen sind. Die beiden Teilstudien sind die *Hauptkomponenten* der Untersuchung und entsprechend in Großbuchstaben notiert. Die Vorstudie ist als *Zusatzkomponente* in Kleinbuchstaben notiert.

*Zeitablauf:* Creswell/Plano Clark (ebd.) unterscheiden bei mehr-methodischen Studien gleichzeitige Zeitabläufe (*concurrent timing*) von sequentiellen (*sequential timing*). Die beiden Teilstudien *QUAN* und *QUAL* wurden zwar nicht gleichzeitig durchgeführt, bauten aber auch nicht grundlegend aufeinander auf. Für die beiden Teilstudien soll daher von einem *quasi gleichzeitigen* Zeitablauf gesprochen werden. Die *qual* ist vorgeschaltet.

*Verbindung:* Die Verbindung der beiden Teilstudien erfolgt nach der Einzeldarstellung der Ergebnisse in Form einer Zusammenführung (*merge*). Es wird im Bericht diskutiert, inwiefern sich die Ergebnisse der *QUAN* (Ergebnisebene der Relevanzen) aus Perspektive der *QUAL* (Ergebnisebene der Handlungspraxis) hinterfragen lassen *et vice versa* (vgl. Creswell/Plano Clark 2007, S. 83).

### 4.2 Qualitative Vorstudie (qual)

Zur Erschließung des Forschungsfeldes wurden neben der Aufarbeitung des Forschungsstandes die *qual* von Birkner (2015) in Form einer qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Dresing/Pehl 2015, S. 36 ff.) von Diskussionen in einem Online-Forum auf der Webseite *Fernstudium-Infos.de* (Jung 2017) durchgeführt. Es wurden zentrale Diskussionsthemen von (potenziellen) Student\_innen über die Anerkennung und Anrechnung von AHV identifiziert:

- Neben den Möglichkeiten der Anerkennung von AHV und
- unklaren Verfahrensregelungen wurden
- hohe bürokratische Hürden,
- Befürchtungen der Abwertung von Abschlüssen durch Anrechnung sowie
- das Erfordernis der organisatorischen Anpassung des Studiums diskutiert.
- Zudem wurden gute Erfolgsaussichten von Anrechnungsanträgen und
- die Möglichkeit der Reduzierung von Kosten und Studienaufwand thematisiert.
- Insbesondere kurz vor dem Studium und zu Studienbeginn ist der Informationsbedarf der Anrechnungsinteressierten hoch.
- Unterschiedliche Umgangsweisen mit Anrechnung werden deutlich.

Die Themen wurden in generalisierter Form in den Fragebogen der *QUAN* sowie den Interviewleitfaden der *QUAL* aufgenommen.

### 4.3 Quantitative Teilstudie (QUAN)

Die Forschungsfrage der *QUAN* lautet: *Inwieweit ist das Thema Anrechnung für Mitarbeiter\_innen der wissenschaftlichen Weiterbildung in Hochschulen relevant.* Die Operationalisierung der Frage erfolgte mit Hilfe von Dimensionen, die aus Studien und Modellen zur Anrechnung abgeleitet wurden (vgl. Kromrey 2002, S. 117). Untersucht wurden weiterbildende Masterstudiengänge. Das methodische Vorgehen wird für diesen Bericht in gebotener Kürze dargestellt. Die Entwicklung des Erhebungsinstrumentes erfolgte von Juni 2015 bis

März 2016 und basierte auf der Sekundäranalyse bisheriger Forschungs- und Entwicklungsarbeiten (vgl. insbesondere Hanak/Sturm 2014; Freitag 2008) sowie der *qual.* Es wurden die fünf Hauptdimensionen

- Merkmale der Befragten, der Studiengänge und der Hochschulen,
- Kontext der Anrechnung,
- Merkmale des Anrechnungsverfahrens,
- Qualität des Anrechnungsverfahrens und
- vermutete Gründe und Folgen von Anrechnungsanträgen

abgeleitet, dazu Fragen entwickelt und in einem Online-Fragebogen zusammengeführt. Zur Sicherung der Güte des Erhebungsinstrumentes wurden Forschungswerkstätten und kommunikative Pre-Tests (vgl. Porst 2014, S. 198) durchgeführt. Die Erhebung wurde als Online-Befragung über das System SoSci Survey GmbH (2016) realisiert. Der finale Fragebogen ist dem Anhang (S. 104) zu diesem Bericht beigelegt.

### 4.3.1 Erhebungsinstrument: Standardisierter Online-Fragebogen

In einem ersten Abschnitt des Fragebogens wurden Fragen zu Merkmalen der Studiengänge und Hochschulen gestellt. Gefragt wurde danach, an welcher Art von Hochschule das Studienprogramm angeboten wird, welchem Fach es sich zuordnen lässt, welcher Abschluss erworben werden kann, welchen zeitlichen Umfang es einnimmt sowie danach, wie viele Student\_innen in der Regel eingeschrieben sind und was diese für das Studienprogramm bezahlen. Zudem wurde nach der Teilnahme am Förderprogramm „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschule“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2016) gefragt. Anschließend war der Fokus auf die Kontexte der Anrechnung gerichtet. Es sollte geklärt werden, ob Vorleistungen angerechnet werden können, welche Vorleistungen dies sind, wie es in dem Studienprogramm zur Implementierung der Anrechnung kam und durch welche Rahmenbedingungen die Anrechnung im jeweiligen Studiengang charakterisiert ist. Es folgten Fragen, um Qualitätsbewertungen der Akteur\_innen einzuholen. Zudem wurde geklärt, wie Anrechnung in dem jeweiligen Studiengang verankert ist. Inhaltlich schloss das Erhebungsinstrument mit Fragen, die sich mit den (potenziellen) Antragssteller\_innen beschäftigen. Insbesondere vermutete Gründe für Anrechnungsanträge sowie Auswirkungen der Anrechnung auf Bereiche wie die Qualität des Abschlusses oder die Chancen auf dem Arbeitsmarkt wurden erfragt. Weiterhin wurden wesentliche soziodemografische Merkmale der Befragten erfasst. Der Fragebogen war so angelegt, dass umfangreiche Daten über die einzelnen Studiengänge sowie über verschiedenste Aspekte der Anrechnung erhoben werden. Ein ausgewählter Teil dieser Daten findet Verwendung im vorliegenden Bericht. Der Fokus ist auf die Beantwortung der projektspezifischen Forschungsfrage gerichtet.

### 4.3.2 Sample, Datenerhebung und -auswertung

Im April und Mai 2016 wurden die ersten Ansprechpartner\_innen von N=839 weiterbildenden Masterstudiengängen an deutschen Hochschulen unabhängig ihrer Akkreditierung eingeladen. In Folge der Einladung wurden zwei Erinnerungen verschickt, sofern eine Kontaktperson noch nicht bzw. nicht vollständig auf die Befragung geantwortet hatte. Die Einschränkung auf weiterbildende Masterstudiengänge entspricht der Fokussierung im Teilprojekt „Formatentwicklung“ (vgl. Weiterbildungscampus Magdeburg 2014b, S. 4). Außerdem hat die Einschränkung forschungspraktische Gründe. Bei der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) steht eine umfassende Datenbasis für weiterbildende Masterstudiengänge in Deutschland zur Verfügung. Weiterbildende Studiengänge mit dem Abschluss „Bachelor“ werden dort jedoch nicht gelistet (vgl. Hochschulrektorenkonferenz 2015).

Eingeladen wurden die Kontaktpersonen mit folgendem Text:

„Sehr geehrte/r [Kontaktperson], die Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg untersucht gemeinsam mit der Hochschule Magdeburg-Stendal das Thema Anrechnung von Vorleistungen in weiterbildenden Masterstudiengängen. Derzeit führen wir unter der Leitung von Prof. Fromme und Prof. Dörner eine bundesweite Online-Befragung zu diesem Thema durch. Wir haben Sie ausgewählt, da Sie als Ansprechpartner\_in für den weiterbildenden Masterstudiengang [„Studiengangsbezeichnung“] in der Datenbank der Hochschulrektorenkonferenz aufgeführt sind. Bitte unterstützen Sie uns bei unserem Forschungsvorhaben und beantworten Sie in den nächsten 20 Minuten einige Fragen zu diesem weiterbildenden Masterstudium. Wir gewährleisten die vollständige Anonymisierung Ihrer Angaben und versichern, dass bei Veröffentlichung der Forschungsergebnisse keine Rückschlüsse auf einzelne Personen oder Institutionen möglich sind. Die Seriennummer im Link dient lediglich internen Organisationszwecken und wird nach Abschluss der Befragung gelöscht.“

Die Auswertung der bereinigten Daten erfolgte deskriptiv entlang der oben benannten Themen. Statistische Zusammenhänge zwischen einzelnen Variablen wurden explorativ untersucht. Der Rücklauf betrug n=276 auswertbare Fragebögen.

## 4.4 Qualitative Teilstudie (QUAL)

Bei der *QUAL* umfasst der Datenkorpus 21 Interviews. Für die Erhebung der Daten wurden zunächst in verschiedenen Regionen in Deutschland Interviews mit Personen geführt, die in Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung für Anrechnungsfragen zuständig oder in Bezug auf strategisch-inhaltliche Entscheidungen verantwortlich sind. Als anrechnungszuständig werden solche Akteur\_innen verstanden, die Anfragen von Anrechnungsinteressierten bearbeiten. In der Regel haben sie den Erst- und den Letztkontakt zu den (potenziellen) Antragssteller\_innen. Anrechnungsverantwortliche hingegen treffen grundsätzliche und im konkreten Fall finale Entscheidungen darüber, was angerechnet wird und was nicht (vgl. Abbildung 3).

#### 4.4.1 Erhebungsinstrument Interviewleitfaden

Die Erhebung der Daten erfolgte mittels offener leitfadengestützter Expert\_inneninterviews (Meuser/Nagel 1997; Meuser/Nagel 1991). Der Leitfaden wurde während der Erhebung modifiziert.<sup>10</sup> Nach einer kurzen Einführung zum Projektkontext der Erhebung wurden die Interviewpartner\_innen (IP) in allen Forschungsgesprächen zunächst nach ihrem beruflichen Werdegang gefragt. Hintergrund für diese Dimension des Leitfadens sind Forschungsergebnisse von Alheit (2009), die deutliche Hinweise darauf enthalten, dass der eigene beruflich-akademische Werdegang hochschulischer Akteur\_innen sich in der Art und Weise zeigt, wie in der wissenschaftlichen Weiterbildung gehandelt wird. Folgender Stimulus wurde eingesetzt:

*„Erzählen Sie mir doch bitte zunächst einmal Ihren beruflichen Werdegang. Dabei dürfen Sie gern sehr detailliert sein, so dass ich es mir gut vorstellen kann.“*

Anschließend folgten Fragen zum Thema Anrechnung. Ebenfalls wurde mit einem Stimulus begonnen:

*„Wie war das, als Sie das erste Mal mit Anrechnungsfragen in Berührung gekommen sind?“*

Damit sollte zunächst eine einigermaßen ungerichtete Narration über die ersten Berührungspunkte der IP mit dem Thema Anrechnung in der wissenschaftlichen Weiterbildung angeregt werden. Im gesamten Interview wurde keine exmanente thematische Fokussierung auf AHV durch die Interviewer\_innen<sup>11</sup> vorgenommen. Es folgten immanente und exmanente Nachfragen.

#### 4.4.2 Sample und Feldzugang

Die Erhebung der Daten erfolgte von Januar bis September 2015. In diesem Zeitraum wurden bundesweit 22 in der Weiterbildung an deutschen Hochschulen tätige Personen interviewt.<sup>12</sup> Für die Erhebung wurden zwei Feldzugänge gewählt (Abb. 4):

1. Beim ersten Feldzugang „Recherche“ (entspricht Sample a in Abbildung 4) wurden auf Grundlage von Weiterbildungsdaten von Bürmann/Frick (2015) sechs Regionen ausgewählt und mit einer Internetrecherche alle in diesen Regionen angebotenen Weiterbildungsstudiengänge dokumentiert. Von diesen Studiengängen wurden wiederum

---

<sup>10</sup> Die ersten und die zweite Version des Leitfadens sind in Tab. 27 im Anhang vergleichend dargestellt.

<sup>11</sup> Die Interviews geführt haben abwechselnd Achim Birkner, Christoph Damm, Deborah Hennig und Tobias Hofmann.

<sup>12</sup> An einem Interview nahmen zwei Personen teil. Alle anderen 20 Interviews wurden jeweils mit einer Person geführt.

Tabelle 4: Übersicht der Interviews nach Hochschultyp, Fächergruppe und Niveau

	Kürzel	Hochschultyp	Fächergruppe	Niveau	Format	Interviewpartner_in
Sample a	Am	FH	Wirtschaftswiss.	Master	Präsenz	Herr Prof. Dr. Aluminium
	Bw	FH	Gesundheitswiss.	Master	Präsenz	Frau Blei
	Cm	Universität	Wirtschaftswiss.	Bachelor/Master		Herr Chrom
	Dw	FH	Gesundheitswiss.	Master	Präsenz	Frau Dachs
	Ew	TH	ZBW	Bachelor/Master	Präsenz	Frau Eiche
	Fm	Universität	Medizin	Master	Präsenz	Herr Dr. Frank
	Gm	TH	Wirtschaftswiss.	Bachelor/Master	Präsenz	Herr Prof. Dr. Grau-Eiche
	Hw	TH	ZBW	Master	Präsenz	Frau Hals
	Im	FH	Wirtschaftswiss.	Bachelor/Master	online	Herr Prof. Dr. Igelrochen
	Jw	Universität	Rechtswiss.	Master	Präsenz	Frau Dr. Johannisbrot
Sample b	Kw	FH	Erziehungswiss.	Master		Frau Dr. Kammer
	Lw	Universität	ZBW			Frau Leiter
	Mm	Universität	Medizintechnik	Master	online	Herr Monat
	Nw	Universität	ZBW			Frau Dr. Nachbar
	Pm	Universität	Gesundheit	Master		Herr Dr. Papier
	Qm	Universität	Informatik			Frau Quelle
	Rw	Universität	ZBW	Bachelor/Master		Frau Radio
	Sm	TH	ZBW			Herr Sand
	Tw	Universität	Technik			Frau Tisch
	Um	Universität	Wirtschaftspolitik	Master	Präsenz	Herr Urlaub
	Vw	TH	ZBW			Frau Veranda
	Ww	TH	ZBW			Frau Welle

jene ausgewählt, die explizit Anrechnungsregelungen auf der Internetseite ihres Angebots aufgeführt hatten. Hier wurden die genannten Ansprechpersonen kontaktiert und für ein Interview angefragt. Von 65 Anfragen konnten zehn Interviews geführt und davon wiederum acht für die Auswertung genutzt werden.<sup>13</sup>

2. Beim zweiten Feldzugang „Folgestudie“ (entspricht Sample b in Abbildung 4) wurden die Teilnehmer\_innen der *QUAN* nach ihrer Bereitschaft gefragt, an der *QUAL* teilzunehmen. 53 IP der schriftlichen Befragung konnten so zu einer Interessenbekundung bewegt und davon wiederum 51 schriftlich kontaktiert werden.<sup>14</sup> Aus diesen Kontakten wurden weitere zwölf Interview realisiert.

In Tabelle 4 sind alle für die Datenauswertung verwendeten Interviews in der alphabetischer Reihenfolge der Kürzel mit wesentlichen Merkmalen dargestellt.

#### 4.4.3 Datenauswertung

Die Auswertung der Daten erfolgte in den Arbeitsschritten des offenen, axialen und selektiven Kodierens (vgl. Strauss 1998). Das *offene Kodieren* war ungerichtet und umfassend, um die Daten zu erschließen und unter die Oberfläche des Gesagten vorzudringen. Die Kodierung erfolgte dabei möglichst *in-vivo*, also in der Sprache der IP. Diese Codes bildeten die Indikatoren für erste Konzepte, die in diesem Auswertungsschritt formuliert wurden. Daraus wurden erste Kategorien gebildet und fortwährend generative Fragen an das Datenmaterial

<sup>13</sup> Bei zwei Interviews schlug aus technischen Gründen die Aufnahme fehl.

<sup>14</sup> Bei zwei IP konnten keine Kontaktdaten ermittelt werden.

gestellt (vgl. Böhm 2008). Dabei wurden Lesarten von Textsegmenten und erste Hypothesen entwickelt. Die Sicherung der organisatorischen, theoretischen und interpretativen Gedanken erfolgte durch Memorierungen. Durch minimale und maximale Kontrastierungen wurden erste Dimensionierungen angestellt und die Eigenschaften von Kategorien entlang des Datenmaterials herausgearbeitet (vgl. Strauss 1998, S. 51).

Im nächsten Schritt wurden *axiale Kodierungen* vorgenommen. Durch Fragen wurden dabei einzelne Textsegmente, die sich auf das jeweilige Phänomen beziehen, detailliert. Es wurde mit dem *klassischen Kodierparadigma* nach Strauss (ebd.) gearbeitet, bei dem (a) nach den intervenierenden Bedingungen, (b) den Handlungen und Strategien, (c) den Interaktionen sowie (d) den Konsequenzen gefragt wird. Anpassungen des Kodierparadigmas, wie sie von Tiefel (2005) vorgeschlagen werden, wurden in Erwägung gezogen und wieder verworfen. Der Auswertungsprozess wurde so gefestigt. Sukzessive ergab sich ein erstes System von Kategorien. Erste Forschungsergebnisse wurden mit der Fachöffentlichkeit diskutiert und veröffentlicht (vgl. Damm/Dörner 2017). Erkenntnisse aus den Diskussionen wurden in den Forschungsprozess eingezogen und in weiteren Kodierarbeiten erfolgten Weiterentwicklungen, so dass das System in umfassenderen Kategorien aufging. Durch *selektives Kodieren* zeigte sich zunehmend die „Grenzarbeit“ als Schlüsselkategorie. Darauf wird genauer in der Ergebnisdarstellung zur *QUAL* eingegangen.

### 4.5 Arbeit im Forschungsteam

Die Durchführung der Studien wurde in allen Phasen durch ein Forschungsteam begleitet, das aus den Forschungsleitern Prof. Dr. Olaf Dörner und Prof. Dr. Johannes Fromme und neben dem Autor aus dem wissenschaftlichen Mitarbeiter Achim Birkner bestand. Außerdem nahmen regelmäßig Deborah Hennig und Tobias Hofmann als wissenschaftliche Hilfskräfte teil. In Interpretationsgruppen und Forschungswerkstätten wurden theoretische und methodische Fragen ebenso wie Ergebnisse diskutiert. Zusätzlich wurden mehrere Forschungswerkstätten und Kolloquien mit Forschungsleiter\_innen und wissenschaftlichen Mitarbeiter\_innen der vier weiteren Forschungsprojekte<sup>15</sup> im Verbundprojekt „Weiterbildungscampus Magdeburg“ durchgeführt. Allen sei an dieser Stelle ein besonderer Dank für die konstruktive und hilfreiche Zusammenarbeit und Unterstützung ausgesprochen.

---

<sup>15</sup> Beteiligt waren in den Arbeitsgruppen Martin Bechmann, Prof. Dr. Michael Dick, Helge Fredrich, Ulrike Frosch, Dr. Anja Hawlitschek, Stina K. Krüger, Prof. Dr. Jürgen Maretzki, Prof. Dr. Marianne Merkt, Dr. Anna Shkonda, Linda Vieback und Ina Wagner.

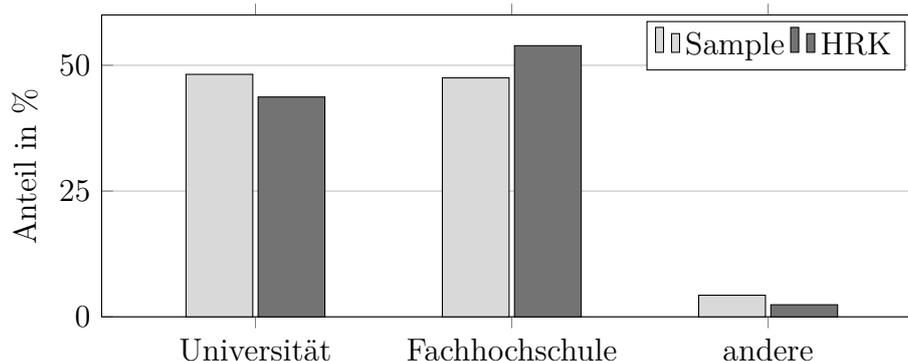
## 5 Einzelbetrachtung der Ergebnisse der quantitativen Teilstudie (QUAN)

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Auswertung von n=276 Fragebögen dargestellt.<sup>16</sup> Gemessen am Sample (N=839) beträgt die Rücklaufquote 32,90 %. In den vier Themenkomplexen Beschreibung der Studienprogramme (5.1), Kontext der Anrechnung (5.2), Verankerung der Anrechnungsverfahren (5.3) und vermutete Gründe für Anrechnungsanträge (5.4) werden Ergebnisse forschungsrelevanter deskriptiver und explorativer Analysen beschrieben. Das Kapitel schließt mit der Formulierung zentraler Thesen aus der quantitativen Teilstudie (5.5).

### 5.1 Beschreibung der Studienprogramme

Innerhalb der Vielfalt von Angeboten, Organisationsformen und Inhalten der wissenschaftlichen Weiterbildung (vgl. Graeßner/Bade-Becker/Gorys 2011, S. 544) fokussiert diese Untersuchung weiterbildende Masterstudiengänge an deutschen Hochschulen. Mehrheitlich an der Befragung teilgenommen haben Studiengänge an staatlichen Hochschulen (87,3 %), seltener an privaten (9,4 %) und kirchlichen Hochschulen (3,3 %). Dabei handelt es sich zu ungefähr gleichen Teilen um Universitäten (48,2 %) und Fachhochschulen (47,5 %). Im Vergleich zu Daten der HRK (2016) sind im Sample die Universitäten leicht über-, die Fachhochschulen leicht unterrepräsentiert (Abb. 5).

Abbildung 5: Hochschultyp



Ungefähr die Hälfte aller Studiengänge im Sample wird an Hochschulen angeboten, an denen mehr als 10.000 Student\_innen eingeschrieben sind (50,2 %), ein weiteres Drittel an Hochschulen mit mehr als 3.500 Student\_innen (31,7 %) und der Rest an kleineren Hochschulen (17,4 %). An den Universitäten im Sample sind tendenziell mehr Student\_innen eingeschrie-

<sup>16</sup> Im Mittel hat die vollständige Beantwortung des Fragebogens zwischen 8'45 und 19'35 Minuten gedauert.

## 5 Quantitative Teilstudie

ben als an den Fachhochschulen (Tab. 5). Wie weiter unter gezeigt wird, geben Befragte an größeren Hochschulen häufiger an, Anrechnungsmöglichkeiten im Studiengang anzubieten.

*Tabelle 5: Anzahl der Student\_innen nach Hochschultyp*

Anzahl der Studierenden Angaben in %	nach Art der Hochschule			Gesamt
	Universität	Fachhochschulen	andere	
0 bis 1.000	8,6	2,3	41,7	7,0
1.001 bis 2.000	2,3	6,1	0,0	4,1
2.001 bis 3.500	1,6	11,5	16,7	7,0
3.501 bis 5.500	5,5	18,3	8,3	11,8
5.501 bis 10.000	11,7	29,0	8,3	19,9
10.001 bis 20.000	18,8	29,8	0,0	23,3
20.001 oder mehr	51,6	3,1	25,0	26,9
Gesamtsumme	100,1	100,1	100,0	100,0

*Tabelle 6: Kategorisierung der Studienangebote in Fächergruppen*

Fächergruppe	Häufigkeit	Anteil in %
Wirtschafts- und Rechtswissenschaften	93	33,7
Gesellschafts- und Sozialwissenschaften	65	23,6
Ingenieurwissenschaften	57	20,7
Medizin/ Gesundheitswissenschaften	10	3,6
Sprach- und Kulturwissenschaften	10	3,6
Mathematik, Naturwissenschaften	6	2,2
Sonstige	34	12,7
Gesamtsumme	276	100,1

Werte über 100,0 % sind rundungsbedingt.

*Tabelle 7: Regelstudienzeit (Anzahl der Semester)*

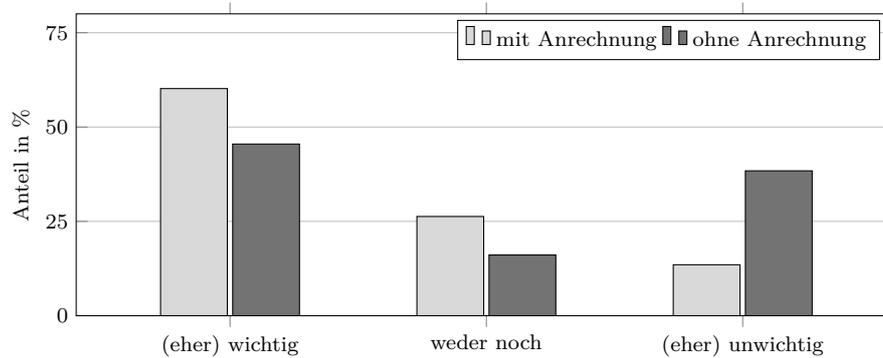
Anzahl der Semester	Häufigkeit	Anteil in %
1 bis 3 Semester	63	22,8
4 bis 6 Semester	181	65,6
7 bis 8 Semester	17	6,2
fehlerhaft beantwortet	3	1,1
nicht beantwortet	12	4,3
Gesamt	276	100,00

Ein Großteil der Studienangebote ist akkreditiert (89,1 %). Die häufigsten Fächergruppen<sup>17</sup> im Sample sind Wirtschafts- und Rechtswissenschaften (33,7 %), Gesellschafts- und Sozialwissenschaften (23,6 %) sowie Ingenieurwissenschaften (20,7 %) (Tab. 6). Seltener haben sich weiterbildende Master in der Fächergruppe Medizin und Gesundheitswissenschaften, Sprach- und Kulturwissenschaften (je 3,6 %) oder Mathematik und Naturwissenschaften (2,2 %) an der Befragung beteiligt. Teilweise war den Befragten die Zuordnung zu den vorgegebenen Antwortkategorien nicht möglich (12,7 %).<sup>18</sup> In den meisten Fällen findet ein weiterbildender

<sup>17</sup> Die Kategorisierung der Fächergruppen erfolgte nach der Systematik der Hochschulrektorenkonferenz (2015, S. 12).

<sup>18</sup> Sowohl die Zuordnung der Studiengänge zu 30 vorgegebenen Fächern durch die Befragten als auch die Gruppierung dieser Fächer in Fächergruppen bei der Auswertung erzeugt Unschärfen.

Abbildung 6: Wichtigkeit von Anrechnungsmöglichkeiten nach Angebot



Master als Präsenzangebot mit E-Learning-Anteilen (46,0%) oder ohne diese Anteile statt (46,4%). Reine Fernstudiengänge sind kaum vertreten (7,6%) (Anhang, Tab. 17).

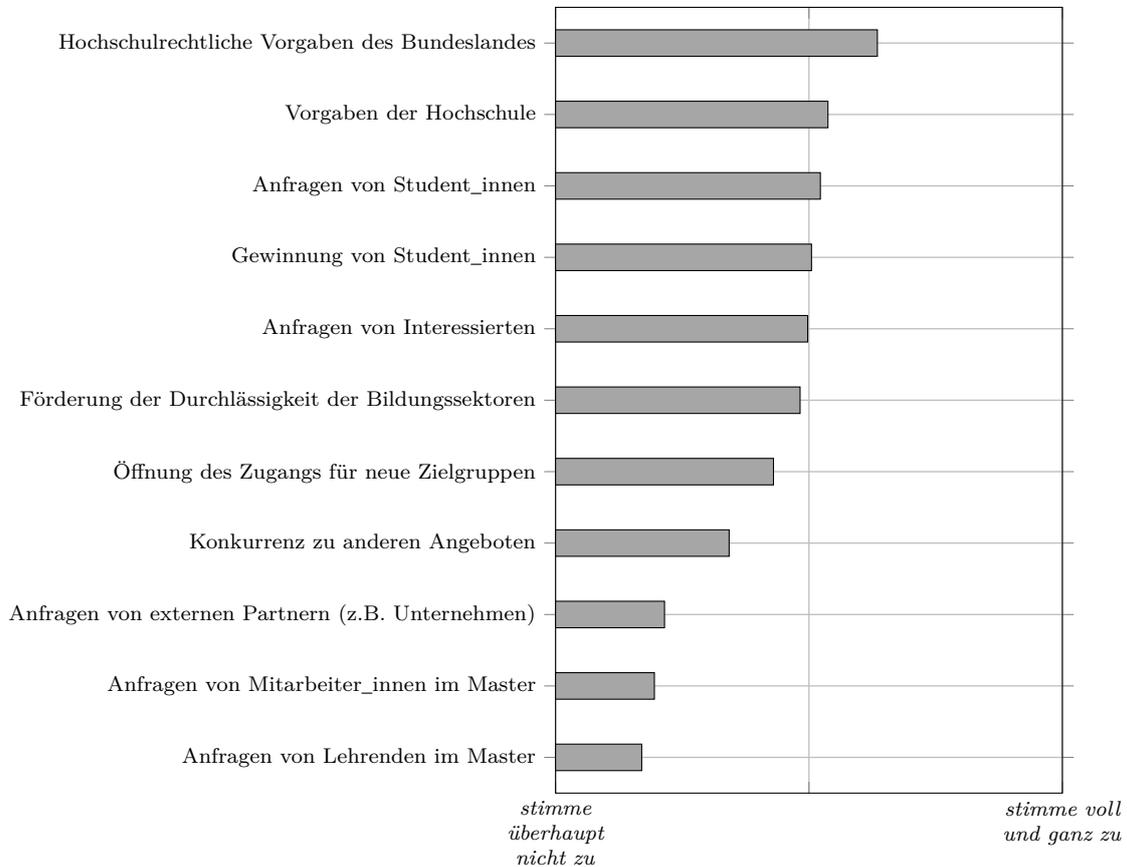
Mehrheitlich werden in den Studiengängen alle zwei Semester Student\_innen immatrikuliert (69,6%) (Tab. 16). Das Studium dauert meist zwischen vier und sechs Semestern (65,6%) (Tab. 7) und entsprechend ist der Umfang der meisten Studienprogramme mit 60 CP (22,1%), 90 CP oder 120 CP (je 36,9%) angegeben (Anhang, Tab. 18). Pro Jahrgang sind in der Tendenz zwischen sechs und 25 Student\_innen eingeschrieben (72,5%) (Anhang, Tab. 19). Die Kosten für einen weiterbildenden Master spannen sich zwischen rund 400 Euro und 15.000 Euro auf. Während in einigen Angeboten offensichtlich nur Anteile durch die Teilnehmer\_innen finanziert werden, decken die Gebühren in anderen Angeboten die gesamten Kosten ab und erwirtschaften vermutlich sogar einen Einnahmeüberschuss. Insgesamt wird eine hohe Vielfalt bzw. Heterogenität an weiterbildenden Masterstudiengängen deutlich. Inwiefern dies im Zusammenhang mit Anrechnungsfragen steht, wird im Weiteren herausgearbeitet.

## 5.2 Kontexte der Anrechnung

Im Sample bieten 72,5% der Studiengänge Anrechnungsmöglichkeiten. Zwei Drittel der Befragten in dieser Gruppe stimmt zu, dass die Schaffung von Anrechnungsmöglichkeiten wichtig ist (60,2%). Ein geringer Teil der Befragten stimmt dem eher nicht oder gar nicht zu (13,5%). In Studiengängen ohne Anrechnungsmöglichkeiten sind die Verhältnisse unterschiedlich. Als unwichtig wird Anrechnung von fast der Hälfte der Befragten gesehen (45,5%) und ein etwas geringerer Teil stimmt eher bis ganz zu, dass die Schaffung von Anrechnungsmöglichkeiten wichtig ist (38,4%). Dass trotz der Schaffung von Anrechnungsmöglichkeiten Befragte die Wichtigkeit in Frage stellen, zeigt, dass nicht nur persönliche Überzeugung relevant ist (Abb. 6).

### 5.2.1 Vorgaben als Hauptargument

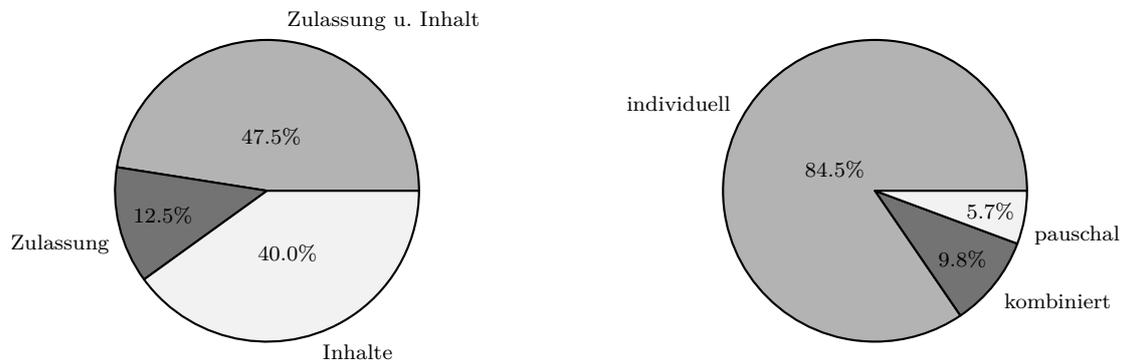
Abbildung 7: Gründe für die Schaffung von Anrechnungsmöglichkeiten



Als Hauptargumente für die Schaffung von Anrechnungsmöglichkeiten im eigenen Studienprogramm werden Vorgaben des Bundeslandes und der Hochschule angegeben (Abb. 7). Weiterhin ist der Blick auf die Zielgruppe der Studienprogramme gerichtet. Sowohl Anfragen von Student\_innen als auch Interessierten, aber auch die Gewinnung von Teilnehmer\_innen sind mäßig relevante Gründe für die Schaffung von Anrechnungsmöglichkeiten. Seltener kommt es nach Einschätzung der Befragten hingegen vor, dass Anrechnungsmöglichkeiten aufgrund von externen Kooperationen oder Anfragen von Mitarbeiter\_innen und Lehrenden geschaffen werden. Primär relevant sind demnach äußere Einflüsse und insbesondere gesetzliche Vorgaben.

Der Vergleich von Studiengängen mit und ohne Anrechnungsmöglichkeiten unterstreicht einen Teil dieser Ergebnisse. Wird keine Anrechnung geboten, gehen die Befragten auch weniger stark davon aus, dass äußere Einflüsse zur Schaffung von Anrechnungsmöglichkeiten führen. Denkbar ist, dass diese äußeren Einflüsse für diese Studienprogramme weniger relevant sind und nicht als bedeutsam wahrgenommen werden. So gehen die Befragten in Studiengängen mit Anrechnungsmöglichkeiten eher nicht davon aus, dass diese Möglich-

Abbildung 8: Anrechnungsbereiche (links) und Anrechnungstypen (rechts)

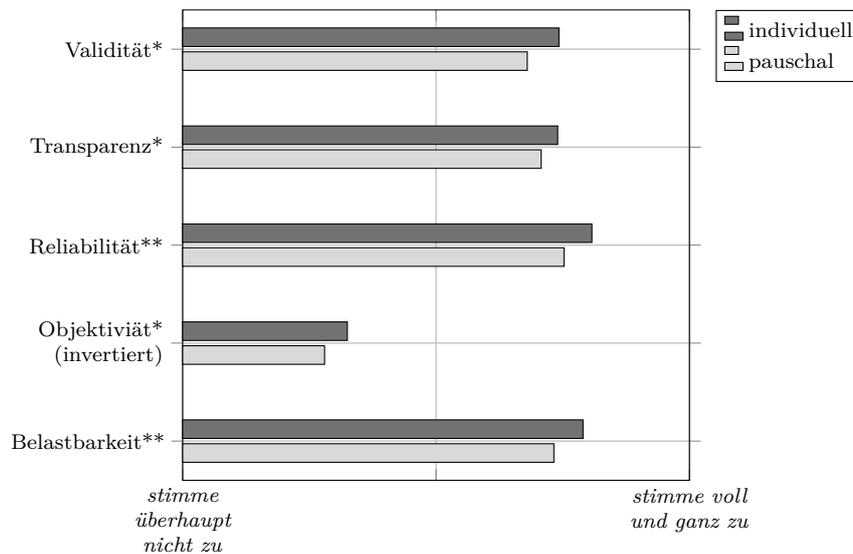


keiten aus Konkurrenzgründen geschaffen werden. 38,2% von ihnen stimmen gleichwohl eher bis ganz zu, dass die Konkurrenzfähigkeit durch Anrechnung erhöht wird. Bei Studiengängen ohne Anrechnung sind es deutlich weniger (16,5%). Auch gehen die Befragten in Studiengängen mit Anrechnung stärker davon aus, dass Anfragen von Student\_innen und Studieninteressierten ausschlaggebend sind, Anrechnungsmöglichkeiten zu schaffen. Fragen Studieninteressierte bspw. bei mehreren Studiengängen an, ob bestimmte Vorleistungen angerechnet werden können, so bedeutet es einen Nachteil für den einen Studiengang, wenn er nicht die gleichen Anrechnungsmöglichkeiten bietet wie ein anderer Studiengang. Selbst wenn keine parallelen Anfragen erfolgen, ist es denkbar, dass Studieninteressierte die Aufnahme eines Studiums von den Anrechnungsmöglichkeiten abhängig machen. Anrechnung aus diesen Gründen zu schaffen bedeutet, Maßnahmen zur Gewinnung von Teilnehmer\_innen ein höheres Gewicht beizumessen.

### 5.2.2 Überwiegend individuelle Anrechnung

Innerhalb der Gruppe der Studiengänge, die Anrechnungsmöglichkeiten bieten, geben 12,5% an, ausschließlich bei der Zulassung der Student\_innen zum Studium Vorleistungen anzurechnen. 40,0% wiederum rechnen Vorleistungen ausschließlich auf Studieninhalte an. Die restlichen 47,5% ermöglichen sowohl eine Anrechnung bei der Zulassung als auch auf Inhalte. Bei Anrechnungsverfahren lässt sich neben diesem Anrechnungsbereich auch der Anrechnungstyp unterscheiden, d. h. wie die Vorleistungen auf Gleichwertigkeit geprüft werden. Gängig ist dabei eine Differenzierung nach individuellen, pauschalen und kombinierten Verfahren (vgl. Stamm-Riemer/Loroff/Hartmann 2011, S. 37). Die Auswertungen zeigen (siehe Abb. 8), dass 84,5% ausschließlich individuell und nur 5,7% pauschal anrechnen. Kombinierte Anrechnung wird in 9,8% der Studiengänge eingesetzt. Individuelle Verfahren sind insbesondere bei geringen Antragszahlen, sehr unterschiedlichen Anrechnungsfällen (z. B. wenn die Mehrzahl der Bewerber\_innen über verschiedene erste berufsqualifizierende Abschlüsse verfügt) und zu Beginn der Schaffung von Anrechnungsmöglichkeiten gut geeignet, was den hohen Anteil erklärt. Pauschale Verfahren werden als aufwändig in der Entwicklung, anschließend jedoch als Ressourcen sparer beschrieben (vgl. Hanak/Sturm 2015b, S. 49 ff.). Gebühren werden für diese Anträge nur in 7,0% der Studiengänge erhoben.

Abbildung 9: Bewertung der Güte von Gleichwertigkeitsprüfungen



### 5.2.3 Höhere Güte individueller Anrechnung

Interessant ist, wie individuelle und pauschale Anrechnung im Hinblick auf verschiedene Gütekriterien eingeschätzt werden (Abb. 9). Individuelle Anrechnung, also die Überprüfung von Einzelfällen, wird in allen Punkten höher eingeschätzt. Signifikante Unterschiede (\*) zwischen den Zustimmungswerten zeigen sich bei drei Aspekten. Dass die Gleichwertigkeitsprüfung etwas über die Gleichwertigkeit von Leistungen aussagt (Validität), wird stärker bei der individuellen Prüfung angenommen. Ebenso ist es bei der Transparenz, also der Frage, ob Antragsteller\_innen nachvollziehen können, wie eine Entscheidung zu Stande kommt. Die Befragten sollten zudem einschätzen, ob das Ergebnis abhängig von der prüfenden Person ist.<sup>19</sup> Insgesamt wird sowohl bei pauschaler wie bei individueller Anrechnung die Objektivität der Prüfung als nicht sehr hoch eingeschätzt. Überraschend ist der signifikant geringere Wert bei pauschalen Verfahren trotz des höher anzunehmenden Grades an Standardisierung. Erklärt werden kann diese Einschätzung damit, dass die Entwicklung der standardisierten Entscheidungsgrundlagen bei pauschalen Verfahren für die Befragten weniger nachvollziehbar ist. Denkbar ist auch, dass angenommen wird, dass pauschale Verfahren einem konkreten Einzelfall nicht immer hinreichend gerecht werden können. In der *QUAL* ist an einer Stelle von pauschalen Verfahren als *black box* die Rede, deren Funktionsweise und Ergebnis nicht durchsichtig und nicht manipulierbar ist. Höchst signifikante Unterschiede (\*\*) zeigen sich bei weiteren zwei Aspekten. Die Wiederholbarkeit der Prüfung mit dem gleichen Ergebnis wird eher bei individuellen Prüfungen angenommen (Reliabilität) und im Sinne einer Belastbarkeit im Streitfall wird ebenso den individuellen Prüfungen eher vertraut. Es verhärtet sich die Erklärung, dass individuelle Verfahren insgesamt – nicht nur für die Antragsteller\_innen

<sup>19</sup> In der Abbildung sind die Werte für eine konsistente Darstellung invertiert. Es wurde nach der Abhängigkeit der Entscheidung von den Prüfer\_innen gefragt (Subjektivität). Eine hohe Zustimmung bei der Subjektivität wurde als geringe Zustimmung bei der Objektivität interpretiert.

Tabelle 8: Akzeptierte Vorleistungen bei der Anrechnung

Art der Vorleistung	Zulassung	Inhalte	Differenz in PP
Studienleistungen aus anderen Studiengängen	40,0 %	92,5 %	+52,5
Berufsjahre in relevantem Fachgebiet	84,0 %	15,0 %	-69,0
fachbezogene Weiterbildungen	64,0 %	42,5 %	-21,5
beruflich erworbene Fähigkeiten und Fertigkeiten	56,0 %	28,7 %	-27,3
Weiterbildungen unabhängig vom Fachbezug	16,0 %	7,5 %	-8,5
privat erworbene Fähigkeiten und Fertigkeiten	16,0 %	1,3 %	-14,7
Privatunterricht in der Freizeit	8,0 %	2,5 %	-5,5
andere	0,0 %	3,8 %	+3,8

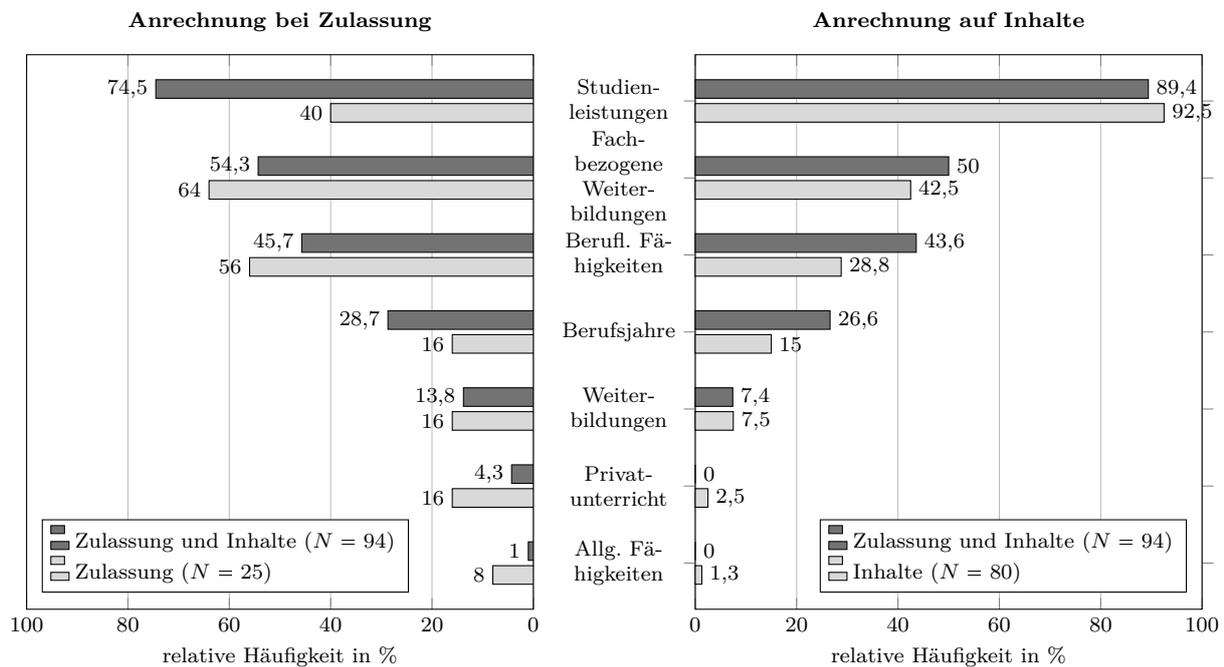
sondern auch für die Antragsbearbeiter\_innen – transparenter und funktionaler sind. Dies verweist auf den hohen Stellenwert des eigenen fachinhaltlichen Urteils bei der Bearbeitung von Anrechnungsanträgen.

#### 5.2.4 Seltene Anerkennung informeller berufsbezogener Vorleistungen

Die Analyse der Daten zeigt, dass in diesen Anrechnungsverfahren eher formale und non-formale berufliche sowie akademische Vorleistungen als anrechenbar anerkannt werden. Deutliche Unterschiede zeigen sich bei den beiden Anrechnungsbereichen. Für die Anrechnung bei der Zulassung wird in 84,0 % der Fälle die einschlägige Berufserfahrung angerechnet, in 64,0 % fachbezogene Weiterbildungen und in 56,0 % beruflich erworbene Fähigkeiten und Fertigkeiten. Studienleistungen werden in 40,0 % der Fälle als Vorleistungen akzeptiert. Vorleistungen ohne Berufs- oder Fachbezug sind kaum relevant. Für die Anrechnung auf Inhalte stechen Studienleistungen als Vorleistungen heraus. 92,5 % der Befragten geben an, dass diese für die Anrechnung akzeptiert werden. Auffällig ist zudem, dass berufsbezogene Vorleistungen deutlich seltener akzeptiert werden. In 42,5 % werden fachbezogene Weiterbildungen akzeptiert, in 28,7 % beruflich erworbene Fähigkeiten und Fertigkeiten und in 15,0 % die einschlägige Berufserfahrung (Tab. 8). Während es also im Studium vor allem Studienleistungen sind, welche für die Anrechnung eingesetzt werden können, so sind berufliche Vorleistungen vor allem am Übergang in das Studium akzeptiert. Die Öffnung der Hochschulen für die Zielgruppe der beruflich Qualifizierten ohne ersten Hochschulabschluss findet also vor allem beim Zugang zum Studium statt.

Der Vergleich von Studiengängen, die je nur in einem Bereich anrechnen (Zulassung oder Inhalte) mit denen, die in beiden anrechnen, offenbart weitere Details (Abb. 10): Solche Studiengänge, in denen Vorleistungen sowohl bei der Zulassung als auch auf Inhalte angerechnet werden können, erkennen die verschiedenen Vorleistungen auch tendenziell häufiger an. Interpretieren lässt sich dies als insgesamt größere Offenheit gegenüber AHV. Weiter unten wird in der qualitativen Teilstudie das Handlungsmuster „Gezielt genutzte Öffnung“ (6.2.4) vorgestellt, das vergleichbare Indizien aufweist. Hintergrund dafür ist im Handlungsmuster allerdings weniger das Thema Bildungsgerechtigkeit als vielmehr der Umstand, dass strukturelle Probleme der Hochschule durch eine Steigerung der Nachfrage in den weiterbildenden Studiengängen gelöst werden sollen.

Abbildung 10: Anerkannte Vorleistungen in den Anrechnungsbereichen



Darüber hinaus zeigt sich, dass in Studiengängen, die nur bei der Zulassung anrechnen, vor allem fachbezogene Weiterbildungen (64,0%) und berufliche Fähigkeiten (56,0%) häufig anerkannt werden. Dies findet sich auch im Handlungsmuster „Gezielte Nutzung offener Grenzen“ (6.2.3).<sup>20</sup>

Wird nur auf Studieninhalte angerechnet, sind es insbesondere Studienleistungen aus vorherigen Studiengängen und fachbezogene Weiterbildungen, die anerkannt werden. D. h., bei der Anrechnung auf Inhalte stehen nicht außerhochschulische, sondern (andere) hochschulische Vorleistungen im Fokus. Auch dies verweist auf ein Handlungsmuster der qualitativen Teilstudie, „Exklusivität und Effizienz“ (6.2.1).<sup>21</sup> Insbesondere Studieninhalte (92,5%) und (mit großem Abstand) fachbezogene Weiterbildungen (42,5%) werden anerkannt.

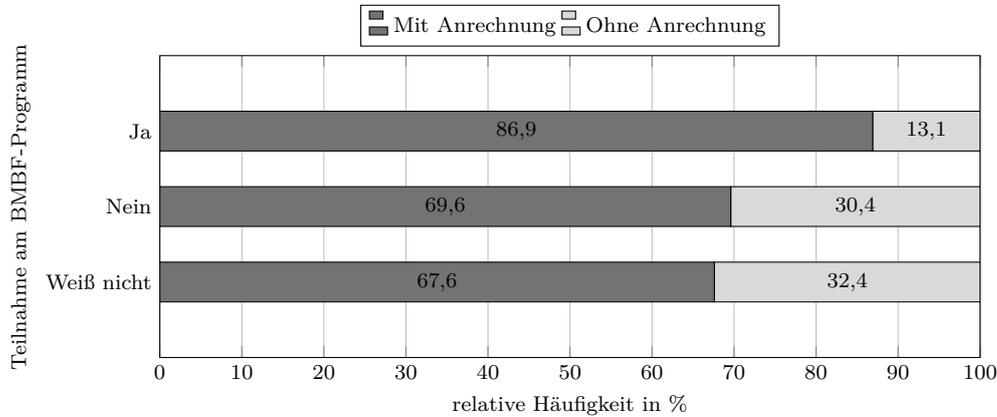
### 5.2.5 Förderprogramme bedingen Anrechnung

Welche Faktoren neben Vorgaben die Schaffung von Anrechnungsmöglichkeiten bedingen, zeigen weitere Analysen. Zusammenhänge gibt es insbesondere mit der Teilnahme an einem Förderprogramm. Unter den Studiengängen, deren Hochschule laut Angaben der Befragten am Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ teilgenommen

<sup>20</sup> Bewerber\_innen werden hier vor allem danach ausgewählt, ob sie berufliche Erfahrungen oder Nachweise von Weiterbildungen in einer für das Studienfach relevanten Bezugsdisziplin mitbringen. Die HZB ist eine formal notwendige, aber keine hinreichende Voraussetzung.

<sup>21</sup> Teilnehmer\_innen in den weiterbildenden Masterstudiengängen haben häufig bereits einen ersten Masterabschluss und durch die Anrechnung von Vorleistungen soll die effiziente Erreichung des Abschlusses ermöglicht werden.

Abbildung 11: Möglichkeit der Anrechnung und Teilnahme am BMBF-Programm „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschule“



hat, ist der Anteil derer mit Anrechnungsmöglichkeiten signifikant höher als in den anderen Studiengängen, in denen die Befragten wissen, dass es keine Teilnahme gab („Nein“) oder nicht wissen, ob es eine Teilnahme gab („Weiß nicht“) ( $r=0,139/p=0,015$ ) (siehe Abb. 11).

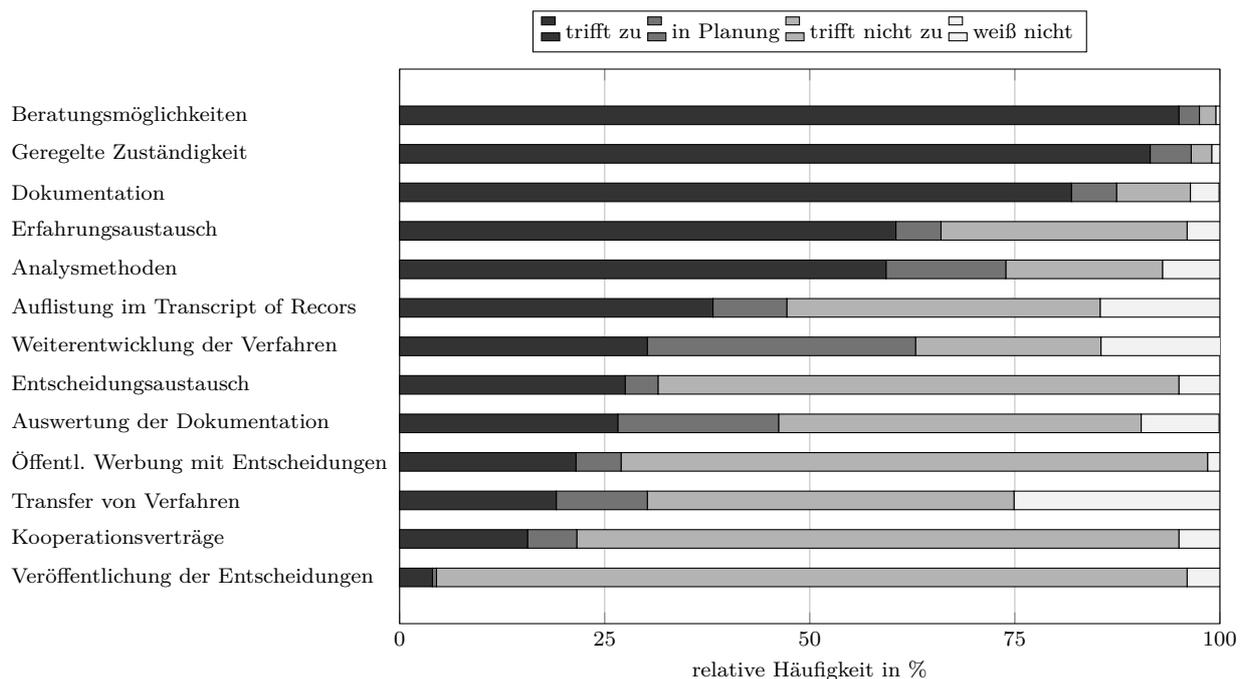
Denkbar ist, dass das Wissen um eine Teilnahme am Programm insbesondere gegeben ist, wenn der Studiengang selber oder eine für den Studiengang relevante Einrichtung der Hochschule daran teilgenommen hat. Dies erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass Anrechnungsmöglichkeiten vorgehalten werden. Die Ähnlichkeit der Verteilungen bei den Antworten „Nein“ und „Weiß nicht“ zeigt, dass es kaum einen Unterschied macht, ob Befragte davon ausgehen, dass die Hochschule nicht am Wettbewerb teilgenommen hat oder es nicht wissen. Wie die bisherigen Analysen zeigen, sind es aber insbesondere Vorgaben, die ein Vorhalten von Anrechnungsmöglichkeiten bedingen. Fast 70 % der Studiengänge bieten Anrechnungsmöglichkeiten, ohne das eine Teilnahme am Förderprogramm bekannt ist. Programme wie „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ sind lediglich als weiterer Faktor zu verstehen. Weiterhin ist denkbar, dass Befragte aus dem Programm gegenüber einer Teilnahme an der Befragung aufgeschlossener als andere waren und damit übermäßig oft vertreten sind.

Des Weiteren gibt es einen statistischen Zusammenhang zwischen der Größe der Hochschule und dem Vorhalten von Anrechnungsmöglichkeiten in weiterbildenden Masterstudiengängen. Die Aufgeschlossenheit gegenüber der Befragung bzw. die Möglichkeit zur Teilnahme aufgrund verfügbarer Personalressourcen ist auch hierfür eine mögliche Erklärung und große Hochschulen damit übermäßig oft vertreten. Denkbar ist aber auch, dass in größeren Hochschulen – ähnlich wie in Hochschulen, die externe Fördermittel eingeworben haben – Ressourcen bereitgestellt werden können, um Anrechnungsmöglichkeiten zu schaffen. Das würde bedeuten, dass es neben einem großen Teil von Studiengängen, die Anrechnungsmöglichkeiten mit eigenen Mitteln schaffen können, solche Studiengänge gibt, bei denen der Einsatz zusätzlicher Ressourcen erforderlich ist.

### 5.3 Verankerung der Anrechnungsverfahren

Anrechnungsverfahren können unterschiedlich verankert werden. Die Überführung der Verfahren von einer impliziten Beurteilungspraxis zu expliziten Prüfverfahren bringt eine Kontingenz mit sich, die durch Formalisierung kompensiert werden kann (vgl. Freitag 2008). Anhand von 13 Indikatoren wird im Folgenden die Verankerung in den Studienprogrammen gezeigt, die in der Befragung repräsentiert sind.<sup>22</sup>

Abbildung 12: Verankerung der Anrechnungsverfahren



Wie in Abbildung 12 dargestellt, gehören in den meisten Studiengängen Möglichkeiten der Beratung (95,0%), geregelte Zuständigkeiten (91,5%) und die Dokumentation (81,9%) von Anrechnungsentscheidungen zum Standard. Etwas weniger häufig werden Anrechnungserfahrungen innerhalb und über die Hochschule hinaus ausgetauscht (60,5%) und Methoden zur Analyse von Vorleistungen festgelegt (59,3%). Weniger als die Hälfte der Studiengänge gibt an, Anrechnungsentscheidungen im *Transcript of Records* aufzulisten (38,2%), Anrechnungsverfahren weiterzuentwickeln (30,2%), Entscheidungen zur Anrechnung innerhalb und über die Hochschule hinaus auszutauschen (27,5%) und die dokumentierten Anrechnungsverfahren nachträglich auszuwerten (26,6%). Seltener wird öffentlich mit Anrechnungsentscheidungen geworben (21,5%), werden Verfahren auf andere Studiengänge übertragen (19,1%), Kooperationsverträge mit externen Partnern geschlossen (15,6%) und Anrechnungsentscheidungen veröffentlicht (4,0%).

<sup>22</sup> Aufgrund des Umfangs der Darstellung der deskriptiven Daten sind diese im Anhang zu finden (Tab. 20 bis Tab. 22).

Tabelle 9: Kategorisierung der Indikatoren zur Verankerung von Anrechnung

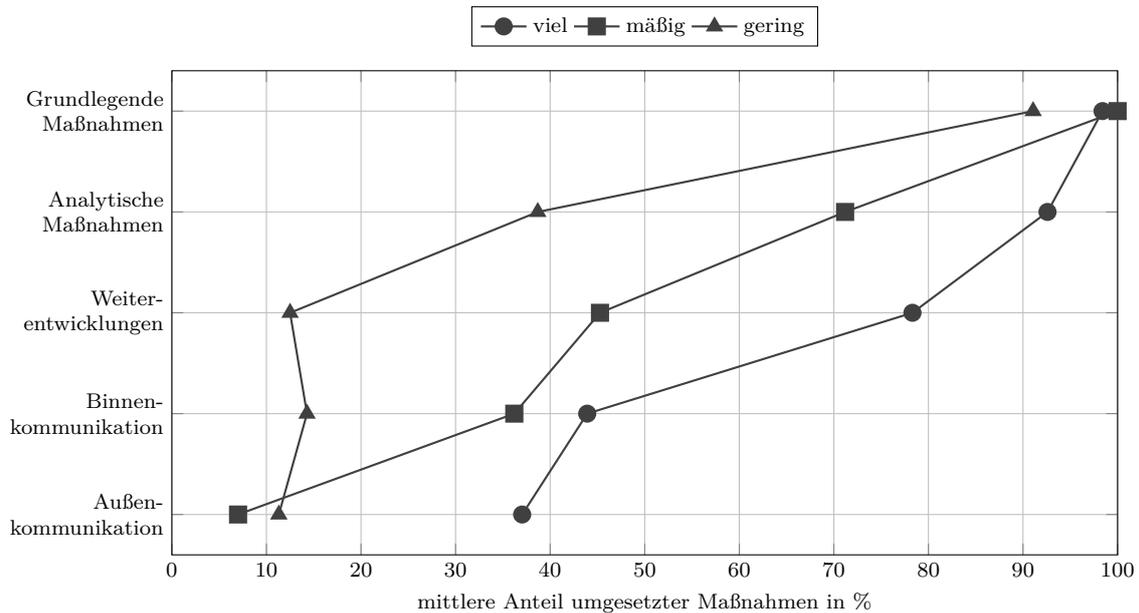
Kategorie	Indikator
Grundlegende Maßnahmen	– Beratungsmöglichkeiten – Geregelte Zuständigkeit
Analytische Maßnahmen	– Festlegung von Analysemethoden – Dokumentation von Anrechnungsentscheidungen – Auswertung der Dokumentation
Weiterentwicklungen	– Weiterentwicklung der Verfahren – Übertragung auf andere Studiengänge – Auflistung im Transcript of Records
Binnenkommunikation	– Entscheidungsaustausch – Erfahrungsaustausch
Außenkommunikation	– Öffentliche Werbung mit Entscheidungen – Kooperationsvereinbarungen – Veröffentlichung von Entscheidungen

Die Indikatoren lassen sich durch eine Faktorenanalyse in die fünf Kategorien (1) grundlegende und (2) analytische Maßnahmen, (3) Weiterentwicklungen, (4) Binnen- und (5) Außenkommunikation einordnen. Die Zuordnung der Indikatoren zu den Kategorien ist in Tab. 9 dargestellt. Die Ausprägung der Faktoren offenbart in den Studiengängen eine Dreiteilung. Es gibt eine erste Gruppe von 31,5 % der Studiengänge, die über alle Kategorien hinweg angeben, viele Maßnahmen umzusetzen. Weitere 40,5 % der Studiengänge bilden die Gruppe der mäßigen und 28,0 % der geringen Umsetzung. In Abb. 13 sind die mittleren Anteile umgesetzter Maßnahmen der drei Gruppen über die fünf Kategorien hinweg dargestellt. Während die Nähe der drei Gruppen bei den grundlegenden Maßnahmen wenig überrascht, fällt die große Differenz bei den analytischen Maßnahmen und den Weiterentwicklungen auf. Unterschiede in der Verankerung von Anrechnungsverfahren werden hier besonders deutlich. Bei der Binnen- und der Außenkommunikation werden insgesamt eher wenige Maßnahmen umgesetzt, obwohl auch hier ein Unterschied zwischen den drei Gruppen sichtbar ist.

Erklären lassen sich diese Unterschiede durch weitere Zusammenhänge, die sich im Datenmaterial zeigen. Studiengänge, die zur Gruppe mit vielen umgesetzten Maßnahmen gehören, geben signifikant häufiger auch hohe Zustimmungswerte bei der Schaffung von Anrechnungsmöglichkeiten aufgrund von Zielgruppeninteressen ( $p=0,016$ ) sowie Anfragen von externen Partnern wie Unternehmen an ( $p=0,000$ ). Ebenso gehen Befragte dieser Gruppe signifikant stärker davon aus, dass Student\_innen einen Anrechnungsantrag stellen, weil ihnen die Inhalte aus dem Beruf bereits bekannt sind ( $p=0,034$ ). Eine mögliche Erklärung ist, dass es sich hierbei um Studiengänge handelt, die sich durch eine Nähe zu außerhochschulischen Inhalten des Arbeitsmarktes bzw. der Berufswelt auszeichnen.

Studiengänge in der Gruppe mit gering umgesetzten Maßnahmen gehen im Kontrast dazu vergleichsweise wenig davon aus, dass Anrechnung bestimmte Effekte wie die Erhöhung der Durchlässigkeit oder die Gewinnung neuer Zielgruppen ( $p=0,002$ ) hat. Zudem schätzen sie die eigene Hochschule seltener als andere Befragte als offen ein ( $p=0,028$ ). Die Einschätzung der Offenheit der eigenen Hochschule wird als Ausdruck einer bestimmten Haltung der

Abbildung 13: Verankerung von Anrechnungsmöglichkeiten



Befragten verstanden.<sup>23</sup> In diesem Sinne geht eine Haltung, die außerhochschulischen Wertezusammenhängen gegenüber offen ist (z. B. Werten von Unternehmen auf dem Arbeitsmarkt) einher mit einer umfassenden Verankerung und Explikation von Beurteilungspraxen bei der Anrechnung. Kommunikation nach außen wird systematisiert. Hingegen geht die Einschätzung, die eigene Hochschule sei wenig offen, einher mit einer geringen Explikation von Beurteilungspraxen der Anrechnung. Wird nur innerhalb des Studiengangs über Anrechnung gesprochen, ist eine Formalisierung von Anrechnungs- und Beurteilungspraxen weniger erforderlich: „Man versteht sich auch so“. Umgekehrt kann demnach der Umfang und die Art der Maßnahmen, die umgesetzt werden, ein Hinweis auf eine bestimmte Ausrichtung des Studiengangs sein. Geht es darum, über die Grenzen der Hochschule hinweg mit anderen Akteur\_innen in den Austausch zu treten, ist eine stärkere Explikation von Beurteilungspraxen erforderlich. Die Umsetzung von Maßnahmen zur Verankerung ist damit Ausdruck einer bestimmten Ausrichtung von Studiengängen.

## 5.4 Vermutete Gründe für Anrechnungsanträge

Die Befragten sollten einschätzen, welche Gründe Student\_innen am ehesten haben, einen Anrechnungsantrag zu stellen. Ihnen wurden dazu zehn Indikatoren zur Einschätzung vor-

<sup>23</sup> Zur Einschätzung der Offenheit siehe Tab. 23 im Anhang.

Tabelle 10: Kategorisierung der Indikatoren zu Antragsgründen

Kategorie	Indikator
Transformation	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Erlangung des Zugangs zum Studium</li> <li>– Studieninhalte bereits durch den Beruf bekannt</li> <li>– Studieninhalte bereits durch die Ausbildung bekannt</li> </ul>
Reduzierung	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Reduzierung von Studienzeiten</li> <li>– Reduzierung von Studienkosten</li> </ul>
Balancierung	<ul style="list-style-type: none"> <li>– mehr Zeit für Beruf</li> <li>– mehr Zeit für Familie</li> <li>– mehr Freizeit</li> <li>– Wiederholungen vermeiden</li> </ul>
<i>nicht betrachtet</i>	– mehr Zeit für andere Weiterbildungen

gelegt.<sup>24</sup> Zusammenfassen lassen sich die Indikatoren in drei Kategorien.<sup>25</sup> Die Zuordnung der Indikatoren zu den Kategorien ist in Tab. 10 zu finden. In der Kategorie „Transformation“ ist der Blick auf den Übergang von der außerhochschulischen in die hochschulische Welt gerichtet. In der Kategorie „Reduzierung“ geht es um die Verringerung des zeitlichen und finanziellen Ressourcenaufwandes für die Student\_innen im Studium. Die dritte Kategorie „Balancierung“ umfasst Aspekte, die das Passungsverhältnis von Studium, Beruf, Familie und Freizeit betreffen.

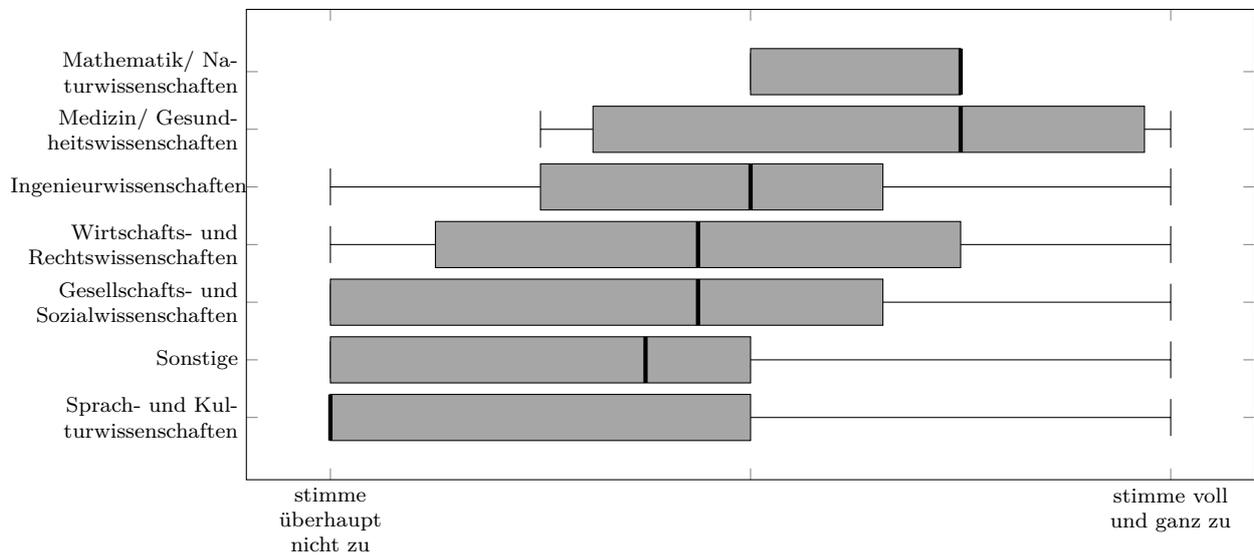
Explorative Analysen ergeben signifikante Unterschiede zwischen den Fächergruppen der Studiengänge bei der Kategorie Reduzierung ( $p=0,033$ ) (Abb. 14). Während Studiengänge in den Fächergruppen Naturwissenschaft und Medizin stark davon ausgehen, dass Anrechnungsanträge gestellt werden, um Kosten oder Zeit zu sparen, wird dieser Grund in den Fächergruppen Kultur- und Sprachwissenschaften, Sozial- und Gesellschaftswissenschaften sowie den sonstigen Fächergruppen als unwichtig eingeschätzt. Bei den Rechts- und Wirtschafts- sowie den Ingenieurwissenschaften, die weder zur einen noch zur anderen Gruppe zugeordnet werden können, herrscht bei ähnlichen Medianen insgesamt eine größere Einigkeit unter den Befragten.

Erklären lassen sich diese Unterschiede im Zusammenhang mit den Kosten der Studienprogramme (Abb. 15). Die mittleren Kosten in den HRK-Fächergruppen unterscheiden sich signifikant ( $p=0,019$ ). In den Fächergruppen mit den kostenintensivsten Studienprogrammen wird nachweislich häufiger davon ausgegangen, dass Anrechnung zur Reduzierung dieser Kos-

<sup>24</sup> Aufgrund des Umfangs der Darstellung der deskriptiven Daten sind diese im Anhang zu finden (Tab. 24 bis Tab. 26).

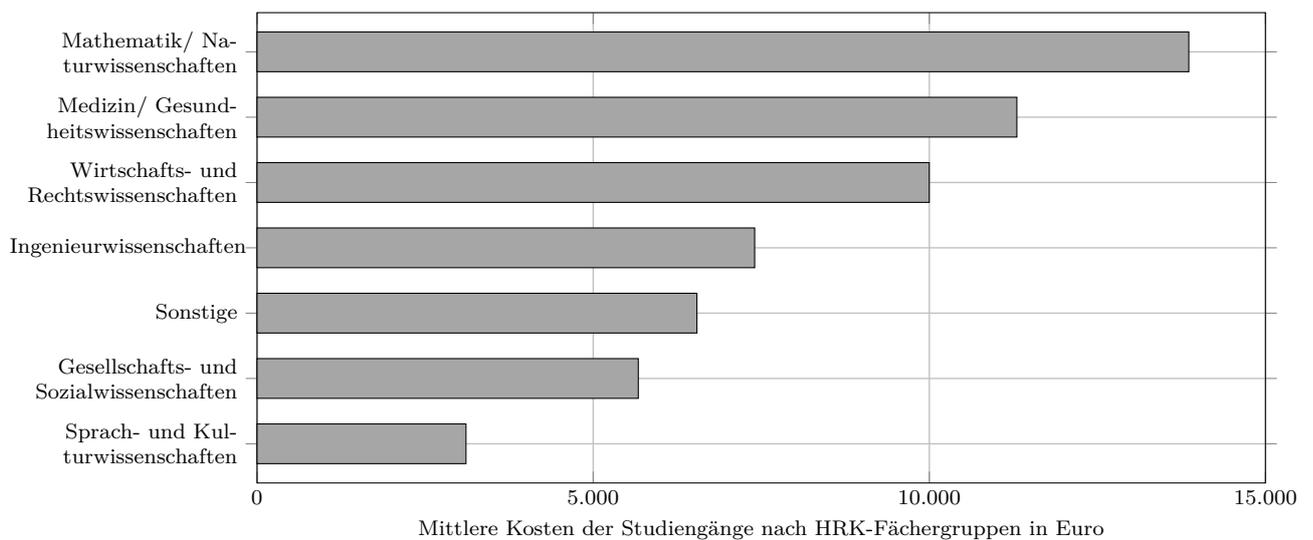
<sup>25</sup> Es wurde eine Faktorenanalyse durchgeführt, d. h. statistische Ähnlichkeiten unter den Antworten zu einzelnen Indikatoren wurden ermittelt (Hauptkomponenten) und dann inhaltlich interpretiert (Kategorien). Der Indikator „mehr Zeit für andere Weiterbildungen ...“ fiel aufgrund insgesamt geringer Zustimmungswerte aus der Bildung von Kategorien heraus.

Abbildung 14: Reduzierung als Antragsgrund nach Fächergruppen



(zur Erklärung des Boxplots siehe Eckle-Kohler/Kohler (2017, S. 45))

Abbildung 15: Mittlere Studiengangskosten nach Fächergruppen



ten genutzt wird. Je geringer die Kosten ausfallen, desto weniger gehen die Befragten von diesem Grund aus. Studiengänge in den kostenintensiven Fächergruppen Naturwissenschaften, Medizin und Ingenieurwissenschaften finden sich in der qualitativen Teilstudie insbesondere im Muster „*Exklusivität und Effizienz*“ (6.2.1). Im Anschluss daran ist anzunehmen, dass hohe Kosten den Wert des Studienprogramms verdeutlichen sollen: „Was viel kostet, ist viel wert.“, gleichzeitig Kostenreduzierungen durch Anrechnung die Attraktivität des Programms aber steigern sollen. Durch hohe Kosten wird gleichzeitig Exklusivität reproduziert. Zur effizienten Erreichung des Abschlusses wird den Student\_innen zudem die Möglichkeit geboten, den Studienumfang zu reduzieren.

### 5.5 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Ergebnisse der *QUAN* lassen sich in folgenden sechs Punkten zusammenfassen:

1. Anrechnungsmöglichkeiten werden primär aufgrund äußerer Einflüsse geschaffen.
2. Anrechnungsmöglichkeiten werden eher geschaffen, wenn Ressourcen zur Verfügung stehen und Sensibilität vorliegt.
3. Anrechnungsregelungen werden unterschiedlich genutzt.
4. Dem eigenen fachlichen Urteil wird mehr vertraut als dem eines pauschalen Verfahrens.
5. Die Umsetzung von Maßnahmen der Verankerung von Anrechnung verweist auf unterschiedliche Ausrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung.
6. In exklusiven Studienprogrammen begünstigt Anrechnung die auserwählten Teilnehmer\_innen.

(1) *Anrechnungsmöglichkeiten werden primär aufgrund äußerer Einflüsse geschaffen.* Die Auswertungen zeigten, dass in Studiengängen mit Anrechnungsmöglichkeiten insbesondere äußere Einflüsse wie Vorgaben und Anfragen der Zielgruppe von den Befragten als Gründe angenommen werden, diese Anrechnungsmöglichkeiten zu schaffen. Wesentlich unterscheiden sich Studiengänge ohne Anrechnungsmöglichkeiten dadurch, dass solche äußeren Einflüsse als weniger relevant angenommen werden. Man glaubt bspw. nicht, dass Anfragen der Zielgruppe dazu führen können, dass Anrechnungsmöglichkeiten geschaffen werden. Denkbar ist gleichwohl, dass sie die Zahl der Studiengänge mit Anrechnungsmöglichkeiten aufgrund der Auflagen des Akkreditierungsrat (2014) in den nächsten Jahren erhöht. Spätestens bei der Re-Akkreditierung müssen Möglichkeiten der Anrechnung in den SPO ausgewiesen sein. 89,0% der Studiengänge in der Befragung sind akkreditiert. 72,5% bieten Anrechnungsmöglichkeiten. Es stellt sich die Frage, inwieweit eine anrechnungsrelevante Handlungslogik überhaupt erst im Rahmen politischer Steuerung konstituiert wird und inwieweit sie überhaupt in eine an Durchlässigkeit und auf Teilhabe orientierte Hochschullogik überführt werden kann.

(2) *Anrechnungsmöglichkeiten werden eher geschaffen, wenn Ressourcen zur Verfügung stehen und Sensibilität vorliegt.* Dass Anrechnungsmöglichkeiten nachweislich mehr in Studiengängen vorgehalten werden, die an größeren Hochschulen angesiedelt sind, verweist u. a. auf die Verfügbarkeit von personellen und finanziellen Ressourcen für die Umsetzung. Studiengänge, die am Programm „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ teilnehmen, bieten deutlich häufiger auch Anrechnungsmöglichkeiten. Neben dem externen Ressourcenzufluss ist es hier auch die Sensibilisierung für das Thema durch die Debatte um die Öffnung der Hochschulen. Zu fragen wäre weiter, inwieweit das Bereithalten von Anrechnungsmöglichkeiten im Rahmen einer politischen Logik und Steuerung steht und inwieweit das eigentliche Ansinnen – gesellschaftliche Teilhabe, Ermöglichung einer akademischen Bildung und Qualifizierung von notwendig erachteten Fachkräften – für Hochschulen handlungsleitend ist oder im Rahmen einer pädagogischen Logik steht.

(3) *Anrechnungsregelungen werden unterschiedlich genutzt.* Dass akademische und formale berufliche Vorleistungen eher anerkannt werden als non-formale und informelle, zeigt, dass Berufserfahrung und erworbene berufliche Fähigkeiten und Fertigkeiten nicht ohne weiteres als äquivalent zu im Studium erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten gesehen und gehandhabt werden. Studienleistungen aus anderen Studiengängen werden hingegen seltener für die Zulassung anerkannt. Es zeigt sich eine Präferenz für Eindeutigkeit oder möglichst formale Kriterien. Gleichzeitig gibt es eine Gruppe, die in beiden Anrechnungsbereichen vielfältig und häufig Vorleistungen anerkennt. Von außen an die Studiengänge herangetragene Forderungen und bereit gestellte Reglements werden interpretiert, um möglichst eindeutige Passungsverhältnisse zur Profilierung des Studiengangs herzustellen.

(4) *Dem eigenen fachlichen Urteil wird mehr vertraut als dem eines pauschalen Verfahrens.* Dass individuelle Gleichwertigkeitsprüfungen in der Validität, Transparenz, Reliabilität, Objektivität und Belastbarkeit höher eingeschätzt werden als pauschale Verfahren, verweist insbesondere darauf, dass es für die Akteur\_innen in den Studiengängen wichtig ist, zu verstehen, was bei der Gleichwertigkeitsprüfung geschieht und Möglichkeiten der fachlich begründeten Manipulation der Ergebnisse zu erhalten. Dem eigenen fachlichen Urteil wird mehr vertraut als dem Ergebnis eines technisierten Verfahrens.

(5) *Die Umsetzung von Maßnahmen der Verankerung von Anrechnung verweist auf unterschiedliche Ausrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung.* Besonders viele Maßnahmen zur Verankerung und Formalisierung von Anrechnungsverfahren zeigen sich in Studiengängen, die stärker als andere an äußeren Aspekten wie Kooperationspartnern oder neuen Zielgruppen interessiert sind. Als Hintergrund dafür ist anzunehmen, dass eine gegenseitige Verständigung über die Anforderungen der Anrechnung die Formalisierung erfordert. Eine individuelle Prüfung von Leistungen einzelner Studieninteressierter ist hingegen auch ohne Formalisierungen denkbar. Eine Verbindung zur Dimension kollektiver Anrechnungspraxis zwischen Standardisierung und Individualisierung ist hier sichtbar.

(6) *In exklusiven Studienprogrammen begünstigt Anrechnung einen exklusiven Kreis an Teilnehmer\_innen und erhöht nicht die Durchlässigkeit.* Besonders in kostenintensiven Studienprogrammen wird Anrechnung als Möglichkeit gesehen, die Kosten und den Studenumfang zu reduzieren. Im Hinblick auf die qualitative Teilstudie ist davon auszugehen, dass diese Anrechnung insbesondere einen exklusiven Kreis von beruflich erfahrenen Student\_innen betrifft. Ihnen werden Anreize zur Aufnahme des Studiums geschaffen. Die Durchlässigkeit wird hingegen wahrscheinlich nicht erhöht, da vor allem die Anrechnung auf Studieninhalte möglich ist.

## 6 Einzelbetrachtung der Ergebnisse der qualitativen Teilstudie (QUAL)

Im Rahmen der qualitativen Studie wurde untersucht, auf welche Art und Weise Mitarbeiter\_innen der wissenschaftlichen Weiterbildung in Hochschulen mit dem Thema Anrechnung umgehen. In diesem Kapitel werden die Ergebnisse vorgestellt (6.1 und 6.2) und generalisiert (6.3).

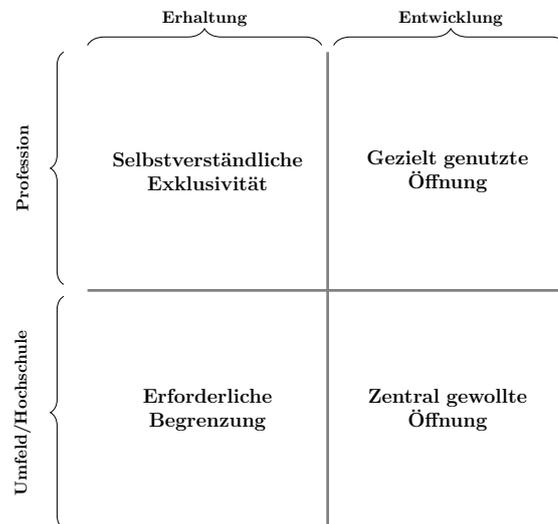
### 6.1 Schlüssel- und Achsenkategorien

Als Schlüsselkategorie wurde „Grenzarbeit“ rekonstruiert. Der Umgang mit Anrechnung lässt sich als stetiges *Reproduzieren von Grenzziehungen* zwischen dem Eigenen und etwas Anderem rekonstruieren. *Das Eigene* ist dabei zumeist die Ausgestaltung des eigenen Studienprogramms oder aber auch der Kreis der Adressat\_innen, welcher aufgrund formaler Regelungen für die eigenen Angebote in Frage kommt. *Das Andere* ist die Umwelt, welche das Studienprogramm oder die Hochschule mit Erwartungen und Anfragen konfrontiert und so zu einer Auseinandersetzung drängt. Eine solche Erwartung ist es, sich für neue Zielgruppen wie beruflich Qualifizierte zu öffnen. Dem wird unterschiedliche Relevanz beigemessen. Teilweise hat dies eine Schärfung der Grenzziehung zur Folge (Erhaltung) und in anderen Fällen wird die gesellschaftliche Anforderung genutzt, um die Grenzen über den bisherigen Zuständigkeitsbereich hinaus zu dehnen, also den eigenen Einflussbereich auszuweiten (Entwicklung). Es wird verhandelt, was als legitim anerkannt werden kann und was nicht.

Unterschiede und Gemeinsamkeiten im Datenmaterial lassen sich anhand von vier Handlungsmustern erklären. Diese positionieren sich entlang zweier Achsendimensionen, wie in Abbildung 16 dargestellt. Das jeweilige Handlungsmuster gibt Auskunft darüber, wie die Grenzfrage in den Weiterbildungsangeboten bzw. Hochschulen verhandelt wird. Fraglich ist in diesen Verhandlungen, wo durch die Handlungspraxen Grenzziehungen reproduziert bzw. verändert werden. Während bspw. Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung eine klare akademische Ausrichtung haben und entsprechende Zulassungsvoraussetzungen erfüllt sein müssen, damit jemand an diesen Angeboten teilnehmen kann, werden zunehmend Weiterbildungen an Hochschulen durchgeführt, die in Inhalt und Niveau auch in der berufsbezogenen Weiterbildung außerhalb der Hochschule zu finden sind. Neben der Frage, unter welchen Bedingungen eine Weiterbildung noch als wissenschaftlich verstanden werden kann, interessiert hier auch, welche Weiterbildungen innerhalb der Hochschule anerkannt werden. Grenzziehungen innerhalb und außerhalb der Hochschule geraten damit in den Blick. Dies ist wiederum eng verbunden mit der Frage, welche Bewerber\_innen zugelassen werden zu der jeweiligen Weiterbildung und welche ihrer AHV anerkannt werden, um auf die Inhalte der Weiterbildungsangebote angerechnet zu werden. Interessant ist hier also, wer (Bewerber\_innen) und was (Vorleistungen) durch die Grenzen gelassen wird. Bildlich gesprochen geht es hier um

die Frage der Durchlässigkeit der Mauern der Hochschule, während beim ersten Komplex eher der Verlauf der Mauern betrachtet wird.

Abbildung 16: Handlungsmuster (4-Felder-Schema)



## 6.2 Darstellung der Handlungsmuster

Die in den qualitativ-empirischen Analysen rekonstruierten vier Handlungsmuster (Abbildung 16) stehen für je unterschiedliche Umgangsweisen mit diesen beiden Komplexen. Veränderungen vermieden werden beim Handlungsmuster „Erforderliche Begrenzung“ (Abschnitt 6.2.1) und Anrechnung ist in diesen gewachsenen Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung weder bei der Zulassung noch bei der Reduktion von Studieninhalten und -kosten ein Thema. Ähnlich ist es beim Handlungsmuster „Selbstverständliche Exklusivität“ (Abschnitt 6.2.2), allerdings zeigt sich dieses insbesondere in professionsbezogenen wissenschaftlichen Angeboten, die eher als Fortbildungen zu verstehen mit dem Ziel „die berufliche Handlungsfähigkeit zu erweitern und beruflich aufzusteigen“ (§1 Abs.4 BBiG 2017). Davon unterscheiden sich die anderen beiden Handlungsmuster, da hier Entwicklungen durch die Öffnung angestoßen wurden bzw. angestrebt werden. Gezielt genutzt (Abschnitt 6.2.3) wird die Öffnung in innovativen wissenschaftlichen Weiterbildungsstudiengängen für zu akademisierende Berufe. Durch die Anerkennung von AHV wird geeigneten Bewerber\_innen eine HZB verschafft und die Zulassung zum Studium ermöglicht. Das Handlungsmuster „Zentral gewollte Öffnung“ (Abschnitt 6.2.4) unterscheidet sich von den anderen dreien, indem hier Strukturen ganzer Hochschulen in Zuge der Öffnungsdebatte weiterentwickelt werden sollen und Weiterbildung zur dritten Säule der Hochschulen ausgebaut werden soll. In Tabelle 11 sind die im Folgenden ausgeführten Eckpunkte der Handlungsmuster in einer Zusammenfassung dargestellt.

Tabelle 11: Übersicht der Handlungsmuster

<b>Muster der Grenz- arbeit</b>	<b>Rahmen- bedingungen</b>	<b>Bedeutung der Weiterbildung</b>	<b>Umgang mit Öffnung</b>	<b>Umgang mit Anrechnung</b>
<b>Erforderliche Begrenzung</b>	Vorgegebene Gestalt des Studienangebots	Ermöglichung der Ab- solvierung	Formalisierte Grenzscharfung	Legitimierung von un- sicheren Entscheidun- gen
<b>Exklusivität und Effizienz</b>	Exklusivität und wertvolle Abschlüsse	Effizientes Studieren- den und exklusive Ti- tel	Erfolg rechtfertigt Nicht-Veränderung	Individualität und Kollegialität
<b>Gezielte Nutzung offener Grenzen</b>	Limitierung der Zulas- sung und Auslastung der Angebote	Ermöglichung des Studiums bei fachli- cher Eignung	Gezielte Nutzung	Abbau von Hürden und Einbettung von Erfahrungen
<b>Zentral gewollte Öffnung</b>	Weiterbildung als Hochschulthema	Zentralisierung und strategische Entwicklung der Weiterbildung	Überzeugungsarbeit innerhalb der Hochschule	Zwischen umfassender Anrechnung und Kos- tendeckung

Die folgenden Erläuterungen sind jeweils gleich strukturiert: Zunächst werden Ähnlichkeiten in den Rahmenbedingungen über die Interviews hinweg aufgezeigt, in denen sich das jeweilige Handlungsmuster als dominant darstellt. Anschließend wird die Frage gestellt, welche Bedeutung der wissenschaftlichen Weiterbildung im jeweiligen Handlungsmuster beigemessen wird. Darauf folgt die Einordnung des Handlungsmusters zum Umgang mit Öffnung (zwischen Erhaltung und Entwicklung) sowie zum Umgang mit Anerkennung und Anrechnung. Bei letzterem unterscheiden sich die Handlungsmuster danach, ob sie sich auf eine Profession oder das hochschulische Umfeld als Kontext beziehen. Zu beachten ist noch, dass im Folgenden der Blick auf dominierende Handlungspraxen gerichtet wird. Wenn bspw. gesagt wird, eine Anrechnung findet primär zur Zulassung statt, dann finden sich in Interviews, die zu diesem Handlungsmuster angeführt werden, durchaus auch Hinweise, dass beim einen oder anderen Mal von dieser Linie abgewichen wurde. Entscheidend ist jedoch, dass sich eine abweichende Praxis insgesamt nicht durchgesetzt hat. Die Handlungsmuster zeichnen also die größeren Linien nach und geben nicht unbedingt ein detailliertes Bild, wie die Anrechnung im Einzelnen vollzogen wird. In Ergänzung zu den hochschulrechtlichen Makro-Perspektiven und den detaillierten Mikro-Perspektiven auf Anerkennung und Anrechnung, wie sie in den bisherigen empirischen Untersuchungen eingenommen wurden, soll hiermit die Meso-Perspektive der Organisationen und ihrer Akteur\_innen eingenommen werden. Die Frage ist, wie in der wissenschaftlichen Weiterbildung mit der Anerkennung und Anrechnung umgegangen wird.

### 6.2.1 Erforderliche Begrenzung

„dadurch dass wir [...] ein Weiterbildungsstudiengang sind, kämen für=ne Anrechnung prinzipiell erst einmal auch nur vergleichbare Weiterbildungsstudien in Frage [...]“ (Um:56)

Das Handlungsmuster „Erforderliche Begrenzung“ zeigt sich dominant in gewachsenen weiterbildenden Studienangeboten. Bezug genommen wird im Folgenden auf sechs Interviews (Tabelle 12). Mehrere Studiengänge mit wirtschaftswissenschaftlichen Anteilen an einer Hoch-

schule werden von *Prof. Dr. Aluminium (Am)* als Studiengangsleiter repräsentiert. In der Leitungsebene einer Hochschule und in einem wirtschaftswissenschaftlichen Fachbereich für die wissenschaftliche Weiterbildung zuständig ist *Prof. Dr. Igel (Im)*. Weiterbildende Masterstudiengänge im Gesundheitsbereich koordinieren *Frau Blei (Bw)* und *Herr Monat (Mm)*; sie ist an einer Hochschule, er an einer Universität tätig. Einen weiterbildenden Masterstudiengang der Wirtschaftspolitik koordiniert *Herr Urlaub (Um)* an einer Universität und in einer Zentraleinrichtung einer Universität ist *Frau Radio (Rw)* für mehrere weiterbildende Studiengänge koordinierend tätig.

Tabelle 12: Interviews im Handlungsmuster „Erforderliche Begrenzung“

Kürzel	Studiengang			Interviewpartner_in			
	Hochschul- typ	Fächer- gruppe	Niveau	Name	Zuordnung	Aufgabe	Ausbildung
Am	Fachhoch- schule	Wirtschaft	Bachelor/ Master	Hr. Prof. Dr. Aluminium	Fachbereich	Studien- gangsleitung	Wirtschafts- wissenschaft
Bw	Fachhoch- schule	Gesundheit	Master	Fr. Blei	Studiengang	Koordinatorin	Erziehungs- wissenschaft
Im	Fachhoch- schule	Wirtschaft	Bachelor/ Master	Hr. Prof. Dr. Igel	Hochschul- leitung	Qualitäts- management	Wirtschafts- wissenschaft
Mm	Universität	Gesundheit	Master	Hr. Monat	Studiengang	Koordinator	Lehramt
Rw	Universität	diverse	Master	Fr. Radio	Zentral- einrichtung	Koordinatorin	Erziehungs- wissenschaft
Um	Universität	Wirtschaft	Master	Hr. Urlaub	Studiengang	Koordinator	Verwaltungs- fachange- stellter

Vier der IP sind koordinierend für Studiengänge tätig und in einem anderen als dem Studienfach ausgebildet: Frau Blei ist als Erziehungswissenschaftlerin und Herr Monat als Lehrer in gesundheitswissenschaftlichen Studiengängen tätig. Herr Urlaub hat in der Verwaltung gelernt und ist in einem wirtschaftspolitischen Master tätig. Frau Radio ist Erziehungswissenschaftlerin und koordiniert verschiedene ingenieurwissenschaftliche Master. Auf der Fachebene gibt es starkes inhaltliches Interesse an Fragen des Studiums und der Ausbildung im Geiste einer Disziplin. So möchte Prof. Dr. Aluminium, „*das die Leute nach dem Studium mit den Augen eines [Wirtschaftswissenschaftlers] auf die Welt blicken*“ (Am:162). Für Anrechnungsfragen versteht er sich hingegen als gänzlich ungeeigneter Ansprechpartner und ist entsprechend unsicher in seinen Antworten. Seine Bereitschaft, dennoch an der Studie teilzunehmen, stellt innerhalb des Samples eine Ausnahme dar.<sup>26</sup>

<sup>26</sup> In der Regel verliefen Anfragen bei solchen Akteur\_innen eher so, dass spätestens nach einem klärenden Telefonat eine Absage erfolgte. Es gelang kaum, Vertreter\_innen der Fach- und auch nicht der Hochschulebene für ein Interview zu gewinnen, die Fragen der Anrechnung skeptisch gegenüber stehen. Dies wird vorsichtig als ein Indiz gesehen, dass sich die Fachebene eher weniger als anrechnungszuständig oder -verantwortlich bzw. kompetent versteht.

### *Rahmenbedingungen: Vorgegebene Gestalt des Studienangebots*

Gemeinsam ist allen fünf IP die Betonung der vorgegebenen Gestalt des Studienangebots, für das sie auf verschiedene Art zuständig sind. Vier der fünf IP äußern, dass es an irgendeinem Punkt in ihrer Tätigkeit dazu kam, dass sie Aufgaben von Vorgänger\_innen nach deren Ausscheiden weitergeführt haben. Gegebenheiten werden nicht hinterfragt und konstant fortgeführt. Insbesondere auf der Koordinationsebene wird dies deutlich. So hat Frau Radio nach drei Jahren an der Hochschule einen „Arbeitsbereich übernommen wo die Vorgängerin nicht mehr da gewesen ist- [...]“ (Rw:37). Auf der Fachebene stellt es sich ähnlich dar: Herr Prof. Dr. Alumunium hat die wissenschaftliche Weiterbildung „eigentlich so als Erbe übernommen als die Kollegen dann ausgeschieden beziehungsweise gestorben sind [...]“ (Am:38). Auffällig ist zudem, dass die Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung stark in Abgrenzung zu anderen Programmen der jeweiligen Hochschule beschrieben werden. Herr Monat betont den Sonderstatus, indem er hervorhebt, dass er keinen vergleichbaren Studiengang an anderen Hochschulen kenne und vergleichbare Weiterbildungen außerhalb der Hochschule mit einem geringeren Abschluss enden würden: „aber man endet eben nicht mit=einem Master sondern erhält dann quasi nur=ein Zertifikat [...]“ (Mm:137).

### *Bedeutung des Weiterbildungsstudiums: Ermöglichung der Absolvierung*

Anrechnung spielt in diesem Handlungsmuster – trotz expliziter Fragen – eine untergeordnete Rolle. Dies ist Ausdruck einer Weiterbildungsstrategie, bei der die bisherigen Teilnahmezahlen bearbeitbar und händelbar bleiben soll. Berufliche und akademische Vorleistungen anzuerkennen und anzurechnen, ist notwendig, wenn Passungsprobleme wie die Bachelor-Master-Lücke behoben werden müssen. Darüber hinaus findet wenig bis keine Anrechnung statt. Ein Großteil der Aufmerksamkeit ist in den Studiengängen darauf gerichtet, wie es gelingt, den Student\_innen einen für konkrete und abgegrenzte Aufgabengebiete auf dem Arbeitsmarkt relevanten Abschluss in einem qualitativ hochwertigen Studium zu ermöglichen. So meint Frau Blei, dass sie „niemanden als Fachspezialist für=n bestimmtes ja für=n bestimmtes Thema ausbilden [wollen]“ (Bw:330-332). Es ist in den Studiengängen bedeutsam, dass das Studium für Arbeitgeber\_innen relevant, d. h. auf konkrete Unternehmensbedarfe gerichtet ist und weniger auf einen „gesellschaftlich relevanten *Problembereich* und einen zugehörigen Bereich an *Handlungs- und Erklärungswissen* [...]“ (vgl. Mieg 2016, S. 36). Die Nachfrage nach dem Wert des Studienprogramms für die Absolvent\_innen wird stark in Richtung der Verwertbarkeit bei der Arbeitsplatzsuche und der beruflichen Aufstiegsmöglichkeiten beantwortet. Relevanter Kontext für die wissenschaftliche Weiterbildung ist hier das *Umfeld der Hochschule*.

Dabei ist der hohe Anwendungsbezug dieser Studienangebote ein Vorteil. Herr Monat ist der Ansicht, dass durch ein entsprechendes Studium „die Chancen einen ja einen guten Job zu bekommen doch erheblich [...]“ (Mm:137) steigen würden und Frau Radio sieht den Nutzen darin, „sich vielleicht bei=nem neuen Arbeitgeber oder im Bewerbungsverfahren damit noch so=n bisschen hervorzutun [...]“ (Rw:161). Anrechnung wird wiederum als etwas verstanden, das den Inhalte des Studiums reduziert. Dass es sich bei den anzurechnenden

AHV um etwas handeln soll, das gleichwertig zu Studienleistungen bzw. Fähigkeiten und Fertigkeiten ist, die im Studium erworben werden, wird hier kaum gesehen. Anrechnung ist ein notwendiges Mittel zum Zweck, um bestimmte Passungsprobleme, wie die Bachelor-Master-Lücke handhabbar zu machen. Gleichwohl ist der Studienabschluss das entscheidende Prädikat, das es durch eine möglichst vollständige Absolvierung des Studiums zu erwerben gilt. Die Anknüpfung an bisherige berufliche Erfahrungen zu den akademischen Inhalten spielt hier kaum eine Rolle.

### *Umgang mit Öffnung: Formalisierte Grenzscharfung*

Das Handlungsmuster zeigt beim Umgang mit Öffnung eine starke Tendenz zum Pol „*Grenzscharfung*“. Explizite und implizite Darstellungen der IP kreisen um die Herausforderung, das Studienprogramm in seiner jetzigen Beschaffenheit zu erhalten. Dies betrifft zum einen die Zugangsvoraussetzungen und zum anderen die curriculare Konsistenz des Programms. Trotz unterschiedlicher gesetzlicher Ausgangsbedingungen der jeweiligen LHSG ist in allen Fällen implizit die Scharfung der Grenzen gegenüber äußeren Anforderungen die zentrale Relevanz. In der Organisation werden Bewerber\_innen erst als Subjekte thematisiert, wenn sie die Zulassungsvoraussetzungen erfüllt und den Weg in die akademischen Welten passieren durften. Frau Blei und Herr Prof. Aluminium sprechen die Bewerbungsphase gar nicht an. Bei Herrn Urlaub zeigt sich exemplarisch der Wechsel vom Objekt der „Bewerbung [...]“ (Um:33) vor der Zulassung hin zum Subjekt der „Personen“ nach der Zulassung. Gefragt nach seiner Tätigkeit setzt er den Fokus auf den Studienverlauf. In einer ersten Phase „wenn die Studierenden hier sind, [...] betreut man dann [...] sie] letztlich sehr intensiv [...]“ (Um:11). Die zweite Phase besteht darin, das „neue Studienjahr vorzubereiten, sich um die Anfragen der dann neuen Studierenden zu kümmern [...]“ (Um:11). Gedanklich setzt Herr Urlaub an, wenn die Bewerbungsphase beendet ist. Auch in den anderen Interviews zeigt sich die Fokussierung auf die Studienzeit. Frau Blei spricht davon, „die Mutter dieses Studiengangs [...]“ (Bw:54) zu sein und sich um alle Vorgänge während des Studiums zu kümmern. Herr Monat und eine Kollegin sind „für die Studenten, während des Studi- während des Studierens quasi die ersten Kontaktpersonen [...]“ (Mm:17). Es handelt sich hier um Studiengänge, in denen teilweise die Auswahl von wenigen Student\_innen aus einer großen Zahl von Bewerber\_innen mit kompliziert zu prüfenden Zulassungsvoraussetzungen (zum Beispiel internationalen Studienabschlüssen) zu organisieren ist. Der Auswahlprozess wird so effizient wie möglich gestaltet.

Anrechnungsprozesse werden so organisiert, dass legitim begründet werden kann, warum eine Anrechnung über die bisher gebotenen Bereiche hinaus nicht möglich ist. Herr Urlaub ist der Ansicht, dass für einen „Weiterbildungsstudiengang [...] auch nur vergleichbare Weiterbildungsstudien in Frage [...]“ (Um:56) kämen. Zusätzlich fehlen in einigen Fällen personelle und zeitliche Möglichkeiten der Prüfung von Anrechnungsfragen sowie Wissen über die rechtlichen Möglichkeiten und Pflichten bei der Anrechnung. Mit all dem gilt es umzugehen, um trotz der gesellschaftlichen Anforderung der Anerkennung und Anrechnung von AHV den Studienbetrieb aufrechtzuerhalten. Über das gesamte Studium hinweg soll die Thematisierung von Anrechnungsfragen vermieden werden. Frau Blei meint, dass Student\_innen

„sicherlich -n gewisses Portfolio vorzulegen [hätten ...] aber [...] die Unwissenheit auch zu groß [...]“ (Bw:90-92) sei. Eine Reflexion über das Wissen der Student\_innen zum Anrechnungsthema wird in den anderen Interviews hingegen vollständig vermieden. Vielmehr geht es darum zu argumentieren, warum die meisten Anrechnungsmöglichkeiten für das jeweils eigene Studienprogramm nicht in Frage kommen und daher nicht angewendet werden. Organisationale Gegebenheiten, auf welche die IP nur bedingt Einfluss haben, werden so erklärt und legitimiert.

Den IP auf der Koordinationsebene fehlt es dabei an disziplinärem Deutungswissen (vgl. Bognner/Menz 2001, S. 484), um Anrechnungsentscheidungen inhaltlich zu plausibilisieren. Wie bereits dargestellt sind die Koordinator\_innen nicht in der Disziplin des Studiengangs ausgebildet. Kompensierend werden alltagstheoretische Argumentationen herangezogen, um die eigenen Entscheidung zu legitimieren. Herr Urlaub sieht „sicherlich Unterschiede ob ich eine Bäckerlehre mache und anschließend Zahnmedizin studiere, oder ob ich möglicherweise, eine Ausbildung gemacht habe, im Bereich Webdesign und möchte dann Medienwissenschaften studieren [...]“ (Um:23) und nutzt Beispiele die keinen Bezug zu dem wirtschaftspolitischen Studium haben, welches er koordiniert. Damit wird zwar eine grundsätzliche Offenheit signalisiert, zugleich aber der eigene Bereich davon ausgenommen. Da die signalisierte Offenheit so letztlich folgenlos bleibt, kann geschlussfolgert werden, dass sich hier in Bezug auf Offenheit und Anrechnung eine Differenz zwischen (explizitem) Kontextwissen und (implizitem) Betriebswissen zeigt. Mit Frau Radio gesprochen „definiert [man] sich ja ganz häufig über Abgrenzung zu anderen Bereichen [...]“ (Rw:171). Die zentrale Problemstellung, die sich dabei zeigt, ist die Legitimierung der Grenzziehung zwischen der eigenen akademischen und jenen durch das Anrechnungsthema präsenter werdenden beruflichen Welten. Wesentlich ist dabei das Haushalten mit begrenzten Ressourcen bei gleichzeitig hohen Bewerbungszahlen. Ziel ist es, erfolgreich angenommenen Bewerber\_innen das Absolvieren des Studienprogramms durch eine umfassende Betreuung zu ermöglichen und anschließend für konkrete Aufgaben auf dem Arbeitsmarkt zur Verfügung zu stellen. Bei der Bewerbung gilt es notwendigerweise eine Auswahl nach formalen Kriterien zu treffen.

### *Umgang mit Anrechnung: Legitimierung von unsicheren Entscheidungen*

Der Umgang mit Anrechnung zeichnet sich in diesem Handlungsmuster durch Formalisierung aus. In den expliziten Darstellungen der sechs IP nehmen das Abgeben-von- und das Übertragen-bekommen-von-Verantwortung einen wesentlichen Teil ein. So wird die Verantwortung für Anrechnungsentscheidungen unter den Akteur\_innen verschoben und kann – ohne selbst entschieden zu haben – durch die Entscheidung einer anderen Person legitimiert werden. Die schlussendliche Prüfung von Anrechnungsanträgen wird, wie formal vorgesehen, durch die Prüfungsausschüsse getragen; praktisch werden alle Informationen jedoch von den Koordinator\_innen geprüft und für die Prüfungsausschüsse vorbereitet. Dabei geht die Prüfung deutlich über eine erste selektierende Vorprüfung hinaus. Vielmehr nehmen die IP auf der Koordinationsebene den Prüfungsausschüssen die Entscheidung ab bzw. übernehmen die Prüfungsausschüsse die Entscheidung der Koordinationsebene vollständig. Herr Urlaub spricht davon, dass es bei insgesamt 500 Student\_innen „vielleicht [in] zwei drei Fälle in

dieser Zeit, von 18 Jahren [...]“ (Um:41) vorkam, dass die Anerkennung und Anrechnung von berufspraktischen Tätigkeiten an mehreren Stellen beraten werden musste, wobei „diese Fälle [...] sich gerade in der Anfangsphase ab[spielten] [...]“ (Um:43). In der Beschreibung Frau Radios kommt der Prüfungsausschuss nicht einmal vor. Dies wird von ihr implizit damit erklärt, dass es sich bei der wissenschaftlichen Weiterbildung für den Prüfungsausschuss um ein „Nebenamt“ handele und dass „diese Aufgabe ist an mich [Frau Radio] delegiert [...]“ (Rw:85) sei. Dabei gibt es von der Hochschul- sowie Fachebene kaum orientierende Anleitungen und Weisungen: „Man [muss] sich überlegen wie man da jetzt vorgeht und wie man da argumentiert und da is- man ziemlich allein gelassen [...]“ (Rw:63), expliziert Frau Radio. In diesem Zitat wird deutlich, dass es hier um mehr als nur Vorarbeit geht. Die Entscheidungsverantwortung liegt praktisch bei den IP auf der Koordinationsebene, die sich jedoch zumindest eine Legitimierung der Entscheidung von der Fachebene erhoffen. Kommt es nicht dazu, ist Unsicherheit die Folge.

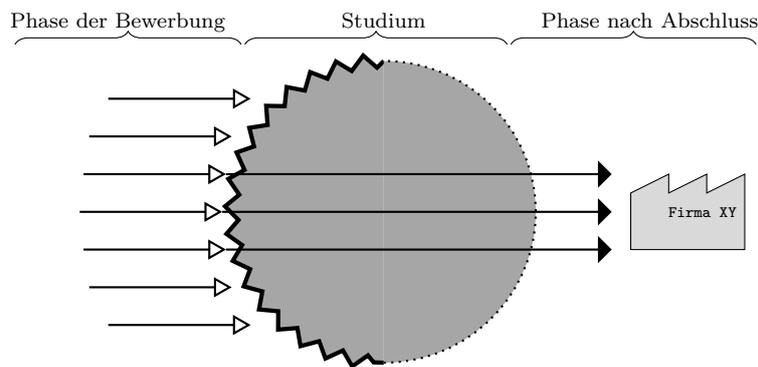
Da die Anrechnungsfrage mit einer Ausnahme auf den Zugang zum Studium beschränkt ist, besteht diese Unsicherheit vor allem bei der Auswahl von Bewerbungen. Durch eigens entwickelte ausgefeilte technische Systeme wie Berechnungstabellen und Datenbanken, sollen die Entscheidungen kontrollierbar gemacht werden. Die Korrektheit der Entscheidungen auf Koordinationsebene können so im Zweifelsfall legitimiert werden. Inhaltlich geht es dabei um die erforderliche berufliche Erfahrung als Voraussetzung zur Aufnahme eines Weiterbildungsstudiums und um den Erwerb zusätzlicher Leistungspunkte durch weitere Jahre der beruflichen Praxis. Interpretationsspielraum besteht hier insbesondere in der Frage, welche beruflichen Tätigkeiten als einschlägig zu bewerten und im Vergleichsfall als höherwertig einzuschätzen sind. Interpretationen, die hier zu leisten sind, werden anhand von Tabellen und Listen verglichen. Herr Urlaub und seine Kolleg\_innen „klassifizieren dann hinsichtlich der Wertigkeit der Berufspraxis, nach den Themen [...]“ (Um:31), wobei in drei Klassifikationen deduziert wird. Eine zweite Variante der Legitimation wird von Frau Radio und auch Herrn Monat dargestellt. Anrechnung ist so organisiert, dass den Student\_innen Klassifizierungen zur Verfügung gestellt werden, anhand welcher sie ihre eigenen beruflichen Vorleistungen einordnen sollen. Student\_innen werden dazu aufgefordert, Anrechnungsanträge durch eine tabellarische Auflistung zu begründen, wobei die anzurechnende Leistung inklusive entsprechender Nachweise sowie das Studienmodul, auf das die Anrechnung erfolgen soll, gegenüber gestellt werden. Die Antragssteller\_innen selber werden aufgefordert, ihren Anspruch legitim zu begründen. Inwiefern dies eine Überforderung der Student\_innen darstellt, wird nicht hinterfragt. In beiden Varianten ist es primär, die Zulassung und Ablehnungen von Anrechnungsanträgen bei gleichzeitiger Unsicherheit zu legitimieren. Anrechnungsverfahren werden formal installiert und gleichzeitig so organisiert, dass die bisherigen Grenzen der Angebote möglichst nicht verschoben werden. Auf der Koordinationsebene gibt es jedoch nur eine ungefähre Vorstellung davon, wie die Fachebene die Grenze zieht.

Eine dritte Variante der Legitimation wird bei Herrn Prof. Dr. Aluminium deutlich. Zum einen delegiert er die Verantwortung für Anrechnungsfragen auf die Leitungsebene der Hochschule, wo „man gegebenenfalls dann vielleicht noch -ne extra Anrechnungsordnung entwickeln [...]“ (Am:80) müsse. Zum anderen delegiert er die Verantwortung, indem er den Inter-

vierer bittet, „doch mal zu recherchieren ob es irgendwo so eine Ordnung gibt [...]“ (Am:80). Allerdings geht es ihm mehr darum, seine Unwissenheit über Anrechnungsfragen aufgrund von Nicht-Zuständigkeit zu legitimieren. Auch Prof. Dr. Igel – Repräsentant der Leitungsebene einer Hochschule – nutzt diese Variante und legitimiert seine Nicht-Verantwortung. Er verweist darauf, dass auf der landespolitischen Ebene „die Notwendigkeit hier Lösungen zu etablieren dann eben erstickt [wurde] dadurch dass das Ministerium eben seine klare Position bezogen hat [...]“ (Im:27). Dass es Anrechnungsmöglichkeiten nur in sehr begrenztem Umfang gibt, hängt mit der Entscheidung des Ministeriums zusammen, nicht mit dem Willen der Hochschule. In einigen Fällen dieses Musters gibt es eine vorsichtige Tendenz, die bisherigen Grenzen vielleicht später einmal ausdehnen zu wollen. Das dies aktuell aber nicht möglich ist, wird umfassend thematisiert und somit legitimiert.

*Zusammenfassung: Erforderliche Begrenzung, Intransparenz und Nicht-Zuständigkeit*

*Abbildung 17: Schematische Darstellung der „Erforderlichen Begrenzung“*



Eine erforderliche Begrenzung wird als Handlungsmuster in solchen Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung besonders deutlich, die sich durch eine gewachsene Struktur auszeichnen und für die Veränderungen nicht relevant sind. Die Studierendenzahlen sind in Ordnung oder höher als erforderlich. Die Ressourcen des Studienprogramms sind stark darauf ausgerichtet, Student\_innen von der Einschreibung bis zum Abschluss zu begleiten und ihnen neue Wege auf dem Arbeitsmarkt zu eröffnen. Daran wird das Ansehen des eigenen Programms geknüpft. Es gibt mehr Bewerber\_innen als Studienplätze. Schematisch sind einige Züge des Handlungsmusters in Abb. 17 dargestellt.

Anrechnungsmöglichkeiten werden in Folge hochschulrechtlicher Forderungen formal geschaffen und in der praktischen Umsetzung auf ein notwendiges Maß beschränkt. Der Studienverlauf soll davon möglichst nicht beeinflusst werden. Anrechnungsentscheidungen werden durch eine der Studiengangdisziplin fremde Koordinationsebene getroffen, die Unsicherheiten bei der Entscheidung durch Formalisierung kompensiert. Die Auseinandersetzung mit der Anerkennung und Anrechnung von AHV zeigt sich als eine Herausforderung. Der Umgang damit ist durch Intransparenz und Nicht-Zuständigkeit geprägt. Deutlich wird dies besonders daran, dass die Koordinationsebene nur ungefähr weiß, wo die fachinhaltlichen Grenzen durch die Fachebene gezogen werden. Diese Fachebene wiederum sieht sich als nicht zuständig

bzw. verantwortlich für die Anrechnungsfrage und delegiert die Verantwortung auf höhere Instanzen.

### 6.2.2 Selbstverständliche Exklusivität

„im Prinzip ist jeder=n Einzelfall [...] das macht=s halt auch so spannend mit den Leuten zu arbeiten [...]“ (Tw:22)

Das Handlungsmuster „Selbstverständliche Exklusivität“ zeigt sich dominant in Studiengängen, die eher als professionsbezogene akademische Fortbildung denn als wissenschaftliche Weiterbildung verstanden werden können. Der Umgang mit Anerkennung und Anrechnung ist maximal kontrastiv zum Handlungsmuster „Erforderliche Begrenzung“. Bezug genommen wird im Folgenden auf vier Interviews (Tab. 13). In einem weiterbildenden Masterstudiengang im medizinischen Bereich einer Universität wurde *Herr Dr. Papier (Pm)* interviewt, der sich selbst als Leitung versteht und „überwiegend in der Lehre tätig [...]“ (Pm:15) ist. In einem weiterbildenden Masterstudiengang in den Rechtswissenschaften an einer Universität wurde *Frau Dr. Johan (Jw)* interviewt, die insbesondere in der Koordinierung des Studiengangs und der Beratung von Student\_innen tätig ist. Lehrtätigkeiten, die sie eingangs erwähnt, zeigen sich in ihren Erzählungen weniger. In einem weiterbildenden Masterstudiengang im medizinischen Bereich an einer Universität wurde *Herr Dr. Frank (Fm)* interviewt, der „seit [mehreren] Jahren Studienkoordinator [...]“ (Fm:25) für diesen Master ist. In einem weiterbildenden Masterstudiengang im ingenieurwissenschaftlichen Bereich wurde *Frau Tisch (Tw)* interviewt, die ihre Tätigkeiten als „Organisiere[n] und [B]etreue[n] [...]“ (Tw:18) beschreibt.

Tabelle 13: Interviews im Handlungsmuster „Selbstverständliche Exklusivität“

Kürzel	Studiengang			Interviewpartner_in			
	Hochschultyp	Fächergruppe	Niveau	Name	Zuordnung	Aufgabe	Ausbildung
Fm	Universität	Medizin	Master	Hr. Dr. Frank	Studiengang	Koordinator	Naturwissenschaft
Jw	Universität	Jura	Master	Fr. Dr. Johan	Studiengang	Koordinatorin	Jura
Pm	Universität	Medizin	Master	Hr. Dr. Papier	Studiengang	Lehrender	Medizin
Tw	Universität	Ingenieur	Master	Fr. Tisch	Studiengang	Koordinatorin	Ingenieurwissenschaft

Fünf der IP sind koordinierend für die Studiengänge tätig (Koordinationsebene), ein IP in der Lehre (Fachebene) und alle sind in oder nahe der Disziplin des Studiengangs ausgebildet. Hier sei daran erinnert, dass im vorherigen Handlungsmuster keine\_r der IP auf der Koordinationsebene in der Disziplin des Studiengangs ausgebildet wurde. Herr Dr. Papier ist als Mediziner in einem medizinischen, Frau Dr. Johan als Juristin in einem rechtswissenschaftlichen und Frau Tisch als Ingenieurin in einem ingenieurwissenschaftlichen Master tätig. Herr Dr. Frank, der einen medizinischen Master koordiniert, hat unter anderem einen akademi-

schen Abschluss in einem naturwissenschaftlichen Fach. Da es sich bei dem medizinischen Master um einen Studiengang im Bereich Alternativmedizin handelt, stellt dies keine Ausnahme von der aufgezeigten Regel dar, die ich hier aufgezeigt habe. Mit Alheit (2009) kann in den Naturwissenschaften wie auch der Medizin von einem exklusiven Habitus ausgegangen werden. Fachkulturell gibt es hier eine Ähnlichkeit, die sich nur in diesem Handlungsmuster zeigt.

Die Anerkennung und Anrechnung von AHV ist nur dann möglich, wenn die Wiederholung bereits hinlänglich bekannter, grundlegender Fachinhalte durch die Student\_innen vermieden werden soll. Auch die Bachelor-Master-Lücke ist von größer werdender Bedeutung. Das formale Wissen um die Regelungen und Möglichkeiten der Anrechnung ist auf das Notwendige reduziert. Alles ist darauf ausgerichtet, den Studiengang möglichst exklusiv zu halten, Anreize zu schaffen und damit attraktiv zu sein. Sowohl auf der Fach- wie der Koordinationsebene sind Akteur\_innen tätig, die in oder nahe der jeweiligen Fachdisziplin des Studiengangs ausgebildet sind. Die Ausprägungen der Achsenkategorien werden im Folgenden beschrieben.

### *Rahmenbedingungen: Exklusivität und wertvolle Abschlüsse*

Gemeinsam ist allen sechs IP die Betonung, dass die Student\_innen in den Studiengängen in der Regel ein umfangreiches berufliches Vorwissen sowie einen ersten Studienabschluss mitbringen. Das Studium dient primär dem Erwerb von Titeln und weniger der Erweiterung von Kenntnissen. Herr Dr. Frank versteht das Studium als eine „Profilschärfung [...]“ (Fm:101) in Form von Spezialisierungen für Akademiker\_innen. Die Student\_innen werden beschrieben als „Leute die eben schon -ne ganze Weile im Beruf sind sich ziemlich gut in Berufsstrukturen und Alltag auskennen [...] die schon ganz ganz viel Berufserfahrung haben [...]“ (Tw:24). Der Wert der Abschlüsse hängt davon ab, wie exklusiv der Zugang zu diesem Abschluss ist. Beim Zugang ist es daher wichtig, die Hürden entsprechend hoch anzulegen. Voraussetzung ist als erstes, dass es nicht „irgendeine Arbeitserfahrung, sondern Tätigkeit in dem Beruf [...]“ (Pm:51) ist, mit der man sich für das Studium bewirbt, so Herr Dr. Papier. Weiter sagt er: „so verstehe=ich auch den Begriff des weiterbildenden Studiums dass das eben ein Studium ist das nach einer gewissen Berufserfahrung [...]“ (Pm:55) begonnen werde. Die „gewisse Berufserfahrung“ kann dabei als Untertreibung im Sinne des „gewissen Etwas“ verstanden werden. Die Student\_innen in den weiterbildenden Masterprogrammen werden implizit als sehr erfahrene Praktiker\_innen beschrieben, „auch zum Teil Prominente [...]“ (Fm:31). Auch dadurch wird der Wert des Studienprogramms betont.

### *Bedeutung des Weiterbildungsstudiums: Effizientes Studieren und exklusive Titel*

Der Aufmerksamkeitsfokus ist in den Interviews darauf gerichtet, unnötige Wiederholungen bei den Student\_innen zu vermeiden und ihnen möglichst effizient den Erwerb eines exklusiven Abschlusses in einem *professionsbezogenen Kontext* zu ermöglichen. Ausgeprägtes Vorwissen, das Student\_innen in einem Teilgebiet des Studiums bereits mitbringen, wird anerkannt und kann angerechnet werden. Es wird sich nicht – wie im Handlungsmuster „Erforderliche Begrenzung“ – gegen, sondern für die Ausbildung von Fachspezialist\_innen ausgesprochen:

„eben nur noch spezialisieren [...]“ (Tw:30). Es wird aufgebaut auf den vorherigen Ausbildungen. Erweiterungen der Qualifikationen werden angestrebt (vgl. §1 Abs.4 BBiG 2017).

Die IP machen deutlich, dass es darum geht, der Zielgruppe Wiederholungen auf dem Weg zum Abschluss zu ersparen. Die Anrechnung auf Inhalte ist in den Masterprogrammen dann möglich, wenn „in ihrem [vorherigen] Masterstudium [...] genau dieselben Module [...]“ (Jw:19-21) absolviert wurden oder besondere berufliche Erfahrungen vorhanden sind. Anzunehmen ist, dass es keine Seltenheit ist, dass Student\_innen einen zweiten (oder x-ten) Masterabschluss erwerben wollen. Begründet wird die Anrechnung mit hohen beruflichen und auch familiären Verpflichtungen der Student\_innen, für die es „eine echte Herausforderung [darstellt,] diese Selbstdisziplin dann noch aufzubringen [...]“ (Pm:125). Es zeigt sich in allen Interviews eine kollegiale Nähe zu den Adressat\_innen. Drei Varianten des Umgangs mit dieser Situation werden deutlich:

- In einer ersten Variante werden die zu ersetzenden Module nur virtuell angeboten, d. h. so als würden sie studiert werden können, ohne real durchgeführt zu werden. Solche *virtuellen Module* sind ein Instrument, um berufspraktische Erfahrungen in Studienprogrammen anrechenbar zu machen. Es wird bspw. ein studienbegleitendes Praktikum in den Modulkatalog aufgenommen und Berufserfahrung darauf angerechnet.
- Neben dem Modell der virtuellen Module gibt es jenes der *Profilstudienpläne*. Hier wird aufgrund von Vorerfahrungen bei den Student\_innen je eine andere Modulzusammensetzung gewählt. Hat die Studentin Profilbereich A aufgrund von Studien- und Berufserfahrungen bereits erworben, studiert sie Profilbereich B *et vice versa*. Ziel des Studiums ist es, sowohl in Profilbereich A als auch B ausgebildet zu sein.
- Eine dritte Variante ist die der *Sonderstudienpläne*, die Frau Tisch als „Flexibilität des Studiums [...]“ (Tw:22) bezeichnet. Jeder Studentin wird entsprechend der eingebrachten Vorleistungen ein individuell zugeschnittener Studienplan erstellt. Der hohe Aufwand rechtfertigt sich wegen der Zielgruppe.

### *Umgang mit Öffnung: Erfolg rechtfertigt Nicht-Veränderung*

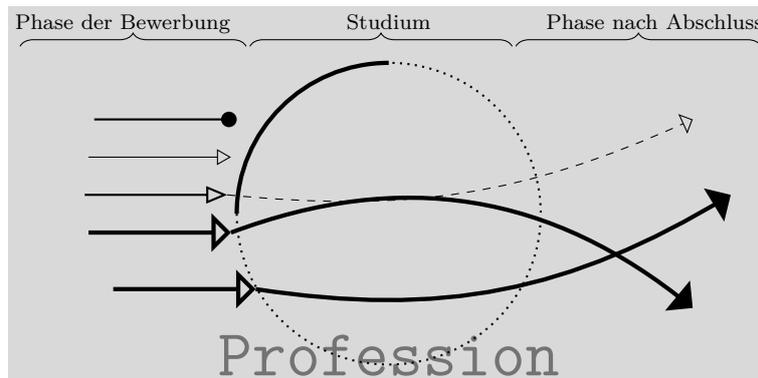
Veränderungsanforderungen, die von außen herangetragen werden, rufen in diesem Handlungsmuster Skepsis hervor. Der Studiengang wird als etwas präsentiert, das aus einem ganz bestimmten Grund in der derzeitigen Form aufgebaut ist und nicht verändert werden soll. So erfolgreich und überzeugend wie der Studiengang dargestellt wird, so werden auch die Adressat\_innen gesehen. Es sind Student\_innen, die „meistens schon sehr erfolgreich sind [...] und genau wissen in der Regel was sie möchten [...]“ (Fm:31). Mit diesem Wissen um die eigenen Bedarfe und Bedürfnisse wird begründet, warum eine Veränderung des Studienprogramms nicht erforderlich ist. Es wird davon ausgegangen, dass die derzeitige Form so lange beibehalten werden kann, wie die bewusste Teilnahme („wissen was sie möchten“) von zahlungskräftigen Adressat\_innen („meistens schon sehr erfolgreich“) gegeben ist.

Das Gegenbild stellen junge, unerfahrene Student\_innen dar, die sich nach einem Bachelor-Abschluss und der minimal geforderten Berufserfahrung auf das Master-Studium bewerben. Sie symbolisieren die Veränderungsanforderungen, welche mit der Bologna-Reform an den Studiengang im Allgemeinen und durch die Anforderung der Anerkennung und Anrechnung von AHV im Speziellen gestellt werden. Relevant wird damit „das Problem [...] dass die meisten Bachelor ja nur hundertachtzig Leistungspunkte haben und damit noch nicht bei uns in den formalen Zulassungsbedingungen reinfallen [...]“ (Tw:30). Frau Tisch empfindet es so, dass „die Direktstudenten [...] mehr die Einheitsmasse [...]“ (Tw:26) seien. Dies zeigt einmal mehr, dass es in diesem Handlungsmuster besonders wichtig ist, den Status des Studiengangs durch Exklusivität aufrecht zu erhalten. Die angesprochene Bachelor-Master-Lücke wird nicht versucht auszugleichen, sondern als Zulassungshindernis festgeschrieben.

### *Umgang mit Anrechnung: Individualität und Kollegialität*

Der Umgang mit Anrechnung ist in diesem Handlungsmuster zum einen durch die oben beschriebene Individualisierung von Studienverläufen und zum anderen durch ein kollegiales Miteinander zwischen Studiengangsakteur\_innen und Student\_innen geprägt. Den beschriebenen Möglichkeiten der Anrechnung stehen in der Umsetzung häufig „vergleichsweise wenige Sonderfälle [...]“ (Fm:47) gegenüber. Erfolgen Bewerbungen mit ungewöhnlichen Studienfächern oder lassen sich berufliche Vorerfahrungen nicht ohne weiteres einordnen, wird die Fachebene bzw. der Prüfungsausschuss hinzugezogen. Als Regelfall beschreiben die IP jedoch die Vorbereitung aller erforderlichen Entscheidungen (vgl. Jw: 163-165). Wichtig ist dabei durchweg der Hinweis, dass grundlegende Entscheidungsregeln bekannt sind und bei der Vorbereitung der Auswahlentscheidungen berücksichtigt werden, die eigentliche Auswahl aber durch die verantwortlichen Prüfungsausschüsse getroffen wird. Betont wird immer wieder die Legitimierung der Entscheidungsfindung durch die Unterschrift des Prüfungsausschusses. Dieser symbolisiert die Entscheidungsregeln, welche der Profession zugeschrieben werden, die für den Studiengang maßgeblich ist. Die jeweilige Hochschule ist in den Interviews kaum Thema. Herr Dr. Papier geht bspw. auf die Involvierung von externen Mitgliedern im Prüfungsausschuss ein, die als fachkundige Kontrollinstanz überprüfen, dass man „nicht so nur in der kleinen in der kleinen Familie sozusagen klärt [...]“ (Pm:121), wie entschieden wird. Als Kriterien werden *fachkundig* und *von außen* (aus der Profession) angelegt. Erneut wird hier deutlich, dass es darum geht, den Status des eigenen Programms innerhalb der Profession sicher zu stellen. Werden Anrechnungsentscheidungen von dieser hinterfragt, droht Statusverlust. Die Attraktivität des Studiengangs sinkt folglich. Die eigenen Grenzen werden nach den Maßstäben der Professionen festgemacht. Jede\_r anerkannte Akteur\_in innerhalb dieser Grenzen ist im Grunde in der Lage, über Anerkennungsentscheidungen zu urteilen. Als Grundlage für die Anrechnung ist dabei die Anerkennung von Arbeitsleistungen in den professionellen Grenzen relevant. Expert\_innenurteile bedürfen daher auch keiner methodischen Hilfsmittel, sondern können relativ unstrukturiert getroffen werden. Um über den hochschulischen Rahmen hinaus die Entscheidungen legitimieren zu können, wird der „unabhängige Blick“ als Instrument genutzt. Intransparente Entscheidungen in der Hochschule werden mit Klüngel im Kreis der Familie verglichen.

Abbildung 18: Schematische Darstellung der „Selbstverständlichen Exklusivität“



Die Anrechnung von hochschulischen und außerhochschulischen Vorleistungen hat dabei die Funktion, die Attraktivität des Studienprogramms zu erhöhen. Studienzeiten und womöglich auch -kosten können dadurch reduziert werden. Hier sei an die vermuteten Gründe für einen Anrechnungsantrag erinnert, die in der quantitativen Teilstudie erfragt wurden (5.4). Gleichzeitig werden nur Vorleistungen anerkannt, die aufwändig (umfangreiche Berufserfahrung) oder selten (Inhalte aus einem vorherigen Masterabschluss) sind. Als Zulassungsvoraussetzung für die Masterprogramme ist ein Bachelorabschluss und ein Minimum an beruflicher Erfahrung zwar formal anerkannt, in der sozialen Praxis wertgeschätzt werden Student\_innen jedoch erst, wenn sie einen gewissen beruflichen Status erreicht haben („Prominente [...]“ (Fm:31), „ganz viel Berufserfahrung [...]“ (Tw:24)). Dies wird von allen IP als Selbstverständlichkeit angesehen. Der Studienverlauf ist durch ein kollegiales Miteinander von Studiengangsakteur\_innen und Student\_innen geprägt. Mögliche Erleichterungen des Studienverlaufs durch die Reduzierung von unnötigen Wiederholungen werden unkompliziert realisiert. Die Gestaltung der Studienprogramme ist auf Effizienz ausgerichtet.

*Zusammenfassung: Selbstverständliche Exklusivität, Effizienz und Urteile von Expert\_innen*

Eine selbstverständliche Exklusivität wird als Handlungsmuster in professionsbezogenen akademischen Fortbildungen deutlich, die fachkundige Expert\_innen adressieren. Die Zulassung zum Studium kann durch besonders umfangreiche Berufserfahrung erreicht werden, die formalen Voraussetzungen eines ersten berufsqualifizierenden Hochschulabschlusses und einjähriger Berufserfahrung reichen nicht aus. Das Studienprogramm bleibt damit exklusiv. Unerfahrene Berufseinsteiger\_innen mit Bachelor-Abschluss, die zunehmend Bewerbungen an die Programme richten, haben ggf. formal die Berechtigung an den Studienprogrammen teilzunehmen. In den Darstellungen der IP wird auf dieses Problem verwiesen, mehrheitlich aber ausgeblendet. In der fachlichen Ausrichtung der Studiengänge spielt es keine Rolle. Die Anrechnung von Vorleistungen ist dann möglich, wenn Module eines Studiums bereits in vorherigen Studiengängen absolviert wurden oder umfangreiche berufliche Vorerfahrungen in diesem Bereich vorliegen. Schematisch sind einige Züge des Handlungsmusters in Abb. 18 dargestellt.

Durch flexible Studienpläne in Verbindung mit Anrechnungsmöglichkeiten wird das Studium effizient und für einen exklusiven Kreis attraktiv gestaltet. Das Öffnungsthema ist nicht relevant und wird selbstbewusst vernachlässigt. Von Anrechnungsregelungen ist anzunehmen, dass diese unabhängig von der *Lissabon Konvention* (European Council 1997) und den *Ländergemeinsamen Strukturvorgaben* (KMK (Kultusministerkonferenz) 2010) entwickelt wurden, wobei zumeist schwach strukturierte Expert\_innenurteile die Grundlage für die Anrechnungsentscheidung bilden. Zentral ist die konsequente, meist implizite Bezugnahme auf die Profession bei gleichzeitiger Unterbetonung der hochschulischen Zugehörigkeit. in exklus

### 6.2.3 Gezielt genutzte Öffnung

„[...] eine ganz spezifische Klientel, die keinen ersten Hochschulabschluss hat aber wunderbar in diesen Weiterbildungsmaster reinpasst [...]“ (Nw:30)

Das Handlungsmuster „Gezielt genutzte Öffnung“ zeigt sich dominant in Studiengängen, die als innovative Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung beschrieben werden können. Sowohl der Umgang mit Öffnung als auch jener mit Anerkennung und Anrechnung ist maximal kontrastiv zum Handlungsmuster „Erforderliche Begrenzung“. Bezug genommen wird bei der folgenden Darstellung auf fünf Interviews (Tab. 14). In einem erziehungswissenschaftlichen Studiengang an einer Hochschule ist *Frau Dr. Kammer (Kw)* in der Koordination und der Lehre tätig. In einer Zentraleinrichtung für wissenschaftliche Weiterbildung einer Universität ist *Frau Dr. Nachbar (Nw)* für verschiedene Weiterbildungsstudiengänge in der Koordination, Administration und Studienberatung tätig. In einem weiterbildenden Bachelorstudiengang im Bereich Gesundheitswissenschaften einer Hochschule wurde *Frau Dachs (Dw)* interviewt. Koordinierung, Planung und Beratung zählen zu ihren Tätigkeiten. In einem privatwirtschaftlichen Unternehmen, das für eine Universität einen weiterbildenden Bachelor- und einen Masterstudiengang im Bereich Wirtschaftswissenschaften anbietet, wurde *Herr Chrom (Cm)* interviewt. Seine Tätigkeit umfasst die Beratung von Student\_innen, die Planung und Koordination der Lehre sowie weitere organisatorische Aufgaben. Als Geschäftsführerin in einem Verein ist *Frau Leiter (Lw)* tätig. Der Verein führt im Auftrag der Universität weiterbildende Studiengänge durch. *Frau Leiter* ist zudem in der Universität angestellt und spricht davon eine „Zwitterposition [...]“ (Lw:21) zu haben.

Bis auf *Frau Dr. Nachbar* und *Frau Leiter* sind alle IP sowohl koordinierend wie auch in der Lehre tätig. Von vier der fünf IP ist bekannt, dass sie in einer der Bezugsdisziplinen der betreuten Studiengänge ausgebildet sind: *Frau Dr. Kammer* ist als promovierte Soziologin und *Frau Dr. Nachbar* als promovierte Erziehungswissenschaftlerin in einem erziehungswissenschaftlichen Studiengang tätig. *Frau Dachs* hat einen medizinischen Fachberuf gelernt und dann berufsbegleitend das Bachelorstudium absolviert, das sie jetzt koordiniert. Und *Herr Chrom* hat nach seinem wirtschaftswissenschaftlichen Studium die Koordination der zwei wirtschaftswissenschaftlichen Weiterbildungsstudiengänge übernommen.

Tabelle 14: Interviews im Handlungsmuster „Gezielt genutzte Öffnung“

Kürzel	Studiengang			Interviewpartner_in			
	Hochschul- typ	Fächer- gruppe	Niveau	Name	Zuordnung	Aufgaben	Ausbil- dung
Cm	Universität	Wirtschaft	Bachelor/ Master	Hr. Chrom	Gesellschaft	Koordinator	Wirtschafts- wissenschaft
Dw	Fachhoch- schule	Gesundheit	Bachelor	Fr. Dachs	Studiengang	Koordinatorin	Gesund- heitswissen- schaft
Kw	Hochschule	Erziehung- wissenschaft	Master	Fr. Dr. Kammer	Studiengang	Koordinatorin/ Lehrende	Gesell- schafts- wissenschaft
Lw	Universität	diverse	diverse	Fr. Leiter	Verein	Koordination	Wirtschafts- wissenschaft
Nw	Universität	Erziehung- wissenschaft	Master	Fr. Dr. Nachbar	Zentral- einrichtung	Koordinatorin	Erziehung- wissenschaft/ Politik- wissenschaft

*Rahmenbedingung: Limitierung der Zulassung und Auslastung der Angebote*

Gemeinsam ist allen Angeboten, in denen dieses Handlungsmuster besonders deutlich wird, dass es sich entweder um junge interdisziplinäre Angebote handelt oder Akademisierungsmöglichkeiten im Anschluss an Berufsausbildungen geschaffen werden: „[Das] Studium [...] [kommt] zu der Ausbildung on Top [...]“ (Dw:30) in einem Berufsfeld „am Beginn der Akademisierung [...]“ (Dw:36). Bezüge werden zu einem *professionellen Kontext* hergestellt und die Weiterbildungen sind primär darauf ausgerichtet, Student\_innen darin zu qualifizieren, ein bestimmtes Problem bearbeiten zu können, ohne, dass das Einsatzfeld klar ist. Das Studium soll anschlussfähig an die beruflichen Vorleistungen gemacht werden und es wird davon ausgegangen, dass eine passende berufliche Erfahrung einem ersten qualifizierenden Studienabschluss gleichzusetzen sei. Diese Einschätzung, ob eine berufliche Erfahrung in Bezug auf das Studium passend ist, wird in einer individuellen Prüfung von Expert\_innen aus den Bezugsdisziplinen – hier also der Wirtschafts-, Erziehungs- oder Gesundheitswissenschaft – übernommen. Ein vorheriger Abschluss oder die Dauer der beruflichen Erfahrung sind notwendige, aber nicht hinreichende Bedingungen. Bei der Einschätzung der Eignung von Bewerber\_innen zeigen sich Ähnlichkeiten zum Handlungsmuster „Selbstverständliche Exklusivität“. Jedoch geht es hier weniger darum, ein exklusives Angebot zu erhalten, sondern nur geeignete Bewerber\_innen zuzulassen. Limitiert wird die Zulassung nach fachinhaltlichen Kriterien. Gleichzeitig muss aber auch die Finanzierung der Angebote gesichert werden, um die eigenen Anstellungsverhältnisse aufrecht halten zu können. Dazu braucht es eine möglichst gute Auslastung der kostenintensiven Studienangebote.

Besonders ist bei Frau Leiter, dass es vor den jetzigen Angeboten, die der Verein über die Universität bietet, bereits vorher Strukturen gab. Diese waren an eine andere Hochschule angebunden, die vor wenigen Jahren mit der Universität fusionierte. Der Vergleich zwischen den derzeitigen Möglichkeiten in der fusionierten Universitätsstruktur mit den Möglichkeiten

der Anrechnung in der Struktur der ehemaligen Hochschulen dominiert das Interview mit Frau Leiter. Dem Ideal, dass „auch Personen die vielleicht nicht die großen Bildungschancen in der Kindheit gehabt haben oder in der Schule Schwierigkeiten hatten [...]“ (Lw:356) für ein weiterbildendes Studium zugelassen werden, steht eine Situation entgegen, die dieses Ideal nicht erreicht. Genauer ausgeführt wird sie im Interview jedoch nicht. Gleichwohl wird deutlich, dass „Vorreiter wirklich die [ehemalige Hochschule ...] mit der Aufnahmeprüfung und [...] viel offener Berufstätigen gegenüber [...] oder auch Randgruppen [...]“ (Lw:356) gewesen sei, während die Universität „keinen Schritt selbstbewusst in diese Richtung [...]“ (Lw:340) gehe. Umgangen wird diese Situation, indem in den vorhandenen Möglichkeiten versucht wird, bisherige Praxen umzusetzen. Eine Zugangsmöglichkeit für Menschen ohne ersten Hochschulabschluss zum Master besteht bspw. darin, einen Studiengang zu absolvieren, „der vom Niveau unter [...] dem [Master] liegt [...]“ (Lw:93). Die Anrechnung erfolgt dort aufgrund dieses geringeren Niveaus „sehr großzügig in diesem Bereich [...]“ (Lw:91). Ist dieser Studiengang absolviert, kann ein weiterbildendes Masterstudium aufgenommen werden. Der Zertifikatskurs dient als Brückenangebot, durch den ein Zugang zur Universität ermöglicht wird.

### *Bedeutung des Weiterbildungsstudiums: Ermöglichung des Studiums bei fachlicher Eignung*

Es werden Bewerber\_innen in den Blick genommen, die in einem für die Studiengänge relevanten Berufsfeld umfangreiche berufliche Erfahrungen gesammelt haben. Zur Überprüfung wird ein individuelles Bewerbungsgespräch durchgeführt. Dabei geht es „nicht um Faktenwissen [...] sondern es geht eher darum wie sie die [Frage] uns beantworten [...]“ (Nw:40). Dadurch soll sichergestellt werden, dass Bewerber\_innen auch in der Lage sind, das Studium erfolgreich zu Ende zu bringen. Frau Dr. Nachbar macht deutlich, dass eine reine Prüfung von formalen Voraussetzungen „den Studierenden nicht gerecht wird weil in unserem Falle [...] ist das auch so die legen viel Geld (1) hin (1) für einen Studiengang wo sie eventuell nach dem zweiten dritten Semester merken, sie scheitern [...]“ (Nw:32). Durch eine Zulassungsprüfung soll sichergestellt werden, dass Bewerber\_innen in der Lage sind, das Studium ohne Scheitern zu absolvieren. Im Gegenzug werden hohe Gebühren für das Studium verlangt. Anzunehmen ist, dass die Prüfung der fachlichen Eignung und die Hürde der hohen Kosten eine Selektionsfunktion übernehmen, die gewollt oder ungewollt, aber ganz im Sinne der Angebote ist. Ausschließlich geeigneten Bewerber\_innen soll der Zugang zum Studium ermöglicht werden. Liegt die Eignung vor, hat die Ermöglichung des Zugangs wiederum eine besondere Bedeutung. Frau Dachs beschreibt, wie für beruflich etablierte Kolleg\_innen extra ein berufs begleitendes Studienformat geschaffen wurde:

„Deshalb haben wir gesagt, wir möchten auch die Kolleginnen und Kollegen akademisieren, oder ihnen die Möglichkeit geben, die schon am Markt sind, also die schon ausgebildet sind und haben dann gesagt wir möchten gerne zusätzlich eine berufs begleitende Variante unseres Studienganges haben [...]“ (Dw:38).

In Abgrenzung zum Handlungsmuster „Selbstverständliche Exklusivität“ erfüllen jedoch nicht alle passenden Bewerber\_innen die notwendigen Zugangsvoraussetzungen einer HZB (bei Bachelor-Studiengängen) oder eines ersten berufsqualifizierenden Hochschulabschlusses.

ses (bei Master-Studiengängen). Daher werden hochschulrechtlich vorhandene Möglichkeiten (fachgebundene HZB, Eignungsprüfung) ausgenutzt, um eine Öffnung für diese bestimmten Adressat\_innen zu erreichen. Oder aber es werden zumindest Forderungen gegenüber der Hochschule gestellt, vorhandene Möglichkeiten durch hochschulische Gremienentscheidungen freizugeben, wie bei Herrn Chrom deutlich wird:

„Wir wussten dass es eben im Rahmen den Landeshochschulgesetzes eben möglich ist. Aber die [Hochschule] hat sich nicht darum bemüht zumindest in unserem Fall, dort -ne Möglichkeit zu schaffen wie wir unsere Studienordnung, oder Prüfungsordnung anpassen können damit das eben ein gangbarer Weg wird [...] also diese Anfragen gibt es, aber nachdem wir natürlich schon einen Fall hatten der abgelehnt wurde, weiß ich dass wir eben keine neuen Anträge jetzt gerade stellen müssen weil sich an der Struktur an der Studiengangsstruktur noch nichts geändert hat. Das heißt also allen Meister die jetzt gerade kommen kann ich nur sagen: ‚ihnen wird ein Abitur-Äquivalent anerkannt und sie sparen sich diese Feststellungsprüfung‘ für die Leute die eben kein Abitur haben“ (Cm:112-120).

Thematisiert werden im Hinblick auf die Ermöglichung des Studiums auch die Herausforderungen, die familiär und beruflich mit dem berufs begleitenden Studieren verbunden sind. Das Studium wird so gestaltet, dass der „Spagat [...] zwischen auch ganz anderen Dingen also Beruf, Familie und sonstigen Aktivitäten noch [...]“ (Dw:28) möglich sei. Ein Ziel ist es, durch Anrechnungsmöglichkeiten Anreizstrukturen zur Aufnahme des jeweiligen Studiums zu schaffen und eine unnötige „Extraschleife [...]“ (Cm:28) zu vermeiden.

### *Umgang mit Öffnung: Gezielte Nutzung*

Die Öffnung des Zugangs für Bewerber\_innen ohne klassische Zugangsvoraussetzungen wird als eine Möglichkeit verstanden, die gezielt genutzt wird. Die Finanzierung der eigenen Stellen wird gesichert, indem die Teilnahme ermöglicht und gleichzeitig die Auslastung des Angebots verbessert wird. Frau Leiter beschreibt, dass „wir [...] natürlich Teilnehmer haben [wollen] in der Weiterbildung -s=is- nich- so das die zu Hauf kommen sondern wir müssen um jeden Weiterbildungsteilnehmer kämpfen im Grunde oder werben [...]“ (Lw:145). Entscheidungen bei der Zulassung fallen häufig entgegen der traditionellen Zulassungspraxis in der Hochschule. Vor diesem Hintergrund erklären sich auch die hohen fachlichen Anforderungen, die in einigen der Studiengänge an die Bewerber\_innen gestellt werden. Herr Chrom berichtet darüber hinaus von dem Problem, dass sich der Senat einer weiteren Öffnung des Zugangs entgegenstellt. In den anderen Interviews mit deutlich, dass nach innen – also in die Hochschulstrukturen hinein – deutlich gemacht werden soll, dass nicht einfach jede\_r einen Studienplatz bekommt, sondern hohe Anforderungen erfüllt sein müssen. Berichtet wird in Bezug auf den Verein von „Auflage [...] soundso viel Lehrende der Universität [zu] haben um die Studiengänge anzubieten [...]“ (Lw:322). Abgegrenzt wird sich dabei gegenüber anderen Studienangeboten, die solche klaren Anforderungen nicht formuliert haben. Es besteht „das Problem an der Hochschule [...] dass es keine einheitliche Regelung gibt, [...] jeder Fachbereich] [...], sein eigenes Süppchen [kocht] und [...] das alles im Einzelfall [klärt ...]“ (Kw:69).. Abgegrenzt werden muss sich aber auch gegenüber anderen weiterbil-

denden Studiengängen, „weil es natürlich schon -ne Konkurrenzsituation auf=em Markt is- [...]“ (Lw:258).

Insbesondere bei Herrn Chrom und Frau Leiter wird deutlich, dass die Einbindung in die Struktur der Universität auf der einen Seite begrenzt, was an Zulassung möglich ist. So beschreibt Frau Leiter, dass es zu Zeiten der Einbindung in die ehemalige Hochschule üblich gewesen sei, „nicht nur erworbene Leistungen an Universitäten oder berufliche Leistungen [anzurechnen, d.A.] sondern [...] auch Haushaltstätigkeiten oder Kindererziehungszeiten anrechnen [zu] lassen auf einen Studiengang [...]“ (Lw:33). Gleichzeitig wird die Einbindung in die Universität aufrecht gehalten. Die Vorteile der Einbindung in die Strukturen der Universität werden allerdings in den Interviews nicht thematisiert.

### *Umgang mit Anrechnung: Abbau von Hürden und Einbettung von Erfahrungen*

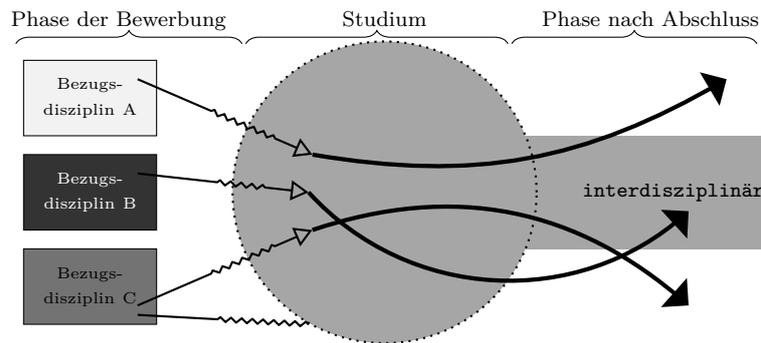
Es zeigt sich, dass es in diesem Handlungsmuster trotz der Öffnung des Zugangs wenige Erfahrungen im Umgang mit Anerkennung und Anrechnung gibt bzw. Anrechnungsverfahren noch aktiv entwickelt werden. Besonders im Blick ist die Bewerbungsphase und die Anrechnung zur Zulassung. Die Prüfung von relevanten AHV findet, ähnlich wie beim Handlungsmuster „Selbstverständliche Exklusivität“ eher schwach strukturiert statt. Neben einem intensiven fachlichen Gespräch werden Tätigkeitsbezeichnungen geprüft, was dafürspricht, dass insbesondere das Expert\_innenurteil aus dem Gespräch die Entscheidungsgrundlage darstellt. Um diese Expert\_innenurteile zu plausibilisieren, werden Listen herangezogen, die auf Grundlage von vorherigen Einzelfallentscheidungen erstellt wurden. In den Master-Studiengängen wird auch die Bachelor-Master-Lücke als Zulassungsfrage thematisiert. Frau Dr. Kammer beschreibt an einer Stelle, dass „es natürlich noch die Möglichkeit [gibt ...] dass man -ne Prüfungsleistung nochmal zusätzlich ablegen kann, um Credit-Points nachzuholen [...]“ (Kw:47). Herr Chrom ist durch dieses Thema erstmals in Berührung mit Anrechnungsfragen gekommen. Im Vorfeld der Akkreditierung des Studiengangs

„wurde ein Verfahren geschaffen wie 30 ECTS eben außeruniversitärer Leistungen angerechnet werden konnten. dazu gab es dann dankenswerterweise -nen Gestaltungsvorschlag der [...] Akkreditierungsbehörde, die dann gesagt haben: ‚es muss ein Verfahren entwickelt werden, die Studenten müssen aus ihrer beruflichen Praxis einen gewissen Fragenkatalog nachweisen können [...]‘“ (Cm:29-30).

Sowohl fehlende ECTS als auch der erste Hochschulabschluss werden als formale Hürden kritisiert, „aufgrund der föderalen Struktur immer schon so ein Thema für sich gewesen [...]“ (Nw:26) seien. Hinderlich sei dies, wenn „eine ganz spezifische Klientel [adressiert wird, C.D.], die keinen ersten Hochschulabschluss hat aber wunderbar in diesen Weiterbildungsmaster reinpasst [...]“ (Nw:30).

Im Gegensatz dazu gibt es wenig bis keine Möglichkeiten, AHV auf Studieninhalte anzurechnen. Herr Chrom sagt dazu, dass die Anrechnung zur Zulassung im Rahmen des als „30 ECTS Moduls“ bezeichneten Anrechnungsmoduls „sozusagen der größte Block [ist] den wir eigentlich haben den wir außeruniversitär anrechnen können auf Grund von Berufserfahrung im wirtschaftsnahen Bereich“ (Cm:30).. Eine Anrechnung auf Studieninhalte ist ansonsten

Abbildung 19: Schematische Darstellung der „Gezielt genutzten Öffnung“



nur beim „Transfer von [...] Hochschulleistung [...] möglich], das heißt also wenn jemand schon mal wirtschaftsnah studiert hat im Bachelorprogramm [...]“ (Cm:34). Hierbei handelt es sich um etwas Typisches für dieses Handlungsmuster. Für die Studienprogramme geht es darum, berufsbezogene Erfahrungen didaktisch einzubinden und Spezialist\_innen aus verschiedenen Berufsfeldern und Disziplinen zusammen zu bringen,

„das heißt den Vorleistungen zum Trotz, müssen alle Module durchlaufen werden und der Studiengang [...] läuft gerade auch durch die wechselseitige Befruchtung [...] wenn wir wirklich davon ausgehen dass die Qualifikation und Kompetenzen mitbringen, dann sehen wir nicht ein warum die nicht auch in die Gruppe rein getragen werden sollen [...]“ (Nw:32-36).

Der Wert des Studienprogramms für die Student\_innen bemisst sich nach Einschätzung der IP durch die Vernetzung mit beruflich erfahrenen Student\_innen aus anderen Bereichen. Frau Leiter spricht von einem „roten Faden. Der [Studiengang] beginnt mit etwas und endet mit etwas und wenn ein Teilnehmer immer nur jedes zweite Modul anwesend ist dann hab=ich -n Problem in der Gruppe einmal weil das is- ja=n Durchgangsprinzip [...] -n Klassenverband“ (Lw:237-240) [...]“ (Lw:237-240) und der einzelnen Studentin bestimmte Inhalte fehlen würden. Gerahmt wird diese Ausführung mit dem Hinweis, dass die gesetzliche Regelung, bis zu 50% der Inhalte des Studiums durch Anrechnung ersetzen zu können, „uns in der Weiterbildung [...] eher in finanzielle Schwierigkeiten [...]“ (Lw:237) bringe. Begründet wird es allerdings damit, dass es „totale Probleme in der Gruppe [...]“ (Lw:242) gebe, wenn einzelne Student\_innen an einem Teil der Module nicht teilnehmen. Nebeneinander stehen hier die inhaltlich-didaktische und die berufspraktisch-finanzielle Logik, die für die Argumentation der Nicht-Anrechnung auf Studieninhalte herangezogen werden.

#### *Zusammenfassung: Gezielte Nutzung offener Grenzen*

Eine gezielt genutzte Öffnung wird als Handlungsmuster insbesondere in innovativen und wenig etablierten Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung deutlich, die interdisziplinäre oder akademisierende Ansätze verfolgen. Es werden Bewerber\_innen in den Blick genommen, die in einer der Bezugsdisziplinen eines interdisziplinären Fachs oder einem zu akademisierenden Berufsfeld umfassende und einschlägige berufliche Erfahrungen gesammelt haben. Es ist insbesondere der Auswahlprozess vor dem Studium relevant. Die Limitierung

des Zugangs erfolgt durch fachlich-inhaltliche Ansprüche und hat den Zweck, die Qualität des Studienprogramms zu sichern. Gleichzeitig werden formale Zulassungsvoraussetzungen durch die Anerkennung und Anrechnung von AHV umgangen. Es sollen passende Bewerber\_innen gefunden werden, die möglichst das gesamte Studium erfolgreich absolvieren können. Die Auslastung der Studiengänge ist wichtig, um die Finanzierung der Stellen der wenigen Studiengangsmitarbeiter\_innen zu sichern. Eine Anrechnung auf Studieninhalte durch AHV ist nicht möglich, da praktische berufliche Erfahrungen didaktisch eingebettet werden und damit ein wesentliches Qualitätsmerkmal des Studiums erzeugt wird. Offene Zugänge werden in diesem Handlungsmuster genutzt, um Berufspraktiker\_innen auf einem akademischen Niveau miteinander zu vernetzen und ihnen Methoden an die Hand zu geben, um gesellschaftliche Probleme zu lösen. Zum anderen werden dadurch Stellen von Akademiker\_innen in unsicheren Beschäftigungsverhältnissen durch Projekt- und Gebührenfinanzierung gesichert. Schematisch sind einige Züge dieses Handlungsmusters in Abb. 19 dargestellt.

### 6.2.4 Zentral gewollte Öffnung

„[...] wir entwickeln Konzepte wir machen sie marktfähig wir richten sie an den Bedarfen unserer Kunden aus und wir organisieren die gesamte Durchführung bis hin eben zur Evaluation also den gesamten Prozess der Qualitätssicherung“ (Vw/Ww:52)

Das Handlungsmuster „Zentral gewollte Öffnung“ zeichnet sich dadurch aus, dass das Thema Anerkennung und Anrechnung auf der Ebene der Hochschulleitung verortet ist und diese sich des Themas angenommen hat. Mit der Umsetzung sind in der Regel zentrale Betriebseinheiten für Weiterbildung (ZBW) oder Weiterbildungsinstitute beauftragt. Es soll die Weiterbildung als dritte Säule der Hochschule gestärkt und ausgebaut werden. Für mehrere Weiterbildungsstudiengänge in den Wirtschaftswissenschaften an einer Technischen Hochschule (TH) ist *Herr Prof. Grau-Eiche (Gm)* in einem Prüfungsausschuss verantwortlich. An der gleichen TH arbeitet *Frau Eiche (Ew)* in einem ZBW für die Konzeption, Entwicklung, Implementierung und Vermarktung von Anrechnungsinstrumenten und -verfahren verantwortlich. Ebenfalls in einer ZBW tätig sind an einer TH *Frau Hals (Hw)*, zuständig für die Entwicklung von Anrechnungsinstrumenten; an einer Universität *Frau Quelle (Qw)*, zuständig für das Studiengangsmarketing und Anrechnungsfragen sowie an einer TH die Leiterin einer ZBW *Frau Veranda (Vw)* und ihre Mitarbeiterin *Frau Welle (Ww)*. In diesem Handlungsmuster finden sich zudem medizintechnische Weiterbildungsangebote wieder, die von *Herrn Sand (Sm)* koordiniert werden. Er ist in einer ZBW an einer TH tätig.

Die fünf IP, die in ZBW tätig sind, kommen insbesondere aus den Bereichen Erziehungs- oder Wirtschaftswissenschaft und betreuen unterschiedlichste Fachrichtungen in der Weiterbildung an den jeweiligen Hochschulen. Tab. 15 gibt einen Überblick. Frau Eiche hat zunächst eine Ausbildung absolviert und später Wirtschaftswissenschaft studiert. Frau Hals ist Erziehungswissenschaftlerin, Frau Quelle ist Germanistin. Frau Veranda, die Leiterin einer ZBW ist ebenfalls Erziehungswissenschaftlerin und ihre Mitarbeiterin hat Wirtschaftswissenschaft studiert. Zwei der IP sind unmittelbar mit Studiengängen befasst und nahe der jeweiligen Disziplinen ausgebildet. Herr Sand ist als Naturwissenschaftler im medizintechnischen Wei-

Tabelle 15: Interviews im Handlungsmuster „Gewollte Ausdehnung“

Kürzel	Studiengang			Interviewpartner_in			
	Hochschul- typ	Fächer- gruppe	Niveau	Name	Zuordnung	Aufgabe	Ausbildung
Ew	Technische Hochschule	diverse	Bachelor	Fr. Eiche	Zentral- einrichtung	Leitung	Wirtschafts- wissenschaft
Gm	Technische Hochschule	Wirtschaft	Bachelor	Hr. Prof. Dr. Grau-Eiche	Fachbereich	Studien- gangsleitung	Wirtschafts- wissenschaft
Hw	Technische Hochschule	diverse	Bachelor/ Master	Fr. Hals	Zentral- einrichtung	Entwicklerin	Erziehungs- wissenschaft
Qw	Universität	diverse	Bachelor/ Master	Fr. Dr. Johan	Zentral- einrichtung	Marketing	Sprach- wissenschaft
Sm	Technische Hochschule	Medizin	Master	Hr. Sand	Zentral- einrichtung	Koordinator	Natur- wissenschaft
Vw	Universität	diverse	Master	Fr. Veranda	Zentral- einrichtung	Leitung	Erziehungs- wissenschaft
Ww				Fr. Welle		Mitarbeiterin	Wirtschafts- wissenschaft

terbildungsbereich tätig und Herr Prof. Dr. Grau-Eiche als Wirtschaftswissenschaftler für eben solche wirtschaftswissenschaftlichen Angebote verantwortlich.

#### *Rahmenbedingungen: Weiterbildung als Hochschulthema*

Eine wesentliche Gemeinsamkeit in diesem Handlungsmuster ist die Thematisierung von Entwicklungsbedarfen für die Weiterbildung an der Hochschule. Bezugsgröße für die Weiterbildung ist hier keine Profession und auch nur teilweise ein hochschulisches Umfeld, sondern vielmehr ist der *Kontext die Hochschule* selber. Die damit beauftragten ZBW sind bemüht, sich innerhalb der Hochschule darin zu beweisen (Frau Eiche, Frau Hals, Frau Quelle, Frau Veranda u. Frau Welle, Herr Sand). Gründe für diesen Entwicklungsbedarf werden selten deutlich. Nur in den Gesprächen mit Frau Eiche und Herrn Prof. Grau-Eiche wird ein Rückgang von Studierendenzahlen als Herausforderung für die Hochschule benannt, dem durch den Ausbau der Weiterbildung an der Hochschule begegnet werden soll. Nachdem Frau Eiche im Interview ausführlich geschildert hat, welche Projekte bisher an der Hochschule durchgeführt wurden, um Anrechnungsinstrumente zu entwickeln und zu implementieren, ergänzt sie, dass man „vielleicht auch wissen [muss] dass wir hier in=ner Region leben mit demographischen Problemen [...]“ (Ew:42) und sie „durchaus Probleme haben unsere Studiengänge vollzukriegen [...]“ (Ew:42). Die Implementierung und Etablierung einer hochschulweiten Anrechnungsleitlinie wird in diesem Handlungsmuster mit der Vorstellung verbunden, die Durchlässigkeit aus den beruflichen Welten in die eigene Hochschule zu verbessern, die Grenzen der Hochschule in diese Welten hinein auszudehnen und somit den Kreis der Adressat\_innen zu vergrößern. So spricht Prof. Dr. Grau-Eiche davon, es so „vielen Studierenden auch ermöglichen [zu können] einen Zugang zu unserer Hochschule zu bekommen [...]“ (Gm:88). Herr Sand versteht als Teil seiner Aufgaben, „dafür zuständig [zu] sein genügend Teilnehmer und Studierende zu haben und auch dafür zuständig [zu] sein das sich

alles rechnet [...]“ (Sm:13). In anderen Gesprächen wird Anrechnung implizit als Marketinginstrument dargestellt und „es [gibt] gerade viele Bemühungen sich an unterschiedlichsten Stellen der Wirtschaft gegenüber zu öffnen [...]“ (Qw:50). Die Nachfrage, so wird in allen Gesprächen deutlich, steht im Fokus der Aufmerksamkeit.

Wie der Ausbau von Anrechnungsmöglichkeiten begründet wird, ist je unterschiedlich. So zeigt sich bei Frau Eiche („ich bin eine Durchlässigkeitskandidatin [...]“ (Ew:14)) eine innere Überzeugung aufgrund eigener Ablehnungserfahrungen bei der Anrechnung. Es gibt dabei eine Passung mit den organisationalen Möglichkeiten, die sich aufgrund einer hohen Ressourcenausstattung durch die jeweiligen Projekte bieten. Die Mission „Mehr Anrechnung!“ wird von der Hochschule getragen und von Akteur\_innen in dieser bereitwillig angenommen. Frau Hals und Herr Sand legitimieren Anrechnung als Zufriedenheitsfaktor von (zahlenden) Weiterbildungskund\_innen. Allerdings stellt Herr Sand dabei eine Negativfolie dar, da die Anrechnungssituation „für die Teilnehmer relativ unbefriedigend [...] und auch dass es auch nicht mehr dem Zeitgeist entspricht dass man einfach nur noch Nein sagt, vor allen Dingen wenn man zahlende Kunden hat [...]“ (Sm:21). Anrechnung sei, so Sand weiter, „ein Punkt [...] der sehr restriktiv hier an der Hochschule gehandhabt wird [...]“ (Sm:19). Er tritt als Fürsprecher der Weiterbildungsstudent\_innen auf und ist bemüht, eine Erweiterung der Anrechnungsmöglichkeiten zumindest für die Weiterbildungsangebote zu erreichen. Entscheidend sei dabei die Bereitschaft der Hochschulleitung. Unter umgekehrten Vorzeichen findet zeigt sich bei Frau Quelle, Frau Veranda und Frau Welle eine ähnliche Strategie. Anrechnungsmöglichkeiten sind gegeben und es werden entsprechende Beratungsangebote installiert, damit die Kundin oder der Kunde überzeugt wird, dass „er [oder sie] nicht doch vielleicht das Gesamtpaket dann belegt [...]“ (Vw/Ww:72) und damit „dann ja Einsicht gewonnen [hat] dass die Kompetenzentwicklung doch -n stärkeres Gewicht hat als eben nur -n eine [...] Kostenreduktion [...]“ (Vw/Ww:90). Entscheidend ist, dass das jeweilige Studienprogramm „kostendeckend angeboten wird und dass wir auch die aktuellen Kosten tragen können [...]“ (Vw/Ww:167). Eine besonders flexible Form der Studienorganisation, ähnlich den Profilstudiengängen (siehe 6.2.2) erzeugt Kostendruck „weil die Verwaltung der Studierenden viel komplizierter natürlich ist als in einem festen Curriculum [...]“ (Qw:34).

Die starke Präsenz des Anrechnungsthemas auf Leitungsebene steht im Zusammenhang mit der Einwerbung von Projektmitteln in den ZBW. So berichtet Frau Eiche von mehreren Projekten, in denen sie an der TH tätig war, in denen „Anrechnungsverfahren entwickelt [...]“ (Ew:26) wurden. Auf eines der Projekte, „was wir seinerzeit im Rahmen der Durchlässigkeit erhalten haben [...]“ (Gm:62), bezieht sich auch Herr Prof. Grau-Eiche. Ebenso in einem Projekt tätig sind Frau Hals („hier im Projekt [...]“ (Hw:11)) und Frau Quelle („in der zweiten Förderphase [...]“ (Qw:14)). Frau Veranda und Frau Welle berichten von einem Projekt, („was wir jetzt glaube ich vor zwei Wochen oder so bewilligt bekommen haben [...]“ (Vw/Ww:292)). Einzig Herr Sand schildert keinen Projektkontext in seiner aktuellen Situation. Anzunehmen ist, dass die Einwerbung von Ressourcen durch Projekte und die Bereitwilligkeit in einer Hochschule Anrechnungsmöglichkeiten zu schaffen, im Zusammenhang stehen.

### *Bedeutung des Weiterbildungsstudiums: Zentralisierung und strategische Entwicklung der Weiterbildung*

Weiterbildung ist in diesem Handlungsmuster Teil einer Hochschulstrategie, die dritte Säule neben Forschung und Lehre auszubauen. Anrechnung ist dabei ein wichtiges Mittel, um die Nachfrage in Weiterbildungsstudiengängen zu sichern. Bis auf Herrn Sand berichten alle IP von umfangreichen Anrechnungsmöglichkeiten und davon, dass die Hochschulleitung „die schon von Anfang an eigentlich auch dahinter gestanden hat aber schon auch erkannt hat dass es -n Wert is- dass es was Wertvolles ist für unsere Hochschule [. . .]“ (Ew:42). Neben einer überzeugten Hochschulleitung braucht es aber auch Überzeugung bei externen Partnern. Frau Quelle berichtet von Verbandstreffen, wo „ziemlich direkt gesagt [wird . . .], wissen sie bei uns hat die [Universität] diesen und jenen Ruf, wir hätten gar nicht gedacht dass es sowas überhaupt an der Uni gibt [. . .]“ (Qw:48). Es sei dabei wichtig, so Quelle weiter, gebündelt aufzutreten, da „die Gefahr besteht dass da ganz schnell so=eine [. . .] Überbelastung von einzelnen Unternehmen quasi besteht, weil so viele Leute auf einmal von der Uni was von ihnen wollen [. . .]“ (Qw:50). Die Zentralisierung von Weiterbildungsaktivitäten ist für die Kommunikation von außen wie nach innen bedeutsam. Während nach außen gebündelt aufgetreten werden soll, so ist es nach innen wichtig, als Studiengangsentwickler\_innen die Ideen von Professor\_innen bis zur Marktfähigkeit weiterzuentwickeln und „in die Realisation [zu] überzuführen [. . .]“ (Vw:Ww:52). Fachinhalte Überlegungen, so wird deutlich, seien nur bedingt geeignet, um Kund\_innen für die Weiterbildung an Hochschulen zu gewinnen: „wir machen sie marktfähig wir richten sie an den Bedarfen unserer Kunden aus und wir organisieren die gesamte Durchführung bis hin eben zur Evaluation also den gesamten Prozess der Qualitätssicherung [. . .]“ (Vw/Ww:52). Deutlich wird in diesem Handlungsmuster eine strategische Entwicklung der Weiterbildung in Richtung des Weiterbildungsmarktes, für die eine Übersetzung von akademischen Ideen in die Logiken dieses Marktes erforderlich ist. Damit dies gelingt, braucht es zentrale Einrichtungen an Hochschulen, die sowohl in die Hochschule hinein als auch nach außen diese Ausformung einer einheitlichen Strategie ermöglichen. Vielfältigkeit von akademischer Lehre und lose Kopplung (Weick 1976) stehen dem entgegen.

### *Umgang mit Öffnung: Aufwändige Überzeugungsarbeit innerhalb der Hochschule*

Während der Umgang mit Öffnung sich in den anderen Handlungsmustern als etwas zeigt, das auf Ebene von Studiengängen verhandelt wird, ist in diesem Handlungsmuster die Hochschule als Ganzes im Blick. Es wird Überzeugungsarbeit von der Leitungsebene aus in die Fachbereiche geleistet. Konkrete Studienangebote werden kaum thematisiert. Immer wieder geht es um die Frage, wie die Themen Öffnung, Durchlässigkeit und Anrechnung in den verschiedenen Bereichen der Hochschule betrachtet würden. Innerhalb der Hochschule sei es „einfach auch sehr ungewohnt überhaupt -ne Durchlässigkeit zu schaffen also de- is- schon kommt mir schon vor wie -ne ziemliche Revolution [. . .]“ (Hw:175), so Frau Hals. Frau Veranda und Frau Welle sprechen davon, dass sie „jetzt nicht sozusagen als Schnellboot an unserem Riesentanker vorbei flitzen und Lösungen entwickeln [. . .]“ (Vw/Ww:250-254) könnten. Der „Riesentanker“ steht dabei für die gesamte Hochschule, die aufgrund der dezentralen Struktur schwer in Richtung einer Öffnung zu bewegen sei. Von der Hochschulleitung installierte

„Schnellbote“, bspw. agile Projekteinheiten, hätten die Aufgabe, Lösungen zu erproben und zu entwickeln, die dann auf konkrete Studiengänge angewendet werden. Dem entgegen stehe „in der Hochschule [...] -ne Denkhaltung die dagegen steht dass im Beruf erworbene Kompetenzen bei uns irgendwas wert sein könnten“ (Ew:34).. Die „Revolution“, wie es Frau Hals genannt hat, erfordere eine umfangreiche Überzeugungsarbeit innerhalb der Hochschule, die nicht mit der Entwicklung von Anrechnungsverfahren ende:

„Und die Verfahren entwickeln ist die eine Seite. Aber sie müssen ja diejenigen die entscheiden davon überzeugen dass das der richtige Weg is- und das ist einfach erstmal Kommunikation. Sie müssen reden, reden, reden mit den Leuten immer wieder und immer wieder und immer wieder“ (Ew:62).

Die für Studiengänge verantwortlichen Akteur\_innen nicht abzuhängen, also nicht an ihnen „vorbei zu flitzen“ heißt dann auch, nur solche Anrechnungsverfahren und -instrumente zu nutzen, die von diesen akzeptiert werden. An einem Beispiel von Frau Eiche wird deutlich, dass dabei dem eigenen Urteil der Expert\_innen mehr vertraut wird, als dem einer hoch strukturierten Lösung wie bspw. dem Modul-Level-Indicator (MLI) (Müskens et al. 2013): „Also wir haben auch den Module-Level-Indicator vorgestellt. Der ist uns in der Luft zerpfückt worden das wäre wie=ne Blackbox. Da kann man nicht rein gucken. Was kommt denn dabei raus? Wir können das überhaupt nicht beeinflussen [...]“ (Ew:54). Die „Blackbox“ steht dabei symbolisch für einen hohen Strukturierungsgrad, der von den Anrechnungsverantwortlichen in den Studiengängen mit einem Verlust von Eingriffsmöglichkeiten verbunden wird. Einmal mehr deutet sich hier an, dass die zu leistende Überzeugungsarbeit innerhalb der Hochschule aufwändig und ressourcenintensiv ist. Schnelle Erfolge sind wahrscheinlich eher die Ausnahme als die Regel.

### *Umgang mit Anrechnung: Zwischen umfassender Anrechnung und Kostendeckung*

Der Umgang mit Anerkennung und Anrechnung ist in diesem Handlungsmuster zunächst dadurch gekennzeichnet, dass dieser eher konzeptioneller Art ist. Nur in einem Interview geht es direkt um einen Studiengang, der allerdings aufgrund hochschulischer Einschränkungen keine Anrechnungsmöglichkeiten bietet. Die konzeptionellen Überlegungen zur Anrechnung bewegen sich zwischen der Anerkennung und Anrechnung von AHV auf der einen und der kostendeckenden Durchführung der Weiterbildung auf der anderen Seite: „Rechnet sich unsere Weiterbildung noch beziehungsweise macht es auch Sinn dass die Person nicht doch von A bis Z an der Weiterbildung teilnimmt [...]“ (Vw/Ww:60). Bei der Anrechnung findet demnach ein Abwägen statt. AHV sollen anerkannt und angerechnet werden, sofern sie vorhanden sind. Damit einhergehende Kostenreduktionen dürfen nicht über ein, für die Kostenkalkulation des Studiengangs, verträgliches Maß hinaus gehen. Könnten die Kosten nach einer Anrechnung nicht mehr gedeckt werden, so muss möglichst inhaltlich begründet werden, warum es für die einzelnen Teilnehmer\_innen besser sei, das gesamte Programm zu studieren – was voraussetzt, dass angerechnete Module nicht bezahlt werden müssen. Hier unterscheidet sich die Vorgehensweisen in den Hochschulen. Teilweise wird für Weiterbildungen eine pauschale Gebühr erhoben, die unabhängig von der Anrechnung beglichen werden muss oder aber es muss nur bezahlt werden, was auch tatsächlich studiert wird. Eine finanzielle

Begründung für die Ablehnung der Anrechnung ist dabei nicht rechtsgültig und so müssen Wege gefunden werden, mit dieser organisationalen Herausforderungen umzugehen, ohne die Nachfrage einzudämmen. Die Gefahr, durch die Ablehnung von Anrechnungsentscheidungen potenzielle Student\_innen zu verlieren, zeigt sich teilweise in der intensiven Bemühung, bei der die

„Teilnehmerin nochmal intensiv [beraten wird] ob es nicht doch Sinn macht an dem Modul oder an der Weiterbildung in Gänze teilzunehmen. Also unser Anliegen ist es ja das die Teilnehmerin [...] möglichst viel mitnimmt also im Sinne von das Wissen dann auch gut in der Praxis auf die Praxissituation transferieren kann [...]“ (Vw/Ww:66-72).

Die intensive Beratung zu Anrechnungsfragen, die hier durchgeführt wird, hat das Ziel, die Antragssteller\_innen davon zu überzeugen, dass diese am Ende sagen: „bei der plausiblen Darstellung möchte ich dann doch das Gesamtpaket buchen [...]“ (Vw/Ww:237). Als Argumentationslinie zeigt sich mehrfach die Betonung der „Kompetenzentwicklung“, die durch eine Teilnahme an der gesamten Weiterbildung versprochen wird:

„da [...] steht von Seiten des Teilnehmers eben nicht nur die Kostenfrage oder Kostenminimierung im Vordergrund sondern sie haben dann ja Einsicht gewonnen das die Kompetenzentwicklung doch ein stärkeres Gewicht hat als eben nur eine [...] Kostenreduktion [...]“ (Vw/Ww:90).

Durch die intensive Beratung und das Versprechen der Kompetenzentwicklung wird so ein abstraktes Vertrauen aufgebaut, dass die vollständige Teilnahme und quasi erhöhte Kosten rechtfertigt (vgl. Wolf 2011, S. 28 ff.).

Neben einzelnen Weiterbildungsinteressierten können ebenso ganze Unternehmen oder Unternehmensbranchen im Fokus der Aufmerksamkeit stehen. Die Strategie bleibt jedoch ähnlich. In einer Art Tauschbeziehung wird dabei auf Arbeitgeber\_innen eingegangen. Auf der einen Seite schicken Unternehmen Student\_innen in die Weiterbildungen an der Hochschule und auf der anderen Seite wird auf Vertrauensbasis eine Reduzierung der Studienzeit durch die Anrechnung von Kompetenzen ermöglicht, deren Vorhandensein der „Arbeitgeber einem bescheinigt [...]“ (Qw:38). Diejenigen, die höchst wahrscheinlich einen monetären Vorteil von einer Verkürzung der Studienzeit ihrer Mitarbeiter\_innen haben, führen also den Nachweis an, der eine Verkürzung der Studienzeit rechtfertigt. Frau Quelle merkt selber an, dass es „natürlich schwierig [ist], wenn Arbeitgeber [...]“ (Qw:38) entsprechende Nachweise erbringen.

### *Zusammenfassung: Zentralisierung und gewollte Öffnung*

Die gewollte Ausdehnung wird als Handlungsmuster insbesondere in Hochschulen deutlich, die das Thema Weiterbildung als dritte Säule systematisch ausbauen und Infrastrukturentwicklungen vornehmen. Die Öffnung ist zentral gewollt. Beauftragt sind mit der Umsetzung in der Regel ZBW. Durch den Einsatz von externen Ressourcen aus Projektmitteln werden die Themen Öffnung bzw. Durchlässigkeit sowie Anerkennung und Anrechnung von AHV in den Hochschulen präsent gemacht und innerhalb der dezentralen Struktur der Hochschule

Überzeugungsarbeit geleistet. Hintergrund sind teilweise herausfordernde Faktoren wie der Rückgang von Studierendenzahlen. Hier wird die zentral gewollte Öffnung zu einer Ausdehnung der eigenen hochschulischen Einflussbereiche in die beruflichen Welten.

Anrechnung wird in diesem Handlungsmuster zentral konzipiert und sukzessive in Studiengänge eingeführt. Überzeugt werden müssen hier Akteur\_innen in Studiengängen, Anrechnungsmöglichkeiten zu bieten. Insbesondere durch Projektförderungen werden ZBW dafür mit den erforderlichen Ressourcen ausgestattet. Durch den fortwährenden Ressourceneinsatz wird stete Überzeugungsarbeit geleistet und die Hochschule im Bereich der Weiterbildung so in Richtung eines gewünschten Ziels verändert. Anrechnung ist dabei ein Mittel, um die Nachfrage in Weiterbildungsangeboten zu sichern. Dies zeigt sich u. a. darin, dass Anrechnung unterschiedlich argumentiert wird, je nachdem, wie das Studienangebot kostendeckend durchgeführt werden kann. Es wird davon ausgegangen, dass jedes Studienprogramm in der Weiterbildung potenziell für neue Zielgruppen geöffnet werden kann, ohne an Eigenheit und Profil zu verlieren. Intensive Beratung in Anrechnungsfragen wird gleichzeitig genutzt, um Antragssteller\_innen davon zu überzeugen, dass Anrechnung in ihrem individuellen Fall nicht sinnvoll ist. Obwohl eine umfassende Thematisierung von Anrechnung stattfindet, geht es primär um eine Öffnung, die zur Erhöhung der Nachfrage vor allem die Zulassung betrifft. Die Frage, welche wissenschaftlichen Angebote es braucht, um die Praxis bestimmter Berufe zu qualifizieren und Reflexivität auszubilden, wird in diesem Handlungsmuster wenig thematisiert. Hingegen ist in keinem anderen Handlungsmuster die Ressourcenfrage und die Bezugnahme zur Leitungsebene so relevant.

### 6.3 Zusammenfassung

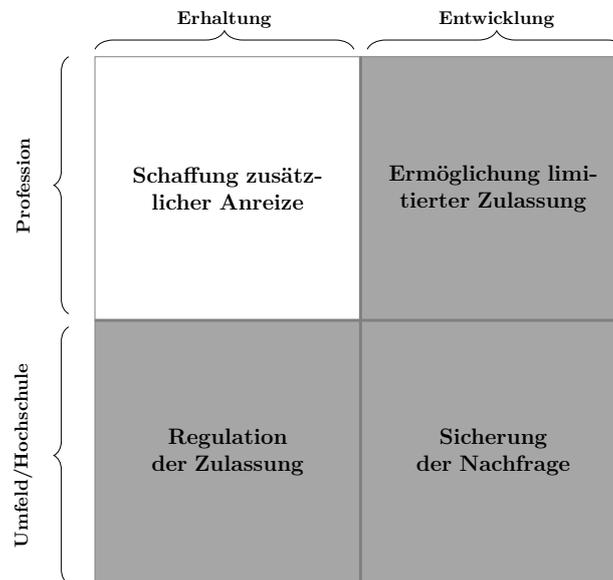
Bezogen auf die Forschungsfrage sollen zwei wesentliche Aspekte noch einmal zusammenfassend dargestellt werden: Der Fokus beim Umgang mit Anerkennung und Anrechnung (Anrechnungsfokus) und die Frage, ob es sich immer um wissenschaftliche Weiterbildungen handelt oder eine stärkere Differenzierung anhand der Rekonstruktionen möglich ist.

#### 6.3.1 Anrechnungsfokus in den Handlungsmustern

In den vier Handlungsmustern haben sich je unterschiedliche Umgangsweisen mit Anerkennung und Anrechnung von AHV gezeigt. In Abb. 20 sind diese dargestellt:

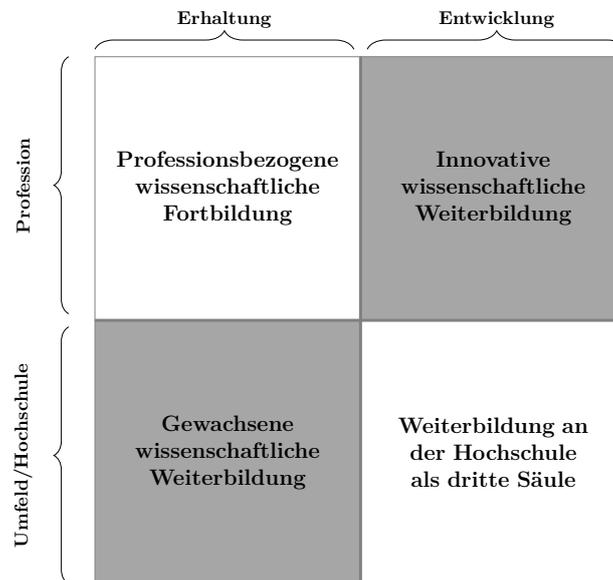
- *Keine Anrechnung* gewollt bzw. ermöglicht wird im Handlungsmuster „Erforderliche Begrenzung“. Wie der Name bereits verrät, geht es hier primär darum, aufgrund einer hohen Nachfrage die Zulassung zu begrenzen. Fragt man die IP, die dieses Handlungsmuster dominant zeigen, sprechen sie davon, anzurechnen. Deutlich wird allerdings, dass es ihnen darum geht, die Begrenzung der Zulassung durch Anrechnung zu begründen. Anrechnung ist hier also ein Instrument zur *Regulation der Zulassung*.

Abbildung 20: Anrechnungsfokus in den Handlungsmustern



- *Sehr begrenzte Anrechnungsmöglichkeiten* lassen sich im Handlungsmuster „Selbstverständliche Exklusivität“ beobachten. AHV werden nur dann anerkannt, wenn sie auf eine umfassende berufliche Expertise der Antragssteller\_innen zurückgehen. Gleichgesetzt werden diese mit hochschulischen Vorleistungen aus vorherigen Master-Studiengängen. Fokus bei der Anrechnung ist es, *zusätzliche Anreize* durch Kostenreduktion zu schaffen.
- *Anrechnung zur Zulassung* wird im Handlungsmuster „Gezielt genutzte Öffnung“ unter bestimmten Voraussetzungen gefördert. Anrechnung auf Studieninhalte wird eher vermieden bzw. als nicht sinnvoll argumentiert. Eingesetzt wird die Anrechnung, um Bewerber\_innen eine *Zulassung zum Studium zu ermöglichen*, denen klassische HZB bzw. ein erster berufsqualifizierender Hochschulabschluss fehlen. Durch die Anerkennung und Anrechnung von umfassenden beruflichen Vorleistungen werden Zulassungsvoraussetzungen erfüllt. Hohe fachinhaltliche Anforderungen an die Bewerber\_innen *limitieren die Zulassung* wiederum. Im Studium selber sollen die Erfahrungen der Berufspraktiker\_innen wiederum didaktisch eingebettet und genutzt werden und somit wird eine Anrechnung hier unterbunden. Argumentiert wird, dass das berufsbegleitende Studium selber eine Balancierung von familiären, beruflichen und hochschulischen Anforderungen ermöglicht.
- Umfängliche Anrechnung zur Zulassung und auf Studieninhalte ist konzeptionell im Handlungsmuster „Zentral gewollte Öffnung“ angedacht, wobei wenig über konkrete Studienangebote in diesem Handlungsmuster gesagt werden kann. Vielmehr sind hier Leitungsebenen von Hochschulen präsent. Anrechnung wird als Instrument genutzt, um die *Nachfrage in der Weiterbildung zu sichern und sofern sich die Einnahmesituation durch Anrechnung nicht verschlechtert*.

Abbildung 21: Bedeutung der Weiterbildung in den Handlungsmustern



Betont werden muss hier noch einmal, dass die in Abb. 20 grau unterlegten Handlungsmuster den Anrechnungsfokus primär auf die Zulassungsfrage richten. Eine Anrechnung auf Studieninhalte ist nicht denkbar („Erforderliche Begrenzung“) oder inhaltlich nicht sinnvoll („Gezielt genutzte Öffnung“). Eine Ersetzung von Teilen des Studiums durch AHV ist nicht vorgesehen. Im nächsten Abschnitt ist dies noch einmal relevant.

### 6.3.2 Differenzierung der Weiterbildung an Hochschulen

Hinter den vier Handlungsmustern finden sich häufig jeweils ähnliche Arten von Weiterbildungsangeboten wieder. Es ist anzunehmen, dass die Profilierung der Weiterbildung sich auch dadurch ausdrückt, wie die Anerkennung und Anrechnung von AHV erfolgt, wer zum Studium zugelassen wird und inwiefern eine Ersetzung von Studienleistungen und Reduzierung von Studienkosten möglich sind. Zusammenfassend werden die Aspekte im Folgenden dargestellt, die sich aus den Rekonstruktionen ableiten lassen. In Abb. 21 sind die differenzierten Arten der Weiterbildung an Hochschulen dargestellt:

- Hinter dem Handlungsmuster „Erforderliche Begrenzung“ stehen hauptsächlich *gewachsene Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung*, die regelmäßig aus einer hohen Zahl von Bewerber\_innen eine geringe Zahl von Student\_innen zulassen müssen. In einer ökonomischen Logik stellt sich die Frage nach der Veränderung nicht, da die Zahlen der Bewerber\_innen stimmen und Absolvent\_innen auf dem Arbeitsmarkt nachgefragt sind.
- Hinter dem Handlungsmuster „Selbstverständliche Exklusivität“ stehen hauptsächlich professionsbezogene wissenschaftliche Fortbildungen, die sich an umfassend erfahrene Berufspraktiker\_innen richten, die auf Masterniveau spezielle Abschlüsse erwerben

wollen. Die Fortbildungen sind auf bestimmte professionelle Berufsfelder spezialisiert. Hochschulische Regeln sind weniger bedeutsam als jene der relevanten Professionen. Zumeist handelt es sich um gewachsene Angebote. Thematisiert wird insbesondere die Bedeutung des eigenen Angebots für Praktiker\_innen als etwas Wertvolles und Exklusives. Die Zulassung ist nur unter besonderen Voraussetzungen möglich und der Status des Angebots wird so erhalten.

- Hinter dem Handlungsmuster „Gezielt genutzte Öffnung“ stehen hauptsächlich Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung, die eine junge Historie haben, Berufspraktiker\_innen aus den teilweise unterschiedlichen Bezugsdisziplinen zusammenbringen und ein interdisziplinäres Studienangebot oder eines zur Akademisierung bestimmter Berufe etablieren wollen. In einer Professionslogik wird ein gesellschaftlicher Problembereich thematisiert. Wege der Zulassung werden dann geschaffen, wenn davon ausgegangen wird, dass die Teilnehmer\_innen aufgrund der fachlichen Eignung das komplette Studium erfolgreich absolvieren können. Das Angebot soll innerhalb und außerhalb der Hochschule etabliert werden.
- Hinter dem Handlungsmuster „Zentral gewollte Öffnung“ stehen zumeist *Weiterbildungen an Hochschulen als dritte Säule* und weniger konkrete Studienangebote der wissenschaftlichen Weiterbildung. Im Wesentlichen geht es hier darum, Strukturen der Weiterbildung auf- bzw. auszubauen und damit die dritte Säule der Hochschule zu stärken. Durch das Einwerben externen Fördermittel werden dafür die Ressourcen bereitgestellt. In Aussicht gestellt wird damit eine Sicherung der Nachfrage in den Weiterbildungsangeboten. Inhaltliche Fragen sind auf dieser Ebene nachrangig. Offen ist auch, inwiefern diese Strategie erfolgreich ist und entsprechende Angebot entwickelt und (dauerhaft) am Markt platziert werden können.

Von wissenschaftlichen Weiterbildungen kann demnach vor allem bei den grau unterlegten Feldern in Abb. 21 gesprochen werden. Die Öffnungsfrage wird hier beantwortet, indem Zulassungsmöglichkeiten einst („Erforderliche Begrenzung“) oder in jüngerer Vergangenheit („Gezielt genutzte Öffnung“) geschaffen wurden. Wer in diesen Angeboten studiert, kann mit den vorliegenden Daten nur bedingt beantwortet werden. Adressiert werden Menschen mit berufspraktischen Erfahrungen, die ein Bachelor- oder Master-Studium berufsbegleitend absolvieren wollen.

## 7 Diskussion, Fazit und Ausblick

### 7.1 Zusammenschau und Diskussion der Ergebnisse beider Teilstudien

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse der beiden Studien *QUAN* und *QUAL* aufeinander bezogen und in der Zusammenschau diskutiert. Ziel ist es, Bestätigungen und Differenzierungen herauszuarbeiten, die sich erst durch die gemeinsame Betrachtung der quantitativen und der qualitativen Forschungsergebnisse zeigen lassen. Es wird dazu jeweils ein Ergebnis einer Teilstudie als Ausgangspunkt genommen und jene Ergebnisse der anderen Teilstudie herangezogen, die Anschlussmöglichkeiten zu dem benannten Aspekt aufzeigen.

#### *QUAN-Ergebnis 1: Anrechnung aufgrund äußerer Einflüsse*

Es wurde deutlich, dass Anrechnungsmöglichkeiten primär aufgrund äußerer Einflüsse geschaffen werden. Durch die *QUAL* zeigt sich, dass es sowohl solche Studiengänge gibt, bei denen aufgrund von äußeren Einflüssen (insbesondere hochschulrechtlicher Vorgaben) Anrechnungsmöglichkeiten entgegen hochschulischer Bedenken geschaffen werden *können* (Chance) als auch solche, bei denen Anrechnungsmöglichkeiten trotz geringer eigener Bedarfe formal geschaffen werden *müssen* (Verpflichtung). Mit der *QUAN* sind beide Aspekte unter einer Frage subsumiert. Differenziert werden muss, ob Anrechnungsmöglichkeiten aufgrund äußerer Einflüsse geschaffen werden *konnten* oder geschaffen werden *mussten*.

#### *QUAN-Ergebnis 2: Ressourcen bedingen Anrechnung*

Weiterhin zeigte sich, dass Anrechnungsmöglichkeiten eher geschaffen werden, wenn Ressourcen zur Verfügung stehen und Sensibilität vorliegt. Insbesondere die Handlungsmuster auf der Seite der Entwicklung in der *QUAL* zeigen, dass die Ressourcenfrage eine wichtige Rolle spielt. Während Ressourcen in einzelnen Studiengängen genutzt werden, um innovative Angebote aufzubauen, dienen sie bspw. in ZBW eher dazu, die Re-Organisation der Weiterbildung in Hochschulen voranzubringen.

#### *QUAN-Ergebnis 3: Unterschiedliche Nutzung von Anrechnungsregelungen*

Es konnte aufgezeigt werden, dass Anrechnungsregelungen unterschiedlich genutzt werden. Insbesondere die Ausdifferenzierung der Ausrichtungen der verschiedenen Studiengänge in professionsbezogene wissenschaftliche Fortbildungen, innovative und gewachsene wissenschaftliche sowie hochschulische Weiterbildung in der *QUAL* unterstreicht dies. In der Art und Weise, wie mit Anerkennung und Anrechnung umgegangen wird, spiegelt sich die Ausrichtung wider. Unterschiede zeigen sich in der *QUAL* bei der Relevanz von Anrechnungsbereichen,

den Vorstellungen von den Adressat\_innen und der Bedeutung des eigenen Weiterbildungsangebots.

*QUAN-Ergebnis 4: Expert\_innen- vor Pauschalurteil*

Eine weitere Erkenntnis ist, dass dem eigenen fachlichen Urteil mehr vertraut wird, als dem eines pauschalen Verfahrens. In der *QUAL* sind pauschale Verfahren kaum thematisiert worden. Sowohl im Handlungsmuster „Selbstverständliche Exklusivität“ als auch in den beiden Handlungsmustern auf der Entwicklungsseite ist auf Grund der Erzählungen und Beschreibungen davon auszugehen, dass vor allem individuelle Verfahren eingesetzt werden.

*QUAN-Ergebnis 5: Verankerung je nach Profil des Studiengangs*

Es zeigte sich, dass die Umsetzung von Maßnahmen der Verankerung von Anrechnung auf unterschiedliche Ausrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung verweist. Auch wenn mit der *QUAL* nicht der Grad der Verankerung untersucht wurde, sondern die Handlungspraxis in den Studiengängen, gibt es dennoch Hinweise, dass der Grad der Strukturierung und Standardisierung dann höher ist, wenn die Kommunikation von Anrechnungsregelungen mit außerhochschulischen Akteuren wichtiger ist. Angebote, die sich in einem Professionskontext verorten, setzen hingegen mehr das Instrument des reflektierten Expert\_innenurteils ein. Methodische Hilfsmittel sind dabei kein relevantes Thema.

*QUAN-Ergebnis 6: Anrechnung erhöht nicht immer die Durchlässigkeit*

Eine weiteres Ergebnis ist, dass in exklusiven Studienprogrammen Anrechnung einen exklusiven Kreis von Teilnehmer\_innen begünstigt und nicht die Durchlässigkeit erhöht. Dies kann mit dem Handlungsmuster „Selbstverständliche Exklusivität“ der *QUAL* unterstrichen werden.

*QUAL-Handlungsmuster „Erforderliche Begrenzung“*

Studiengänge, in denen sich dieses Handlungsmuster dominant zeigt, zeichnen sich u. a. dadurch aus, dass in ihrem eigenen Verständnis Anrechnung bei der Zulassung stattfindet. Allerdings handelt es sich dabei eher um den Vergleich von Zulassungsvoraussetzungen. Eine Anrechnung von AHV auf Studieninhalte findet nicht statt. Vor diesem Hintergrund ist anzunehmen, dass es Ähnlichkeiten mit Studiengängen in der *QUAN* gibt, die sich sowohl in jener Gruppe wiederfinden, die angegeben hat, keine Anrechnungsmöglichkeiten außerhochschulischer Vorleistungen zu bieten (27,5%) als auch unter jenen, die angeben, AHV bei der Zulassung und hochschulische Vorleistungen auf die Studieninhalte anzurechnen. Insbesondere bei diesen Gruppen ist von Uneindeutigkeiten bei der Beantwortung der Befragung auszugehen.

*QUAL-Handlungsmuster „Selbstverständliche Exklusivität“*

Studiengänge, in denen sich dieses Handlungsmuster dominant zeigt, zeichnen sich u. a. dadurch aus, dass Anrechnung insbesondere als ein Instrument zur Reduzierung von Studienkosten und Studienzeiten verstanden wird, mit dem zusätzliche Anreize für den exklusiven Kreis von Adressat\_innen geschaffen werden. Vertreten sind hier Studienfächer, die sich nach Alheit (2009) durch einen exklusiven Habitus auszeichnen. Mit der *QUAN* lässt sich dies in sofern unterstreichen. In den Fächergruppen Naturwissenschaften und Medizin wird signifikant häufiger davon ausgegangen, dass Anrechnung zur Kosten- und Zeitreduzierung genutzt wird. Erklärungsmöglichkeiten sind die ohnehin hohen Kosten sowie der bereits zu Studienbeginn vorhandene hohe Spezialisierungsgrad von Student\_innen aufgrund der besonderen, exklusiven Zielgruppen-Adressierung des Studiengangs.

*QUAL-Handlungsmuster „Gezielt genutzte Öffnung“*

Studiengänge, in denen sich dieses Handlungsmuster dominant zeigt, zeichnen sich u. a. dadurch aus, dass AHV nur bei der Zulassung zum Studium angerechnet werden können und dadurch eine Passung mit bestimmten Bewerber\_innen hergestellt wird. D. h. durch die Anrechnung wird der Studienzugang ermöglicht. Geprüft wird hier in intensiven Gesprächen durch Expert\_innen. Ähnlich sind die Studiengänge in diesem Muster jenen der *QUAN*, bei denen Anrechnungsmöglichkeiten zur Zulassung individuell geprüft werden und Maßnahmen zur Verankerung der Verfahren wenig bis mäßig häufig umgesetzt werden.

*QUAL-Handlungsmuster „Zentral gewollte Öffnung“*

In diesem Handlungsmuster finden sich insbesondere hochschulische Einrichtungen der Weiterbildung wieder. Studiengänge werden unterstützt, konzipiert und Anrechnungsverfahren als Mittel zur Sicherung der Nachfrage in Weiterbildungsstudiengängen verstanden. Verbindungen zur *QUAN* zeigen sich insofern, als dass davon auszugehen ist, dass Mitarbeiter\_innen solcher Einrichtungen bei der HRK (2015) als Kontaktpersonen für Studiengänge gelistet sind und entsprechend zur Befragung eingeladen wurden. Und damit finden sich dann entsprechende Indizien auf dieses Handlungsmuster in der *QUAN*, obwohl hier ausschließlich Studiengänge angesprochen wurden. Anzunehmen ist, dass insbesondere Studiengänge mit umfassenden Anrechnungsmöglichkeiten und einem hohen Anteil von umgesetzten Verankerungsoptionen in Verbindung mit dem Handlungsmuster stehen. Mit der *QUAL* lässt sich hier ergänzen, dass die Akzeptanz der Verfahren wichtiger ist als der Grad der Verlässlichkeit. Erinnerung sei an die zu leistende Überzeugungsarbeit innerhalb der Hochschule und gegenüber außerhochschulischen Partnern: „Sie müssen reden, reden, reden mit den Leuten immer wieder und immer wieder und immer wieder“ (Ew:62).

## 7.2 Fazit zur Gesamtstudie

Zum Abschluss dieses Forschungsberichtes wird der Versuch gewagt, die umfassenden Darstellungen der empirischen Analysen aus beiden Teilstudien auf drei Essenzen zu reduzieren.

### 7.2.1 In der Hochschule: Orientierung geben

Deutlich wird, dass viele Studiengänge Fragen der Anerkennung und Anrechnung unabhängig von der Hochschule klären, übergreifende Regelungen und Empfehlungen häufig nicht existieren oder keine Relevanz haben. Denkbar ist, dass innerhalb *einer* Hochschule die rechtlichen Regelungen zur Anerkennung und Anrechnung sehr unterschiedlich ausgelegt werden. Insbesondere begriffliche Verständnisse und vorhandene Möglichkeiten der Bewilligung und Ablehnung von Anrechnungsanträgen können seitens der Hochschulen als Bestandteil einer Leilinie zur wissenschaftlichen Weiterbildung bzw. einer Anrechnungsleilinie für alle Studiengänge beschrieben werden. Durch gemeinsame Begriffe, aber auch die Positionierung der Hochschule im Sinne einer angemessenen Anrechnung in den weiterbildenden (und grundständigen) Studiengängen wird den Akteur\_innen, die für Anrechnungsfragen zuständig sind, eine Orientierung gegeben.

### 7.2.2 In den Studiengängen: Vielfalt zulassen durch Verantwortung

Gleichzeitig ist es wichtig, durch die Leitlinien den Studiengängen keine Verfahrensvorschriften zu unterbreiten. In unterschiedlichen Fächern, aber auch zu unterschiedlichen Zeitpunkten in der Entwicklung eines Studiengangs kann es sinnvoll sein, Anpassungen in der Anrechnung vorzunehmen. Während für die gesamte Hochschule Möglichkeiten der Anrechnung beschrieben werden können, indem konkretisiert wird, wie bei der Anerkennung und Anrechnung von AHV umgegangen werden *kann*, so ist es gleichzeitig wichtig, die Verantwortung für die Ausgestaltung den Akteur\_innen in den einzelnen Studiengängen ganz bewusst zu überlassen. Die Praxis der Studiengänge zeigt, dass es nicht *das* Konzept der Anrechnung gibt und die verschiedenen Handlungsmuster, die in konkreten Studiengängen rekonstruiert werden konnten, fachinhaltlich und ressourcentechnisch begründbar sind. Sowohl fachinhaltlich begründete Ablehnungen wie Bewilligungen müssen möglich sein. In Sachsen-Anhalt besagt das HSG LSA, dass eine Anrechnung erfolgen *kann*, wenn eine Gleichwertigkeit festgestellt wurde. Im Umkehrschluss ist es trotz der Feststellung der Gleichwertigkeit also immer noch möglich, bspw. aus didaktischen Gründen gegen eine Bewilligung der Anrechnung zu votieren. Dies setzt aber wiederum eine Klärung des Selbstverständnisses und der didaktischen Linie im jeweiligen Studiengang voraus.

### 7.2.3 Bei der Anrechnung: Klarheit schaffen durch Qualifizierung der Verfahren

Damit in den Studiengängen letztlich die Verantwortung für Entscheidungen der Anerkennung und Anrechnung übernommen werden kann, muss hier eine Qualifizierung der Anrechnungsverfahren ermöglicht werden. Dies setzt eine entsprechende Ressourcenausstattung

voraus, mit der von der Verfahrensentwicklung und -einführung, über die Beratung der Antragssteller\_innen, die Gleichwertigkeitsprüfung, die Anrechnungsentscheidung, die Dokumentation des Verfahrens, die Auswertung der bisherigen Anrechnungsfälle bis zur Weiterentwicklung der Verfahren klare und transparente Abläufe geschaffen werden können. Ein qualifiziertes Anrechnungsverfahren setzt neben der Ressourcenausstattung auch die Klärung von Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten bei den unterschiedlichen Komponenten des Anrechnungsverfahrens (Beratung, Prüfung, Anrechnung, Dokumentation, Weiterentwicklung) voraus. Dies umfasst auch die Sensibilisierung für die unterschiedlichen Arten von Anrechnungsverfahren (individuell, pauschal), die Umsetzung der Gleichwertigkeitsprüfung (Referenzsysteme, Kompetenzorientierung und Modulbeschreibung) sowie rechtliche Möglichkeiten und Grenzen der Anrechnung sowohl bei der Zulassung (Eingangs-, Einstufungs- und Externenprüfung sowie Anrechnungsmodule) als auch auf Inhalte (50%-Regelung und die Bezugsgrößen).

### 7.3 Ausblick

Ziel der empirischen Beschäftigung mit Anrechnungsfragen im Rahmen des Verbundprojektes war es, sowohl die Relevanzen als auch die Praxen der Anerkennung und Anrechnung besser als bisher zu verstehen und Unterschiedlichkeiten erklären zu können. Die Ergebnisse der Gesamtstudie sollen in einem letzten Schritt herangezogen werden, um in einem konkreten Studiengang konzeptionell an der Anrechnungsfrage zu arbeiten. Beschäftigt wird sich dabei mit dem Studiengang „Integrated Design Engineering for Business (IDE-B)“, der kooperativ von den beiden Verbundhochschulen des Projektes, der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg und der Hochschule Magdeburg-Stendal, durchgeführt werden soll. Derzeit befindet sich der Studiengang in der Entwicklungsphase. Aufgrund fehlender Leitlinien zur Anrechnung und zur wissenschaftlichen Weiterbildung in der Hochschule werden die bisherigen Forschungsarbeiten der letzten 12 Jahre incl. der vorliegenden als Orientierung herangezogen. Die bisherigen Dokumente werden mit Blick auf Anrechnungsfragen begutachtet und den Akteur\_innen in einem ersten Schritt eine Rückmeldung dazu geben (Klarheit schaffen). Anschließend wird ein Workshop durchgeführt, um das Selbstverständnis im Studiengang sowie Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten zu klären (Verantwortung), aber auch weitere Fragen zum Anrechnungsverfahren auszuarbeiten (Beratungsmöglichkeiten, Dokumentation, Weiterentwicklung). In einem letzten Schritt wird auf dieser Grundlage dann ein Entwicklungsbericht erstellt, der diese drei Schritte dokumentiert und es werden Empfehlungen ausgesprochen, was bei einem Anrechnungskonzept für diesen Studiengang zu beachten und zu bedenken ist.

## 8 Literatur

- Akkreditierungsrat (2011). *Umsetzung der Lissabon Konvention*. URL: [http://archiv.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Sonstige/AR\\_Rundschreiben\\_Lissabon1.pdf](http://archiv.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Sonstige/AR_Rundschreiben_Lissabon1.pdf) (besucht am 31.01.2018).
- Akkreditierungsrat (2013). *Umsetzung der Lissabon Konvention. Beschluss des Hochschulausschusses vom 13./14.12.2012*. URL: [http://archiv.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Sonstige/AR\\_Rundschreiben\\_Lissabon2.pdf](http://archiv.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Sonstige/AR_Rundschreiben_Lissabon2.pdf) (besucht am 31.01.2018).
- Akkreditierungsrat (2014). *Anrechnung außerhochschulischer Kenntnisse und Fähigkeiten*. URL: [http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/KMK/Vorgaben/KMK\\_Anrechnung\\_ausserhochschulisch\\_II.pdf](http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/KMK/Vorgaben/KMK_Anrechnung_ausserhochschulisch_II.pdf) (besucht am 31.01.2018).
- Akkreditierungsrat (2016). *Anwendung der Lissabon-Konvention*. URL: [http://archiv.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Beschluesse/AR\\_Lissabon\\_Konvention.pdf](http://archiv.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Beschluesse/AR_Lissabon_Konvention.pdf) (besucht am 31.01.2018).
- Alheit, Peter (2009). Exklusionsmechanismen des Universitären Habitus: Unsichtbare Barrieren für Studierende auf dem „zweiten Bildungsweg“. *Hessische Blätter für Volksbildung* (3), S. 215–226.
- Anderson, Lorin W./Krathwohl, David R. (Hrsg.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2011). *Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen*. URL: [https://www.dqr.de/media/content/Der\\_Deutsche\\_Qualifikationsrahmen\\_fue\\_lebenslanges\\_Lernen.pdf](https://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf) (besucht am 07.10.2017).
- BBiG (2017). *Berufsbildungsgesetz vom 23. März 2005 (BGBl. I S. 931), das durch Artikel 14 des Gesetzes vom 17. Juli 2017 (BGBl. I S. 2581) geändert worden ist*. URL: [https://www.gesetze-im-internet.de/bbig\\_2005/BBiG.pdf](https://www.gesetze-im-internet.de/bbig_2005/BBiG.pdf) (besucht am 31.01.2018).
- Bechmann, Martin/Damm, Christoph/Fredrich, Helge/Frosch, Ulrike/Krüger, Stina/Vieback, Linda (2016). Ein Blick auf und in die Magdeburger Weiterbildungsforschung. Forschungsbasierte Projektarchitekturen. *Hochschule und Weiterbildung* (2), S. 32–40. DOI: 10.4119/UNIBI/ZHWB-2016-02-17.
- Benning, Axel/Müller, Christof/Horst, Philipp (2008). Selbsteinschätzung von Fortbildungsteilnehmenden als Baustein eines Äquivalenzverfahrens. In Stamm-Riemer, Ida/Loroff, Claudia/Minks, Karl-Heinz/Freitag, Walburga K. (Hrsg.), *Die Entwicklung von Anrechnungsmodellen. Zu Äquivalenzpotenzialen von beruflicher und hochschulischer Bildung*. Hannover: HIS Hochschul-Informationen-System, S. 25–37. URL: [http://www.dzhw.eu/pdf/pub\\_fh/fh-200813.pdf](http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-200813.pdf) (besucht am 31.01.2018).
- Beuthel, Regina/Seeger, Mario S. (2008). Hochschulische Anrechnungsoptionen beruflich erworbener Lernergebnisse aus Sicht des Darmstädter Modellprojekts ProIT Professionals. In Stamm-Riemer, Ida/Loroff, Claudia/Minks, Karl-Heinz/Freitag, Walburga K. (Hrsg.), *Die Entwicklung von Anrechnungsmodellen. Zu Äquivalenzpotenzialen von beruflicher und hochschulischer Bildung*. Hannover: HIS Hochschul-Informationen-System, S. 47–56. URL: [http://www.dzhw.eu/pdf/pub\\_fh/fh-200813.pdf](http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-200813.pdf) (besucht am 31.01.2018).
- Birkner, Achim (2015). *Anrechnungsverfahren aus Sicht von potenziellen Studierenden*. Magdeburg: Unveröffentlichte Memos.
- Bloom, Benjamin S./Engelhart, Max D./Furst, Edward J. (1968). *Taxonomy of Educational Objectives*. New York: MacKay.

- Bogner, Alexander/Menz, Wolfgang (2001). Deutungswissen und Interaktion. *Soziale Welt* 52(4), S. 477–500.
- Böhm, Andreas (2008). Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory. In Flick, Uwe/Kardorff, Ernst v./Steinke, Ines (Hrsg.), *Qualitative Forschung*. Hamburg: Rowohlt, S. 475–485.
- Bonse-Rohmann, Mathias/Burchert, Heiko (2008). Entwicklung, empirische Erprobung und Transfer eines Verfahrens zur Bestimmung äquivalenter Kompetenzen. In Stamm-Riemer, Ida/Loroff, Claudia/Minks, Karl-Heinz/Freitag, Walburga K. (Hrsg.), *Die Entwicklung von Anrechnungsmodellen. Zu Äquivalenzpotenzialen von beruflicher und hochschulischer Bildung*. Hannover: HIS Hochschul-Informationssystem, S. 67–77. URL: [http://www.dzhw.eu/pdf/pub\\_fh/fh-200813.pdf](http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-200813.pdf) (besucht am 31.01.2018).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2016). *Aufstieg durch Bildung*. URL: <https://www.bmbf.de/de/aufstieg-durch-bildung-1240.html> (besucht am 22.08.2016).
- Burchert, Heiko/Bonse-Rohmann, Mathias (2008). Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen – Von der Theorie zur Praxis in der Hochschule? *Betriebswirtschaftliche Forschung und Praxis* (4), S. 313–333.
- Bürmann, Marvin/Frick, Frank (2015). *Deutscher Weiterbildungsatlas. Teilnahme und Angebot in Bundesländern und Raumordnungsregionen. Zusammenfassung der Ergebnisse*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Cendon, Eva/Eilers-Schoof, Anja/Flacke, Luise B./Hartmann-Bischoff, Monika/Kohlesch, Anja/Müskens, Wolfgang/Seeger, Mario S./Specht, Judith/Waldeyer, Christina/Weichert, Doreen (Hrsg.) (2015). *Handreichung: Anrechnung, Teil 1. Ein theoretischer Überblick*. Wissenschaftliche Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. URL: [https://de.offene-hochschulen.de/fy1s/432/download\\_file](https://de.offene-hochschulen.de/fy1s/432/download_file) (besucht am 31.01.2018).
- Creswell, John W./Plano Clark, Vicki L. (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks; London; New Dehli: Sage Publications.
- Damm, Christoph/Dörner, Olaf (2017). Soziale Anerkennung auf fremdem Terrain. Strukturelle Herausforderungen des Zugangs für nicht-traditionell Studierende zu wissenschaftlicher Weiterbildung. *Hochschule und Weiterbildung* (1), S. 92–98. DOI: 10.4119/UNIBI/ZHWB-2017-01-73.
- Dresing, Thorsten/Pehl, Thorsten (2015). *Praxisbuch Interview, Transkription und Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. 6. Auflage. Marburg: Dresing und Pehl GmbH. URL: <http://www.audiotranskription.de/Praxisbuch-Transkription.pdf> (besucht am 23.06.2017).
- DZHW (Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH) (2017). *ANKOM*. Unter Mitarb. von Bundesinstitut für Berufsbildung/Bundesministerium für Bildung und Forschung. URL: <http://ankom.dzhw.eu/> (besucht am 08.10.2017).
- Eckle-Kohler, Judith/Kohler, Michael (2017). *Eine Einführung in die Statistik und ihre Anwendungen*. 3., überarbeitete und ergänzte Auflage. Lehrbuch. Berlin: Springer Spektrum. DOI: 10.1007/978-3-662-54094-7.
- Engenhorst, Karolina/Krusche, Susanne (2016). *Handreichung Anrechnung*. München: Hochschule für angewandte Wissenschaften München. URL: [https://w3-mediapool.hm.edu/mediapool/media/dachmarke/dm\\_lokal/qm\\_1/internet\\_makeover\\_2016/Handreichung\\_Anrechnung.pdf](https://w3-mediapool.hm.edu/mediapool/media/dachmarke/dm_lokal/qm_1/internet_makeover_2016/Handreichung_Anrechnung.pdf) (besucht am 31.01.2018).
- European Council (1997). *Convention on the Recognition of Qualifications Concerning Higher Education in the European Region*. URL: [http://www.unesco.org/education/studyingabroad/pdf/europe\\_97.pdf](http://www.unesco.org/education/studyingabroad/pdf/europe_97.pdf) (besucht am 31.01.2018).

- Feigl, Thorsten/Kunert-Zier, Margitta/Luft, Lisa/Röber, Michaela/Schmidt, Melanie/Ulmer, Eva-Maria (2016). Anrechnung von Kompetenzen als Weg zur offenen Hochschule – Ein Stresstest für Lehrende und hochschulische Strukturen. In Hanft, Anke/Brinkmann, Katrin/Kretschmer, Stefanie/Maschwitz, Annika/Stöter, Joachim (Hrsg.), *Organisation und Management von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen*. Münster, New York: Waxmann, S. 129–140.
- Freitag, Walburga K. (2008). Qualität der Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge. Eine Exploration von Dimensionen „guter Anrechnungspraxis“. In Buhr, Regina/Freitag, Walburga K./Hartmann, Ernst A./Loroff, Claudia/Minks, Karl-Heinz/Mucke, Kerstin/Stamm-Riemer, Ida (Hrsg.), *Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung*. Münster: Waxmann, S. 225–243.
- Freitag, Walburga K. (2011). Anrechnung. Eine Analyse der rechtlichen Regelungen in den Hochschulgesetzen der Länder sowie ausgewählter Prüfungsordnungen von Hochschulen. In Freitag, Walburga K./Hartmann, Ernst A./Loroff, Claudia/Stamm-Riemer, Ida/Völk, Daniel/Buhr, Regina (Hrsg.), *Gestaltungsfeld Anrechnung: Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel*. Münster et al.: Waxmann, S. 191–217.
- Freitag, Walburga K. (2013). Erfolgsrelevante Erkenntnisse der ANKOM-Initiativen – von der Idee bis zur Umsetzung. URL: [https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/\\_migrated/content\\_uploads/Workshop\\_4\\_Dr.\\_Freitag.pdf](https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/Workshop_4_Dr._Freitag.pdf) (besucht am 16.01.2018).
- Freitag, Walburga K./Hartmann, Ernst A./Loroff, Claudia/Minks, Karl-Heinz/Völk, Daniel/Buhr, Regina (2011). Gestaltungsfeld Anrechnung: Resümee aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung. In Freitag, Walburga K./Hartmann, Ernst A./Loroff, Claudia/Stamm-Riemer, Ida/Völk, Daniel/Buhr, Regina (Hrsg.), *Gestaltungsfeld Anrechnung: Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel*. Münster et al.: Waxmann, S. 239–250.
- Freitag, Walburga K./Hartmann, Ernst A./Loroff, Claudia/Stamm-Riemer, Ida/Völk, Daniel/Buhr, Regina (Hrsg.) (2011). *Gestaltungsfeld Anrechnung: Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel*. Münster et al.: Waxmann.
- Freitag, Walburga K./Loroff, Claudia (2011). Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge (ANKOM) – Einführung und Überblick. In Freitag, Walburga K./Hartmann, Ernst A./Loroff, Claudia/Stamm-Riemer, Ida/Völk, Daniel/Buhr, Regina (Hrsg.), *Gestaltungsfeld Anrechnung: Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel*. Münster et al.: Waxmann, S. 9–17.
- Graebner, Gernot/Bade-Becker, Ursula/Gorys, Bianca (2011). Weiterbildung an Hochschulen. In Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 543–555.
- Hanak, Helmar/Sturm, Nico (2013). *Anrechnung und Anerkennung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen: Eine Handreichung für Studiengangsentwickler/innen im Rahmen des Projekts „WM3 Weiterbildung Mittelhessen“*. URL: [http://www.wmhoch3.de/images/Anrechnung\\_und\\_Anerkennung.pdf](http://www.wmhoch3.de/images/Anrechnung_und_Anerkennung.pdf) (besucht am 31.01.2018).
- Hanak, Helmar/Sturm, Nico (2014). *Anrechnungs- und Anerkennungsmodelle: Analyse bestehender Praktiken sowie Empfehlungen zur nachhaltigen Implementierung im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Gießen/Marburg: WM3 Weiterbildung Mittelhessen.
- Hanak, Helmar/Sturm, Nico (2015a). Akzeptanz als Instrument zur nachhaltigen Implementierung von Verfahren der Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen? In Gerich, Eva/Hanak, Helmar/Schramm, Hannes/Strazny, Sabrina/Sturm, Nico/Wachendorf, Nina M./Wadewitz, Marion/Weichert, Doreen (Hrsg.), *Handreichung Anrechnung, Teil 2. Ein*

- Einblick in die Praxis*, S. 5–15. URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-49345-7>.
- Hanak, Helmar/Sturm, Nico (2015b). *Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen: Eine Handreichung für die wissenschaftliche Weiterbildung*. Research. Wiesbaden: Springer VS.
- Hanft, Anke/Brinkmann, Katrin/Gierke, Willi B./Müskens, Wolfgang (2014). *Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen in Studiengängen. Studie AnHoSt Anrechnungspraxis in Hochschulstudiengängen*. URL: [https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/06-Personen/Team/Impuls\\_Mueskens\\_ForumC\\_Konstanz\\_02.pdf](https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/06-Personen/Team/Impuls_Mueskens_ForumC_Konstanz_02.pdf) (besucht am 31.01.2018).
- Hansen, Uwe/Bick, Sandra (2008). Hervorragende Logistik-Perspektiven? In Stamm-Riemer, Ida/Loroff, Claudia/Minks, Karl-Heinz/Freitag, Walburga K. (Hrsg.), *Die Entwicklung von Anrechnungsmodellen. Zu Äquivalenzpotenzialen von beruflicher und hochschulischer Bildung*. Hannover: HIS Hochschul-Informationssystem, S. 57–66. URL: [http://www.dzhw.eu/pdf/pub\\_fh/fh-200813.pdf](http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-200813.pdf) (besucht am 31.01.2018).
- HIS (Hochschul-Informationssystem) (2017). *www.his.de*. URL: <http://www.his.de/willkommen.html> (besucht am 08.10.2017).
- Hochschulrektorenkonferenz (2015). *Statistische Daten zu Studienangeboten an Hochschulen in Deutschland. Studiengänge, Studierende, Absolventinnen und Absolventen. Wintersemester 2016/2017*. Bd. 1. Statistiken zur Hochschulpolitik. Bonn: HRK.
- Hochschulrektorenkonferenz (2016). *Statistische Daten zu Studienangeboten an Hochschulen in Deutschland. Studiengänge, Studierende, Absolventinnen und Absolventen. Wintersemester 2016/2017*. Bd. 1. Statistiken zur Hochschulpolitik. Bonn: HRK.
- HRK (2015). *hochschulkompass. Ein Angebot der Hochschulrektorenkonferenz*. URL: <http://www.hochschulkompass.de/> (besucht am 01.09.2017).
- HRK (Hochschulrektorenkonferenz) (Hrsg.) (2008). *Bologna-Reader III: FAQs – Häufig gestellte Fragen zum Bologna-Prozess an deutschen Hochschulen*. 1. Auflage. Bd. 8. Beiträge zur Hochschulpolitik. Bonn.
- HSG LSA (2016). *Hochschulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt (HSG LSA) in der Fassung der Bekanntmachung vom 14. Dezember 2010 (GVBl. LSA S. 600, 2011 S. 561) zuletzt geändert durch Artikel 7 des Gesetzes vom 25. Februar 2016 (GVBl. LSA S. 89)*.
- Jung, Markus (2017). *Fernstudium-Infos.de*. URL: <http://www.fernstudium-infos.de> (besucht am 30.08.2017).
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2002). *Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (I): (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002)*. URL: [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2002/2002\\_06\\_28-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-1.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_06_28-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-1.pdf) (besucht am 31.01.2018).
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2008). *Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II) Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.09.2008*. URL: [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/ZAB/Hochschulzugang\\_Beschluesse\\_der\\_KMK/AnrechaussHochschule2.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/ZAB/Hochschulzugang_Beschluesse_der_KMK/AnrechaussHochschule2.pdf) (besucht am 31.01.2018).
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2010). *Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 04.02.2010*. URL: <http://www.kmk.org/fileadmin/>

- Dateien/veroeffentlichungen\_beschluesse/2003/2003\_10\_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf (besucht am 31.01.2018).
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2011). *Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen vom 04.02.2010. Auslegungshinweise*. URL: [http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/KMK/Vorgaben/KMK\\_Auslegungshinweise\\_Laendergemeinsame\\_Strukturvorgaben.pdf](http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/KMK/Vorgaben/KMK_Auslegungshinweise_Laendergemeinsame_Strukturvorgaben.pdf) (besucht am 31.01.2018).
- Koch, Manuela/Westermann, Georg (2006). Der Entscheidungsprozess zur Auswahl eines Verfahrens zur Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen. In Koch, Manuela/Westermann, Georg (Hrsg.), *Von Kompetenz zu Credits: Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf ein Hochschulstudium*. Wiesbaden: Dt. Univ.-Verl, S. 79–92.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaft (2000). *Memorandum über Lebenslanges Lernen. Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen*. Brüssel. URL: [https://www.hrk.de/uploads/tx\\_sszconvention/memode.pdf](https://www.hrk.de/uploads/tx_sszconvention/memode.pdf) (besucht am 31.01.2018).
- Kromrey, Helmut (2002). *Empirische Sozialforschung*. 10. Auflage. Opladen: UTB.
- Kyas, Stephan (2008). Selbsteinschätzung von Fortbildungsteilnehmenden als Baustein eines Äquivalenzverfahrens. In Stamm-Riemer, Ida/Loroff, Claudia/Minks, Karl-Heinz/Freitag, Walburga K. (Hrsg.), *Die Entwicklung von Anrechnungsmodellen. Zu Äquivalenzpotenzialen von beruflicher und hochschulischer Bildung*. Hannover, S. 39–46. URL: [http://www.dzhw.eu/pdf/pub\\_fh/fh-200813.pdf](http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-200813.pdf) (besucht am 31.01.2018).
- Lenz, Katharina/Schmitt, Susanne (2016). Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen als Instrument zur Öffnung von Hochschulen. Potentiale und Realisierungshürden. In Wolter, Andrä/Banscherus, Ulf/Kamm, Caroline (Hrsg.), *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen*. Münster, New York: Waxmann, S. 321–343.
- London Communiqué (2007). Towards the European Higher Education Area: Responding to Challenges in a Globalised World. URL: [http://media.ehea.info/file/2007\\_London/76/4/20070517\\_EuropeanCommission\\_note\\_588764.pdf](http://media.ehea.info/file/2007_London/76/4/20070517_EuropeanCommission_note_588764.pdf) (besucht am 31.01.2018).
- Londoner Kommuniqué (2007). *Auf dem Wege zum Europäischen Hochschulraum: Antworten auf die Herausforderungen der Globalisierung*. URL: [https://www.bmbf.de/files/Londoner\\_Kommunique\\_Bologna\\_d.pdf](https://www.bmbf.de/files/Londoner_Kommunique_Bologna_d.pdf) (besucht am 31.01.2018).
- Loroff, Claudia/Stamm-Riemer, Ida/Hartmann, Ernst A. (2011). Anrechnung: Modellentwicklung, Generalisierung und Kontextbedingungen. In Freitag, Walburga K./Hartmann, Ernst A./Loroff, Claudia/Stamm-Riemer, Ida/Völk, Daniel/Buhr, Regina (Hrsg.), *Gestaltungsfeld Anrechnung: Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel*. Münster et al.: Waxmann, S. 77–117.
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (1991). ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In Garz, Detlef/Kraimer, Klaus (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 441–471.
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (1997). Das ExpertInneninterview. In Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annedore (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa-Verlag, S. 481–491.
- Mieg, Harald A. (2016). Profession: Begriff, Merkmale, gesellschaftliche Bedeutung. In Dick, Michael/Marotzki, Winfried/Mieg, Harald A. (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 27–40.

- Moon, Jenny (2004). *Linking Levels, Learning Outcomes and Assessment Criteria*. Exeter. URL: [http://www.aic.lv/bologna/Bologna/Bol\\_semin/Edinburgh/J\\_Moon\\_backgrP.pdf](http://www.aic.lv/bologna/Bologna/Bol_semin/Edinburgh/J_Moon_backgrP.pdf) (besucht am 07.10.2017).
- Morse, Janice M./Niehaus, Linda (2009). *Mixed Methods Design. Principles and Procedures*. Walnut Creek: Left Coast Press.
- Müskens, Wolfgang/Wittig, Wolfgang/Tutschner, Roland/Eilers-Schoof, Anja (2013). *Module Level Indicator. MLI User Guide. Assessment of the Level of Competence Orientation*. Technischer Bericht. Bremen: Universität Bremen. URL: [https://www.researchgate.net/publication/303640875\\_Module\\_Level\\_Indicator\\_MLI\\_User\\_Guide\\_-\\_Assessment\\_of\\_the\\_Level\\_of\\_Compentence\\_Orientation](https://www.researchgate.net/publication/303640875_Module_Level_Indicator_MLI_User_Guide_-_Assessment_of_the_Level_of_Compentence_Orientation) (besucht am 07.09.2017).
- Pohlmann, Stefan/Fraunhofer, Andreas/Semke, Edwin (2017). Kompetenzen würdigen. In Pohlmann, Stefan/Vierzigmann, Gabriele/Doyé, Thomas (Hrsg.), *Weiter denken durch wissenschaftliche Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 377–411. DOI: 10.1007/978-3-658-15470-7.
- Porst, Rolf (2014). *Fragebogen*. 4., erweiterte Auflage. Studienskripten zur Soziologie. Wiesbaden: Springer VS.
- Pröbller, Ernst-Kurt/Last, Bärbel (2008). Berufliche Vorbildung der Studierenden im Fachbereich Maschinenbau an der Fachhochschule Stralsund. In Stamm-Riemer, Ida/Loroff, Claudia/Minks, Karl-Heinz/Freitag, Walburga K. (Hrsg.), *Die Entwicklung von Anrechnungsmodellen. Zu Äquivalenzpotenzialen von beruflicher und hochschulischer Bildung*. Hannover: HIS Hochschul-Informationen-System, S. 13–23. URL: [http://www.dzhw.eu/pdf/pub\\_fh/fh-200813.pdf](http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-200813.pdf) (besucht am 31.01.2018).
- Seger, Mario S./Beuthel, Regina/Schmiede, Rudi (2009). *Wege zum Lifelong Learning. Möglichkeiten des Übergangsmanagements zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung am Beispiel des IKT-Bereichs*. Bd. 8. Darmstädter Studien zu Arbeit, Technik und Gesellschaft. Aachen: Shaker.
- Seger, Mario S./Waldeyer, Christina (2015). Anrechnungsmanagement. In Cendon, Eva/Eilers-Schoof, Anja/Flacke, Luise B./Hartmann-Bischoff, Monika/Kohlesch, Anja/Müskens, Wolfgang/Seger, Mario S./Specht, Judith/Waldeyer, Christina/Weichert, Doreen (Hrsg.), *Handreichung: Anrechnung, Teil 1. Ein theoretischer Überblick*, S. 79–91. URL: [https://de.offene-hochschulen.de/fy1s/432/download\\_file](https://de.offene-hochschulen.de/fy1s/432/download_file) (besucht am 31.01.2018).
- Seger, Mario S./Waldeyer, Christina/Liebinger, Christoph (2017). *Qualitätssicherung im Kontext der Anrechnung und Anerkennung von Lernergebnissen an Hochschulen*. 2. Auflage. Bd. 15. Darmstädter Studien zu Arbeit, Technik und Gesellschaft. Aachen: Shaker.
- SoSci Survey GmbH (2016). *oFb – Der onlineFragebogen*. URL: <https://www.soscisurvey.de/> (besucht am 31.01.2018).
- Stamm-Riemer, Ida (2008). Einleitung. In Stamm-Riemer, Ida/Loroff, Claudia/Minks, Karl-Heinz/Freitag, Walburga K. (Hrsg.), *Die Entwicklung von Anrechnungsmodellen. Zu Äquivalenzpotenzialen von beruflicher und hochschulischer Bildung*. Hannover: HIS Hochschul-Informationen-System, S. 5–10. URL: [http://www.dzhw.eu/pdf/pub\\_fh/fh-200813.pdf](http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-200813.pdf) (besucht am 31.01.2018).
- Stamm-Riemer, Ida/Loroff, Claudia/Hartmann, Ernst A. (2011). *Anrechnungsmodelle: Generalisierte Ergebnisse der ANKOM-Initiative*. Forum Hochschule. Hannover: HIS.
- Stamm-Riemer, Ida/Loroff, Claudia/Minks, Karl-Heinz/Freitag, Walburga K. (Hrsg.) (2008). *Die Entwicklung von Anrechnungsmodellen. Zu Äquivalenzpotenzialen von beruflicher und hochschulischer Bildung*. Hannover: HIS Hochschul-Informationen-System, S. 1–4.

- lischer Bildung. Bd. 13. HIS: Forum Hochschule. Hannover: HIS Hochschul-Informationssystem. URL: [http://www.dzhw.eu/pdf/pub\\_fh/fh-200813.pdf](http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-200813.pdf) (besucht am 31.01.2018).
- Strauss, Anselm L. (1998). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. 2. Auflage. München: UTB.
- Strazny, Sabrina (2013). *Die Erstellung von Modulhandbüchern auf Grundlage von Lernergebnissen: Ein Leitfaden des Instituts für Akademische Weiterbildung der Hochschule Ingolstadt für Lehrkräfte und Programm-ManagerInnen*. URL: <http://docplayer.org/64421876-Offene-hochschule-oberbayern-oho-das-erstellen-von-modulhandbuechern-auf-grundlage-von-lernergebnissen.html> (besucht am 31.01.2018).
- Teddlie, Charles/Tashakkori, Abbas (2009). *Foundations of Mixed Methods Research. Integration Quantitative and Qualitative Approaches in the Social and Behavioral Sciences*. Los Angeles et al.: Sage Publications.
- Tiefel, Sandra (2005). Kodierung nach der Grounded Theory lern- und bildungstheoretisch modifiziert. *ZBBS* 6(1), S. 65–84.
- VDI/VDE Innovation + Technik GmbH (2017). *VDE/VDI/IT*. URL: <https://vdivde-it.de/> (besucht am 08.10.2017).
- Völk, Daniel (2011). Anrechnung aus der Perspektive von Hochschullehrenden. In Freitag, Walburga K./Hartmann, Ernst A./Loroff, Claudia/Stamm-Riemer, Ida/Völk, Daniel/Buhr, Regina (Hrsg.), *Gestaltungsfeld Anrechnung: Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel*. Münster et al.: Waxmann, S. 177–189.
- Weick, Karl E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly* 21(1), S. 1–19.
- Weiterbildungscampus Magdeburg (2014a). *Teilvorhabenbeschreibung. Weiterbildungscampus Magdeburg*. Hrsg. von Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg/Hochschule Magdeburg-Stendal.
- Weiterbildungscampus Magdeburg (2014b). *Verbundantrag im Rahmen der Ausschreibung „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ des BMBF*. Hrsg. von Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg/Hochschule Magdeburg-Stendal.
- Wolf, Sandra (2011). *Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung*. Wiesbaden: Gabler Verlag.

# Anhang

# A Tabellen

*Tabelle 16: Immatrikulationsrhythmus*

<b>Immatrikulation</b>	<b>Häufigkeit</b>	<b>Anteil in %</b>
jedes Semester/Trimester	49	17,8
jedes Jahr	192	69,6
alle 2 Jahre	18	6,5
alle 3 Jahre oder seltener	7	2,5
fortlaufend	9	3,3
<i>nicht beantwortet</i>	<i>1</i>	<i>0,4</i>
Gesamtsumme	276	100,00

*Tabelle 17: Format der Studiengänge*

<b>Format</b>	<b>Häufigkeit</b>	<b>Anteil in Prozent</b>
Präsenzstudium mit E-Learning	128	46,4
Präsenzstudium ohne E-Learning	127	46,0
Fernstudium	21	7,6
Gesamtsumme	276	100,0

*Tabelle 18: Umfang der Studienprogramme*

<b>Workload in CP</b>	<b>Häufigkeit</b>	<b>Anteil in %</b>
60	61	22,1
80	1	0,4
90	102	36,9
100	1	0,4
105	1	0,4
120	102	36,9
<i>fehlerhaft beantwortet</i>	<i>6</i>	<i>2,2</i>
<i>nicht beantwortet</i>	<i>2</i>	<i>0,7</i>
Gesamtsumme	276	100,00

*Tabelle 19: Größe der Matrikel*

<b>Matrikelgröße</b>	<b>Häufigkeit</b>	<b>Anteil in %</b>
1 bis 5	18	6,5
6 bis 15	98	35,5
16 bis 25	102	37,0
26 bis 50	47	17,0
51 oder mehr	9	3,3
<i>fehlerhaft beantwortet</i>	<i>1</i>	<i>0,4</i>
<i>nicht beantwortet</i>	<i>1</i>	<i>0,4</i>
Gesamtsumme	276	100,0

## A Tabellen

Tabelle 20: Verankerung von Anrechnungsverfahren (1/3)

<b>Anrechnungsberatung</b>					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	190	68,84058	95	95
	in Planung	5	1,811594	2,5	97,5
	trifft nicht zu	4	1,449275	2	99,5
	weiß nicht	1	0,362319	0,5	100
	Gesamt	200	72,46377	100	
Fehlend	System	76	27,53623		
Gesamt		276	100		

<b>Geregelte Zuständigkeit</b>					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	183	66,30435	91,5	91,5
	in Planung	10	3,623188	5	96,5
	trifft nicht zu	5	1,811594	2,5	99
	weiß nicht	2	0,724638	1	100
	Gesamt	200	72,46377	100	
Fehlend	System	76	27,53623		
Gesamt		276	100		

<b>Analysemethoden</b>					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	118	42,75362	59,29648241	59,29648241
	in Planung	29	10,50725	14,57286432	73,86934673
	trifft nicht zu	38	13,76812	19,09547739	92,96482412
	weiß nicht	14	5,072464	7,035175879	100
	Gesamt	199	72,10145	100	
Fehlend	nicht beantwortet	1	0,362319		
	System	76	27,53623		
	Gesamt	77	27,89855		
Gesamt		276	100		

<b>Diploma Supplement</b>					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	76	27,53623	38,19095477	38,19095477
	in Planung	18	6,521739	9,045226131	47,2361809
	trifft nicht zu	76	27,53623	38,19095477	85,42713568
	weiß nicht	29	10,50725	14,57286432	100
	Gesamt	199	72,10145	100	
Fehlend	nicht beantwortet	1	0,362319		
	System	76	27,53623		
	Gesamt	77	27,89855		
Gesamt		276	100		

## A Tabellen

Tabelle 21: Verankerung von Anrechnungsverfahren (2/3)

<b>Kooperationsvereinbarungen</b>					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	trifft zu	31	11,23188	15,57788945	15,57788945
	in Planung	12	4,347826	6,030150754	21,6080402
	trifft nicht zu	146	52,89855	73,36683417	94,97487437
	weiß nicht	10	3,623188	5,025125628	100
	Gesamt	199	72,10145	100	
Fehlend	nicht beantwortet	1	0,362319		
	System	76	27,53623		
	Gesamt	77	27,89855		
Gesamt		276	100		
<b>Dokumentation</b>					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	trifft zu	163	59,05797	81,90954774	81,90954774
	in Planung	11	3,985507	5,527638191	87,43718593
	trifft nicht zu	18	6,521739	9,045226131	96,48241206
	weiß nicht	7	2,536232	3,51758794	100
	Gesamt	199	72,10145	100	
Fehlend	nicht beantwortet	1	0,362319		
	System	76	27,53623		
	Gesamt	77	27,89855		
Gesamt		276	100		
<b>Auswertung der Dokumentation</b>					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	trifft zu	53	19,2029	26,63316583	26,63316583
	in Planung	39	14,13043	19,59798995	46,23115578
	trifft nicht zu	88	31,88406	44,22110553	90,45226131
	weiß nicht	19	6,884058	9,547738693	100
	Gesamt	199	72,10145	100	
Fehlend	nicht beantwortet	1	0,362319		
	System	76	27,53623		
	Gesamt	77	27,89855		
Gesamt		276	100		
<b>Weiterentwicklung der Verfahren</b>					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	trifft zu	60	21,73913	30,15075377	30,15075377
	in Planung	65	23,55072	32,66331658	62,81407035
	trifft nicht zu	45	16,30435	22,61306533	85,42713568
	weiß nicht	29	10,50725	14,57286432	100
	Gesamt	199	72,10145	100	
Fehlend	nicht beantwortet	1	0,362319		
	System	76	27,53623		
	Gesamt	77	27,89855		
Gesamt		276	100		

## A Tabellen

*Tabelle 22: Verankerung von Anrechnungsverfahren (3/3)*

<b>Übertragung</b>					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	trifft zu	38	13,76812	19,09547739	19,09547739
	in Planung	22	7,971014	11,05527638	30,15075377
	trifft nicht zu	89	32,24638	44,72361809	74,87437186
	weiß nicht	50	18,11594	25,12562814	100
	Gesamt	199	72,10145	100	
Fehlend	nicht beantwortet	1	0,362319		
	System	76	27,53623		
	Gesamt	77	27,89855		
Gesamt		276	100		

<b>Werbung</b>					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	trifft zu	43	15,57971	21,5	21,5
	in Planung	11	3,985507	5,5	27
	trifft nicht zu	143	51,81159	71,5	98,5
	weiß nicht	3	1,086957	1,5	100
	Gesamt	200	72,46377	100	
Fehlend	System	76	27,53623		
Gesamt		276	100		

<b>Veröffentlichung</b>					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	trifft zu	8	2,898551	4	4
	in Planung	1	0,362319	0,5	4,5
	trifft nicht zu	183	66,30435	91,5	96
	weiß nicht	8	2,898551	4	100
	Gesamt	200	72,46377	100	
Fehlend	System	76	27,53623		
Gesamt		276	100		

*Tabelle 23: Einschätzung der Offenheit der eigenen Hochschule*

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Prozenze
Gültig	stimme überhaupt nicht zu [1]	4	1,4	1,5	1,5
	[2]	16	5,8	5,9	7,4
	[3]	68	24,6	25	32,4
	[4]	86	31,2	31,6	64
	stimme voll und ganz zu [5]	98	35,5	36	100
	Gesamtsumme	272	98,6	100	
Fehlend	nicht beantwortet	4	1,4		
Gesamtsumme		276	100		

## A Tabellen

Tabelle 24: *Einschätzung von Gründen für einen Anrechnungsantrag (1/3)*

<b>... der Zugang zum Studium erlangt werden soll.</b>					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	trifft überhaupt nicht zu [1]	67	24,3	34,0	34,0
	[2]	15	5,4	7,6	41,6
	[3]	18	6,5	9,1	50,8
	[4]	35	12,7	17,8	68,5
	trifft voll und ganz zu [5]	62	22,5	31,5	100,0
	Gesamt	197	71,4	100,0	
Fehlend	nicht beantwortet	3	1,1		
	System	76	27,5		
	Gesamt	79	28,6		
Gesamt		276	100,0		

<b>... die Studieninhalte bereits durch den Beruf bekannt sind.</b>					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	trifft überhaupt nicht zu [1]	56	20,3	28,4	28,4
	[2]	36	13,0	18,3	46,7
	[3]	34	12,3	17,3	64,0
	[4]	35	12,7	17,8	81,7
	trifft voll und ganz zu [5]	36	13,0	18,3	100,0
	Gesamt	197	71,4	100,0	
Fehlend	nicht beantwortet	3	1,1		
	System	76	27,5		
	Gesamt	79	28,6		
Gesamt		276	100,0		

<b>... die Studieninhalte bereits durch Ausbildung bekannt sind.</b>					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	trifft überhaupt nicht zu [1]	68	24,6	34,7	34,7
	[2]	31	11,2	15,8	50,5
	[3]	27	9,8	13,8	64,3
	[4]	32	11,6	16,3	80,6
	trifft voll und ganz zu [5]	38	13,8	19,4	100,0
	Gesamt	196	71,0	100,0	
Fehlend	nicht beantwortet	4	1,4		
	System	76	27,5		
	Gesamt	80	29,0		
Gesamt		276	100,0		

<b>... die Studienzeit verkürzt werden soll.</b>					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	trifft überhaupt nicht zu [1]	56	20,3	28,4	28,4
	[2]	17	6,2	8,6	37,1
	[3]	28	10,1	14,2	51,3
	[4]	48	17,4	24,4	75,6
	trifft voll und ganz zu [5]	48	17,4	24,4	100,0
	Gesamt	197	71,4	100,0	
Fehlend	nicht beantwortet	3	1,1		
	System	76	27,5		
	Gesamt	79	28,6		
Gesamt		276	100,0		

## A Tabellen

Tabelle 25: *Einschätzung von Gründen für einen Anrechnungsantrag (2/3)*

<b>...die Studienkosten reduziert werden sollen.</b>					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft überhaupt nicht zu [1]	89	32,2	45,2	45,2
	[2]	18	6,5	9,1	54,3
	[3]	28	10,1	14,2	68,5
	[4]	28	10,1	14,2	82,7
	trifft voll und ganz zu [5]	34	12,3	17,3	100,0
	Gesamt	197	71,4	100,0	
Fehlend	nicht beantwortet	3	1,1		
	System	76	27,5		
	Gesamt	79	28,6		
Gesamt		276	100,0		

<b>...die Vereinbarkeit mit dem Beruf verbessert werden soll.</b>					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft überhaupt nicht zu [1]	48	17,4	24,4	24,4
	[2]	26	9,4	13,2	37,6
	[3]	48	17,4	24,4	61,9
	[4]	40	14,5	20,3	82,2
	trifft voll und ganz zu [5]	35	12,7	17,8	100,0
	Gesamt	197	71,4	100,0	
Fehlend	nicht beantwortet	3	1,1		
	System	76	27,5		
	Gesamt	79	28,6		
Gesamt		276	100,0		

<b>...mehr Zeit für andere Weiterbildungen geschaffen werden soll.</b>					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft überhaupt nicht zu [1]	99	35,9	50,3	50,3
	[2]	53	19,2	26,9	77,2
	[3]	30	10,9	15,2	92,4
	[4]	9	3,3	4,6	97,0
	trifft voll und ganz zu [5]	6	2,2	3,0	100,0
	Gesamt	197	71,4	100,0	
Fehlend	nicht beantwortet	3	1,1		
	System	76	27,5		
	Gesamt	79	28,6		
Gesamt		276	100,0		

<b>...die Vereinbarkeit mit dem Familienleben verbessert werden soll.</b>					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft überhaupt nicht zu [1]	51	18,5	26,2	26,2
	[2]	27	9,8	13,8	40,0
	[3]	55	19,9	28,2	68,2
	[4]	40	14,5	20,5	88,7
	trifft voll und ganz zu [5]	22	8,0	11,3	100,0
	Gesamt	195	70,7	100,0	
Fehlend	nicht beantwortet	5	1,8		
	System	76	27,5		
	Gesamt	81	29,3		
Gesamt		276	100,0		

*Tabelle 26: Einschätzung von Gründen für einen Anrechnungsantrag (3/3)*

<b>... mehr Freizeit ermöglicht werden soll.</b>					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft überhaupt nicht zu [1]	67	24,3	34,4	34,4
	[2]	38	13,8	19,5	53,8
	[3]	44	15,9	22,6	76,4
	[4]	36	13,0	18,5	94,9
	trifft voll und ganz zu [5]	10	3,6	5,1	100,0
Gesamt		195	70,7	100,0	
Fehlend	nicht beantwortet	5	1,8		
	System	76	27,5		
	Gesamt	81	29,3		
Gesamt		276	100,0		
<b>... Wiederholungen vermieden werden sollen.</b>					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft überhaupt nicht zu [1]	32	11,6	16,2	16,2
	[2]	16	5,8	8,1	24,2
	[3]	34	12,3	17,2	41,4
	[4]	61	22,1	30,8	72,2
	trifft voll und ganz zu [5]	55	19,9	27,8	100,0
Gesamt		198	71,7	100,0	
Fehlend	nicht beantwortet	2	0,7		
	System	76	27,5		
	Gesamt	78	28,3		
Gesamt		276	100,0		

# B Erhebungsinstrumente

## B.1 Fragebogen

26.4.2016

Fragebogen



Seite 01  
intro



### Weiterbildende Master und Anrechnung von Vorleistungen

Die Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg untersucht gemeinsam mit der Hochschule Magdeburg-Stendal das Thema Anrechnung von Vorleistungen in weiterbildenden Masterstudiengängen.

Derzeit führen wir eine bundesweite Befragung zu diesem Thema durch. Wir haben Sie ausgewählt, da Sie als Ansprechpartner\_in für einen weiterbildenden Masterstudiengang in der Datenbank der Hochschulrektorenkonferenz aufgeführt sind.

Wir freuen uns, wenn Sie in den nächsten 20 Minuten einige Fragen zu diesem weiterbildenden Masterstudium und der Anrechnung von Vorleistungen beantworten. Wir gewährleisten die vollständige Anonymisierung Ihrer Angaben und versichern, dass bei Veröffentlichung der Forschungsergebnisse keine Rückschlüsse auf einzelne Personen oder Institutionen möglich sind.

Wenn Sie für mehrere Studiengänge als Kontaktperson gelistet sind, dann ist es möglich, dass wir Sie mehrfach anschreiben. Bitte beantworten Sie die Befragung für jeden dieser Studiengänge gesondert.

Wir danken Ihnen bereits an dieser Stelle und verbleiben mit freundlichen Grüßen

Prof. Dr. Johannes Fromme  
Prof. Dr. Olaf Dörmer  
Christoph Damm, M.A.  
Achim Birkner, M.A.  
Lehrstuhl für Medien- und Erwachsenenbildung  
Institut 1: Bildung, Beruf und Medien  
Fakultät für Humanwissenschaften  
Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg  
Zschokkestraße 32, D-39104 Magdeburg  
Web: <http://www.meb.ovgu.de>

Seite 02

<https://www.soscisurvey.de/admin/preview.php?questionnaire=anrechnung&mode=print>

1/26

### 1 - Angaben zum Studiengang

Im ersten Teil der Befragung möchten wir von Ihnen etwas über das weiterbildende Masterstudium erfahren, für das Sie tätig sind. Bitte beantworten Sie alle Fragen bezogen auf diesen weiterbildenden Masterstudiengang.

Sind Sie für mehrere weiterbildende Masterstudiengänge tätig, antworten Sie hier bitte nur für einen davon und füllen Sie für jeden weiteren einen eigenen Fragebogen aus.

---

#### 1. Welcher Fächergruppe ist Ihr weiterbildendes Masterstudium am ehesten zuzuordnen?

---

Seite 03  
titel

### 1 - Angaben zum Studiengang

---

#### 2. Welchen Abschluss können Student\_innen in Ihrem weiterbildenden Masterstudium erwerben?

Mehrfachangaben sind möglich, um kombinierte oder mehrfache Masterabschlüsse anzugeben (z.B. „Master of Law and Business“).

- Master of Arts
- Master of Business
- Master of Business Administration
- Master of Engineering
- Master of Financial Sales Management
- Master of Laws
- Master of Science
- Master of Theology
- Zertifikat
- anderer, und zwar:

---

Seite 04  
akkred

### 1 - Angaben zum Studiengang

---

**3. Ist Ihr weiterbildendes Masterstudium akkreditiert?**

- Ja.
- Nein.
- Der Prozess läuft zur Zeit.

---

**Seite 05**  
imma

**1 - Angaben zum Studiengang**

---

**4. In welchem Rhythmus immatrikulieren Sie Student\_innen in Ihrem weiterbildenden Masterstudium?**

- einmal pro Trimester
- einmal pro Semester
- einmal pro Jahr
- alle 2 Jahre
- alle 3 Jahre oder seltener
- fortlaufend

---

**Seite 06**  
gross

**1 - Angaben zum Studiengang**

---

**5. Wie viele Student\_innen immatrikulieren Sie pro Matrikel erfahrungsgemäß in Ihrem weiterbildenden Masterstudium?**

- 0
- 1 bis 5
- 6 bis 15
- 16 bis 25
- 26 bis 50
- 51 oder mehr

---

**Seite 07**  
format

**1 - Angaben zum Studiengang**

**6. In welchen Studienformaten wird Ihr weiterbildendes Masterstudium angeboten?**

- Präsenzstudium
- Fernstudium
- Präsenz- und Fernstudienanteile incl. Blended/E-Learning
- anderes, und zwar:

**Seite 08**  
modus

**1 - Angaben zum Studiengang**

**7. In welcher Form kann man Ihr weiterbildendes Masterstudium studieren?**

Bitte wählen Sie mindestens eine Option aus.

- Regelstudienzeit
- Verlängerung über die Regelstudienzeit hinaus möglich

**Seite 09**  
dauer

**1 - Angaben zum Studiengang**

PHP-Code

```
if (value('SP14_02') == 2) {  
    question('SP15'); // Vollzeistudium  
}
```

question('SP15')

**8. Wie viele Semester beträgt die Regelstudienzeit in Ihrem weiterbildenden Master?**

Ist ihr Studienjahr in Trimestern organisiert, tragen Sie bitte einen Wert in das zweite Feld ein.

- Semester (Bitte Zahl eintragen)
- Trimester (Bitte Zahl eintragen)

PHP-Code

```
if (value('SP14_01') == 2) {
```

26.4.2016

Fragebogen

```
question('SP07'); // Teilzeitstudium  
}
```

question('SP07')

**9. Wie viele Semester dauert in der Regel bei einer Verlängerung über die Regelstudienzeit hinaus Ihr weiterbildender Master?**

Ist ihr Studienjahr in Trimestern organisiert, tragen Sie bitte einen Wert in das zweite Feld ein.

Semester (Bitte Zahl eintragen)

Trimester (Bitte Zahl eintragen)

---

**Seite 10**  
umfang

### 1 - Angaben zum Studiengang

---

**10. Wie viele Kreditpunkte (CP) müssen regulär in Ihrem weiterbildenden Masterstudium erbracht werden?**

CP (Bitte Zahl eintragen)

---

**Seite 11**  
voraus

### 1 - Angaben zum Studiengang

---

**11. Wird für Ihren weiterbildenden Master eine bestimmte Anzahl an Berufsjahren vorausgesetzt, um zum Studium zugelassen zu werden?**

Ja, und zwar:  Jahre (Bitte Zahl eingeben)

Nein.

---

**Seite 12**  
kosten

### 1 - Angaben zum Studiengang

---

**12. Wie hoch sind nach derzeitigem Stand pro Student\_in die maximalen Gebühren für das weiterbildende Masterstudium und mögliche Brückenkurse?**

Bitte beziehen Sie Semesterbeiträge nicht mit in die Berechnung ein.

Studiengebühren	<input type="text"/>	Euro (max.)	<input type="checkbox"/>	Keine Kosten.
Gebühren für Brückenkurse	<input type="text"/>	Euro (max.)	<input type="checkbox"/>	Keine Kosten.
Weitere Gebühren oder mögliche Rabatte (Art und Betrag nennen)	<input type="text"/>			

---

**Seite 13**  
plz

**1 - Angaben zum Studiengang**

---

**13. Bitte geben Sie die ersten 2 Stellen der Postleitzahl Ihres Hochschulstandortes an.**

---

**Seite 14**  
unigross

**1 - Angaben zum Studiengang**

---

**14. Wie viele Student\_innen sind derzeit ungefähr an der Hochschule immatrikuliert, an der Ihr weiterbildender Master angeboten wird?**

- 0 bis 150
- 151 bis 350
- 351 bis 450
- 451 bis 550
- 551 bis 1.000
- 1.001 bis 2.000
- 2.001 bis 3.500
- 3.501 bis 5.500
- 5.501 bis 6.500
- 6.501 bis 10.000
- 10.001 bis 20.000
- 20.001 oder mehr

**1 - Angaben zum Studiengang**

---

**15. Um welchen der folgenden Typen handelt es sich bei der Hochschule, an der Ihr weiterbildendes Masterstudium angeboten wird?**

- Universität oder Hochschule mit Promotionsrecht
- Fachhochschule oder Hochschule ohne Promotionsrecht
- Kunst- und Musikhochschule mit oder ohne Promotionsrecht
- andere, und zwar:

**1 - Angaben zum Studiengang**

---

**16. In welcher Art von Trägerschaft ist die Hochschule, an der Ihr weiterbildendes Masterstudium angeboten wird?**

- staatlich
- kirchlich mit staatlicher Anerkennung
- privat mit staatlicher Anerkennung

**1 - Angaben zum Studiengang**

---

**17. Wird Ihr weiterbildender Master in irgendeiner Form gemeinsam mit einem privatwirtschaftlichen Unternehmen durchgeführt?**

- Ja, und zwar in folgender Form:
- Nein.

### 1 - Angaben zum Studiengang

---

18. Nimmt oder nahm die Hochschule, an der Ihr weiterbildendes Masterstudium angeboten wird, am Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ des BMBF teil?

Ja.

Nein.

Ich weiß nicht.

---

**Seite 19**  
anrech

### 2 - Möglichkeit der Anrechnung

Im zweiten Teil dieses Fragebogens möchten wir von Ihnen erfahren, wie Sie im weiterbildenden Master insgesamt mit Fragen der Anrechnung von Vorleistungen verfahren.

---

19. Vor einem weiterbildenden Masterstudium haben Student\_innen häufig bereits Kenntnisse und Fähigkeiten erworben. Gibt es in Ihrem weiterbildenden Masterstudium die Möglichkeit, Vorleistungen irgendwelcher Art anzurechnen, um so Studieninhalte zu ersetzen oder die Zulassung zum Studium zu erhalten?

Ja.

Nein.

---

**Seite 20**  
grund

#### PHP-Code

```
if (value('KA01') == 2) {
    goToPage('aussagena'); // hin zu "Wertung von Anrechnung"
}
if (value('KA01') == -9) {
    goToPage('aussagena'); // hin zu "Wertung von Anrechnung"
}
```

### 2 - Möglichkeit der Anrechnung

---

20. In welchem Maß waren folgende Gründe Ihrer Meinung nach dafür ausschlaggebend, dass in Ihrem weiterbildenden Master Möglichkeiten zur Anrechnung von Vorleistungen geschaffen wurden?

26.4.2016

Fragebogen

	sehr wenig		sehr stark		
	1	2	3	4	5
Hochschulrechtliche Vorgaben des Bundeslandes	<input type="radio"/>				
Vorgaben der Hochschule	<input type="radio"/>				
Gewinnung von Student_innen	<input type="radio"/>				
Konkurrenz zu anderen Angeboten	<input type="radio"/>				
Anfragen von Student_innen	<input type="radio"/>				
Anfragen von Interessierten	<input type="radio"/>				
Anfragen von Lehrenden im Master	<input type="radio"/>				
Anfragen von Mitarbeiter_innen im Master	<input type="radio"/>				
Förderung der Durchlässigkeit der Bildungssektoren	<input type="radio"/>				
Anfragen von externen Partnern (z.B. Unternehmen)	<input type="radio"/>				
Öffnung des Zugangs für neue Zielgruppen	<input type="radio"/>				

**Seite 21**  
gebühr

## 2 - Möglichkeit der Anrechnung

**21. Fallen für Student\_innen in Ihrem weiterbildenden Masterstudium für einen Antrag auf Anrechnung von Vorleistungen Gebühren an?**

Ja.

Nein.

**Seite 22**  
arten

## 2 - Möglichkeit der Anrechnung

Wir unterscheiden im Folgenden zwischen zwei verschiedenen *Arten der Anrechnung* von Vorleistungen. Durch Anrechnung kann (1) die Zulassung zu einem Studiengang erreicht werden und es können (2) Inhalte des Studiums selber durch die Anrechnung von Vorleistungen ersetzt werden. Die Fragen beziehen sich wie immer auf den weiterbildenden Masterstudiengang, für den Sie tätig sind.

**22. Welche Arten der Anrechnung sind in Ihrem weiterbildenden Masterstudium möglich?**

	Ja.	Nein.
Anrechnung zur Zulassung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anrechnung auf Studieninhalte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Seite 23**

## 2 - Möglichkeit der Anrechnung

23. Für Student\_innen mit bestimmten beruflichen Qualifikationen gibt es die Möglichkeit, ohne fachgebundene oder allgemeine Hochschulreife ein weiterbildendes Masterstudium aufzunehmen. Bieten Sie Student\_innen diese Möglichkeit?

Mehrfachauswahl möglich

- Ja, wenn eine Meisterprüfung oder gleichwertige berufliche Aufstiegsfortbildung vorliegt.
- Ja, bei Berufsausbildung in einem Berufsfeld mit fachlicher Nähe zum Studienfach.
- Ja, bei mehrjähriger Berufserfahrung in einem Berufsfeld mit fachlicher Nähe zum Studienfach.
- Ja, bei Berufsausbildung in einem Berufsfeld ohne fachliche Nähe zum Studienfach.
- Ja, bei mehrjähriger Berufserfahrung in einem Berufsfeld ohne fachliche Nähe zum Studienfach.
- Das ist in Planung.
- Nein.

Seite 24  
zuvor

PHP-Code

```
if (value('KA05_01') == 2) {  
    goToPage('invor');  
}
```

## 2 - Möglichkeit der Anrechnung

PHP-Code

```
if (value('KA05_01') == 1) {  
    question('KA07'); //Art der Vorleistungen bei Zulassungsanrechnung  
}
```

question('KA07')

24. Sie ermöglichen die **Anrechnung zur Zulassung**. Welche Arten von Vorleistungen erkennen Sie dafür an?

- Berufsjahre in relevantem Fachgebiet
- beruflich erworbene Fähigkeiten und Fertigkeiten
- fachbezogene Weiterbildungen
- Studienleistungen aus anderen Studiengängen
- Weiterbildungen unabhängig vom Fachbezug (z.B. Sprachkurs)
- privat erworbene Fähigkeiten und Fertigkeiten (z.B. Pflege eines Angehörigen)
- Privatunterricht in der Freizeit (z.B. Fotorecht)

26.4.2016

Fragebogen

andere, und zwar:

---

Seite 25  
zuimma

## 2 - Möglichkeit der Anrechnung

---

PHP-Code

```
if (value('KA05_01') == 1) {  
    question('KA08'); //Art der Vorleistungen  
}
```

question('KA08')

**25. Wie viele Anträge auf *Anrechnung zur Zulassung* werden pro Immatrikulationszyklus erfahrungsgemäß gestellt?**

- 0
- 1 bis 5
- 6 bis 10
- 11 bis 15
- 16 bis 20
- 21 oder mehr

PHP-Code

```
if (value('KA05_01') == 1) {  
    question('KA09'); //Bewilligungsquote  
}
```

question('KA09')

**26. Wie viel Prozent der Anträge auf *Anrechnung zur Zulassung* werden erfahrungsgemäß bewilligt?**

- 0%
- 1% bis 25%
- 26% bis 50%
- 51% bis 75%
- 76% bis 100%

PHP-Code

```
if (value('KA05_02') == 2) {  
    goToPage('aussagena');  
}
```

2 - Möglichkeit der Anrechnung

PHP-Code

```
if (value('KA05_02') == 1) {  
    question('KA10');  
}
```

question('KA10')

**27. Sie ermöglichen die Anrechnung auf Studieninhalte. Welche Arten von Vorleistungen erkennen Sie dafür an?**

- Berufsjahre in relevantem Fachgebiet
- beruflich erworbene Fähigkeiten und Fertigkeiten
- fachbezogene Weiterbildungen
- Studienleistungen aus anderen Studiengängen
- Weiterbildungen unabhängig vom Fachbezug (z.B. Sprachkurs)
- privat erworbene Fähigkeiten und Fertigkeiten (z.B. Pflege eines Angehörigen)
- Privatunterricht in der Freizeit (z.B. Fotorecht)
- andere, und zwar:

2 - Möglichkeit der Anrechnung

PHP-Code

```
if (value('KA05_02') == 1) {  
    question('KA11');  
}
```

question('KA11')

**28. Wie viele Anträge der Anrechnung auf Studieninhalte werden pro Immatrikulationszyklus**

26.4.2016

Fragebogen

**erfahrungsgemäß gestellt?**

- 0
- 1 bis 5
- 6 bis 10
- 11 bis 15
- 16 bis 20
- 21 oder mehr

PHP-Code

```
if (value('KA05_02') == 1) {  
    question('KA12');  
}
```

question('KA12')

**29. Wieviel Prozent der Anträge auf *Anrechnung auf Studieninhalte* werden erfahrungsgemäß bewilligt?**

- 0%
- 1% bis 25%
- 26% bis 50%
- 51% bis 75%
- 76% bis 100%

**Seite 28**  
ersatz

## 2 - Möglichkeit der Anrechnung

PHP-Code

```
if (value('KA05_02') == 1) {  
    question('KA13');  
}
```

question('KA13')

**30. Gehen Sie einmal davon aus, Studierende lassen sich Vorleistungen auf Studieninhalte anrechnen: Wie viele Kreditpunkte (CP) Ihres weiterbildenden Masterstudiums können maximal durch die Anrechnung von Vorleistungen ersetzt werden?**

CP

weiß nicht

26.4.2016

Fragebogen

---

**Seite 29**  
sparopt

## 2 - Möglichkeit der Anrechnung

---

PHP-Code

```
if (value('KA05_02') == 1) {  
    question('KA14');  
}
```

question('KA14')

**31. Können Student\_innen durch Anrechnung Kosten sparen, die sonst für Ihr weiterbildendes Masterstudium anfallen würden?**



Ja.



Nein.

---

**Seite 30**  
ersparnis

PHP-Code

```
if (value('KA14') == 2) { //Kostenersparnis Option  
    goToPage('aussagena');  
}
```

PHP-Code

```
if (value('KA14') == -9) { //Kostenersparnis Option  
    goToPage('aussagena');  
}
```

## 2 - Möglichkeit der Anrechnung

---

PHP-Code

```
if (value('KA14') == 1) { //Kostenersparnis Option  
    question('KA15'); //Kostenersparnis Anteil  
}
```



26.4.2016

Fragebogen

	überhaupt nicht zu		voll und ganz zu		
	1	2	3	4	5
Anfragen von Student_innen sind ein Grund, um Anrechnungsmöglichkeiten zu schaffen.	<input type="radio"/>				
Anfragen von Studieninteressierten sind ein Grund, um Anrechnungsmöglichkeiten zu schaffen.	<input type="radio"/>				
Anfragen von Lehrenden sind ein Grund, um Anrechnungsmöglichkeiten zu schaffen.	<input type="radio"/>				
Anfragen von Mitarbeiter_innen sind ein Grund, um Anrechnungsmöglichkeiten zu schaffen.	<input type="radio"/>				
Anfragen von externen Partnern sind ein Grund, um Anrechnungsmöglichkeiten zu schaffen.	<input type="radio"/>				
Anrechnungsmöglichkeiten zu schaffen, ist wichtig.	<input type="radio"/>				

**Seite 33**  
verfahren

PHP-Code

```
if (value('KA01') == 2) {
    goToPage('offenheit'); // hin zu "Offene Hochschule"
}
```

### 3 - Anrechnungsverfahren

In diesem dritten thematischen Teil möchten wir von Ihnen mehr über die Anrechnungsmöglichkeiten erfahren. Alle Fragen beziehen sich dabei wie gewohnt auf den weiterbildenden Masterstudiengang, für den Sie tätig sind.

#### 35. Verfahren für die Anrechnung können unterschiedlich ausgestaltet sein. Welche der folgenden Aspekte treffen auf Ihr weiterbildendes Masterstudium zu?

	trifft zu	in Planung	trifft nicht zu	weiß nicht
Möglichkeit der Beratung bei Anrechnungsfragen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Geregelte Zuständigkeit für die Bearbeitung von Anrechnungsanträgen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Festgelegte Methoden zur Analyse von Vorleistungen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Auflistung der Anrechnungsentscheidungen im Diploma Supplement / Transcript of Records	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kooperationsvereinbarungen mit externen Partnern	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dokumentation der Anrechnungsentscheidungen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Auswertung der Dokumentation der Anrechnungsentscheidungen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Weiterentwicklung der Verfahren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Übertragung auf andere Studiengänge der Hochschule oder darüber hinaus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3 - Anrechnungsverfahren

36. In Bezug auf Öffentlichkeit und Austausch wird unterschiedlich mit Anrechnung umgegangen. Welche der folgenden Aspekte treffen auf Ihr weiterbildendes Masterstudium zu?

	trifft zu	in Planung	trifft nicht zu	weiß nicht
Öffentliche Werbung für Anrechnungsmöglichkeiten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Veröffentlichung der Anrechnungsentscheidungen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Austausch von Anrechnungsentscheidungen mit anderen Studiengängen der Hochschule oder darüber hinaus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Austausch von Erfahrungen mit anderen Kolleg_innen der Hochschule oder darüber hinaus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3 - Anrechnungsverfahren

37. Es gibt unterschiedliche Typen von Anrechnungsverfahren. Wie laufen die Anrechnungsverfahren in Ihrem weiterbildenden Masterstudium in der Regel ab?

- Für jedem Antrag werden alle eingereichten Vorleistungen auf Gleichwertigkeit gesondert geprüft.
- Es werden ausschließlich Vorleistungen geprüft, die wir pauschal nach vorab festgelegten Kriterien bearbeiten können.
- Es kommt vor, dass wir bei einem Antrag teilweise pauschal anrechnen und andere Teile auf Gleichwertigkeit prüfen.
- Das Vorgehen ist angepasst auf den jeweiligen Fall.
- Bis jetzt wurde noch kein Antrag auf Anrechnung gestellt.

3 - Anrechnungsverfahren

Zur Bearbeitung eines Antrags auf Anrechnung von Vorleistungen gehören verschiedene Aufgaben wie Information, Beratung, Bewertung der Inhalte, Beschluss im Prüfungsausschuss, Mitteilung über die Ergebnisse, Bearbeitung von Widersprüchen usw. An diesem Prozess sind viele Personen beteiligt.

38. Alle Beteiligten zusammengenommen: Wie lässt sich aus Ihrer Sicht das Verhältnis von verfügbarer und benötigter Bearbeitungszeit einschätzen? Bitte beziehen Sie die Frage auf Ihren

**weiterbildenden Masterstudiengang.**

- Durch Anrechnungsverfahren entsteht ein zeitlicher Mehraufwand, der durch die Arbeitszeit nicht gedeckt ist.
- Das Zeitkontingent, das für Anrechnungsverfahren eingeplant ist, wird nicht genutzt. Es gibt weniger Anfragen als erwartet.
- Für Anrechnungsverfahren benötigte und verfügbare Zeit sind in einem guten Verhältnis.
- Über den zeitlichen Bedarf und die verfügbare Zeit können keine Aussagen getroffen werden.

---

**Seite 37**  
potenzial

**3 - Anrechnungsverfahren**

---

**39. Wie werden sich aus Ihrer Sicht folgende Bereiche in Ihrem weiterbildenden Studienangebot entwickeln?**

	wird deutlich weniger			wird deutlich mehr	
	1	2	3	4	5
Verfügbare Zeit für Anrechnungsverfahren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Benötigte Zeit für Anrechnungsverfahren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Verfügbare Zeit für das Studienangebot	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Benötigte Zeit für das Studienangebot	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zahl der Anrechnungsanträge	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anzahl der Mitarbeiter_innen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anzahl der Student_innen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

---

**Seite 38**  
indgleich

PHP-Code

```
if (value('QA02') == 5) {  
    goToPage('motive'); // hin zu "Anrechnungsgründe"  
}
```

PHP-Code

```
if (value('QA02') == 2) {  
    goToPage('paugleich'); // hin zu "pauschale Verfahren"  
}
```

**3 - Anrechnungsverfahren**

---

26.4.2016

Fragebogen

Die Bewertung Vorleistungen ist ein wichtiger Teil des Anrechnungsverfahrens. Die Vorleistungen werden daraufhin untersucht, ob sie gleichwertig zu den zu ersetzenden Studienleistungen sind.

PHP-Code

```
if (value('QA02') == 1  
or value('QA02') == 3  
or value('QA02') == 4){question('QA06');  
}
```

question('QA06')

**40. Wenn Sie an das am häufigsten in Ihrem Studiengang angewendete *individuelle Verfahren* zur Prüfung der Gleichwertigkeit denken: Wie aussagekräftig ist Ihrer Einschätzung nach dessen Ergebnis?**

	stimme überhaupt nicht zu			stimme voll und ganz zu	
	1	2	3	4	5
Das Ergebnis sagt etwas über die Gleichwertigkeit von Vorleistungen aus.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das Ergebnis ist für Außenstehende nachvollziehbar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn der gleiche Antrag zweimal bewertet werden würde, stimmten die Ergebnisse überein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das Ergebnis zeigt, ob die Vorleistung identisch mit dem Studieninhalt ist.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das Ergebnis ist abhängig davon, wer der Prüfer/die Prüferin ist.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn es Zweifel der Antragsstellenden am Ergebnis gibt, können diese ausgeräumt werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Seite 39  
paugleich

PHP-Code

```
if (value('QA02') == 1) {  
  goToPage('motive'); // hin zu "Anrechnungsgründe"  
}
```

### 3 - Anrechnungsverfahren

Die Bewertung Vorleistungen ist ein wichtiger Teil des Anrechnungsverfahrens. Die Vorleistungen werden daraufhin untersucht, ob sie gleichwertig zu den zu ersetzenden Studienleistungen sind.

**41. Wenn Sie an das am häufigsten in Ihrem Studiengang angewendete *pauschale Verfahren* zur Prüfung der Gleichwertigkeit denken: Wie aussagekräftig ist Ihrer Einschätzung nach dessen Ergebnis?**

stimme

stimme

26.4.2016

Fragebogen

	überhaupt nicht zu			voll und ganz zu	
	1	2	3	4	5
Das Ergebnis sagt etwas über die Gleichwertigkeit von Vorleistungen aus.	<input type="radio"/>				
Das Ergebnis ist für Außenstehende nachvollziehbar.	<input type="radio"/>				
Wenn der gleiche Antrag zweimal bewertet werden würde, stimmten die Ergebnisse überein.	<input type="radio"/>				
Das Ergebnis zeigt, ob die Vorleistung identisch mit dem Studieninhalt ist.	<input type="radio"/>				
Das Ergebnis ist abhängig davon, wer der Prüfer/die Prüferin ist.	<input type="radio"/>				
Wenn es Zweifel der Antragsstellenden am Ergebnis gibt, können diese ausgeräumt werden.	<input type="radio"/>				

**Seite 40**  
motive

#### 4 - Zielgruppe Student\_innen

In diesem vierten thematischen Teil möchten wir von Ihnen mehr über Student\_innen erfahren, die sich Vorleistungen anrechnen lassen möchten. Alle Fragen beziehen sich dabei auf den weiterbildenden Masterstudiengang, für den Sie tätig sind.

**42. Denken Sie einmal an die Student\_innen, die in Ihrem weiterbildenden Masterstudium einen Antrag auf Anrechnung von Vorleistungen stellen. In welchem Maß treffen die folgenden Gründe für einen Antrag Ihrer Einschätzung nach zu?**

	trifft überhaupt nicht zu			trifft voll und ganz zu	
	1	2	3	4	5
<b>Es wird von Student_innen ein Antrag auf Anrechnung gestellt, wenn ...</b>					
... der Zugang zum Studium erlangt werden soll.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... die Studieninhalte bereits durch den Beruf bekannt sind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... die Studieninhalte bereits durch Ausbildung bekannt sind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... die Studienzeit verkürzt werden soll.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... die Studienkosten reduziert werden sollen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... die Vereinbarkeit mit dem Beruf verbessert werden soll.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... mehr Zeit für andere Weiterbildungen geschaffen werden soll.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... die Vereinbarkeit mit dem Familienleben verbessert werden soll.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... mehr Freizeit ermöglicht werden soll.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... Wiederholungen vermieden werden sollen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Seite 41**  
effekte

**4 - Zielgruppe Student\_innen**

**43. Bitte vergleichen Sie im Folgenden Student\_innen, die sich Vorleistungen anrechnen lassen, mit jenen, die sich nichts anrechnen lassen. In welchem Maß beeinflusst die Anrechnung die folgenden Themenbereiche Ihrer Einschätzung nach?**

Bei Student_innen, die sich etwas anrechnen lassen, sind die ...	sehr viel schlechter			sehr viel besser	
	1	2	3	4	5
Abschlussergebnisse	<input type="radio"/>				
Chancen auf dem Arbeitsmarkt	<input type="radio"/>				
Möglichkeiten der beruflichen Weiterentwicklung	<input type="radio"/>				
Möglichkeiten der Promotion	<input type="radio"/>				
späteren Verdienstmöglichkeiten	<input type="radio"/>				
Außenwahrnehmungen des Titels	<input type="radio"/>				

**Seite 42**  
beratung

**4 - Zielgruppe Student\_innen**

**44. In welchem Umfang informieren und beraten Sie Student\_innen zu Anrechnungsfragen in Ihrem weiterbildenden Masterstudium?**

	überhaupt nicht			sehr viel	
	1	2	3	4	5
Informationsveranstaltungen	<input type="radio"/>				
Persönliche Beratung	<input type="radio"/>				
Informationsmaterial (Print, Web)	<input type="radio"/>				
Auskunft über Anrechnungsentscheidungen	<input type="radio"/>				

**Seite 43**  
offenheit

**4 - Zielgruppe Student\_innen**

**45. In welchem Maß stimmen Sie folgender Aussage zu?**

stimme überhaupt	stimme voll und
------------------	-----------------

26.4.2016

Fragebogen

Die Hochschule, an der ich arbeite, ist eine offene Hochschule.

nicht zu ganz zu  
1 2 3 4 5

---

**Seite 44**  
erfahrung

### 5 - Fast geschafft...

Bitte beantworten Sie uns nur noch ein paar Fragen zu Ihrer Person. Die Daten werden vertraulich und anonym behandelt und dienen lediglich statistischen Zwecken.

---

**46. Wie viel Erfahrung haben Sie, Ihrer eigenen Einschätzung nach, mit Anrechnung im weiterbildenden Masterstudium?**

1 2 3 4 5

überhaupt keine      sehr viel

---

**Seite 45**  
angaben

### 5 - Angaben zu Ihrer Person

---

**47. Bitte geben Sie ihr Geschlecht an.**

- weiblich  
 männlich  
 anderes, und zwar:

**48. In welchem Jahr sind Sie geboren?**

Bitte geben Sie eine 4-stellige Jahreszahl ein (z.B. „1989“).

Geburtsjahr:

---

**Seite 46**  
abschluss

### 5 - Angaben zu Ihrer Person

---

**49. Welches ist Ihr höchster Bildungsabschluss?**

- Kein Abschluss
- Hauptschulabschluss
- Mittlere Reife / Sekundarschule
- Abitur
- Berufsausbildung
- Meister/Fachwirt
- Hochschulabschluss
- Promotion
- Habilitation

**Seite 47**  
bereich

**5 - Angaben zu Ihrer Person**

PHP-Code

```
if (value('SD10') == 1) {
    goToPage('funktion'); // Funktion an der Hochschule
} elseif (value('SD10') == 2) {
    goToPage('funktion'); // Funktion an der Hochschule
} elseif (value('SD10') == 3) {
    goToPage('funktion'); // Funktion an der Hochschule
} elseif (value('SD10') == 4) {
    goToPage('funktion'); // Funktion an der Hochschule
} elseif (value('SD10') == 5) {
    question('SD22'); // Frage: Berufsbereich der Ausbildung
} elseif (value('SD10') == 6) {
    question('SD22'); // Frage: Berufsbereich der Ausbildung
} elseif (value('SD10') == 7) {
    question('SD21'); // Frage: Fächergruppe der akademischen Ausbildung
} elseif (value('SD10') == 8) {
    question('SD21'); // Frage: Fächergruppe der akademischen Ausbildung
} elseif (value('SD10') == 9) {
    question('SD21'); // Frage: Fächergruppe der akademischen Ausbildung
}
else { // Antwort übersprungen
    goToPage('funktion');
}
```

question('SD22')

**50. In welchem Berufsbereich haben Sie Ihren höchsten Abschluss erworben?**

[Bitte auswählen] ▼

26.4.2016

Fragebogen

question('SD21')

**51. In welcher Fächergruppe haben Sie Ihren höchsten akademischen Abschluss erworben?**

[Bitte auswählen] ▼

---

**Seite 48**  
beruf

**5 - Angaben zu Ihrer Person**

---

**52. Seit wie vielen Jahren sind Sie in Ihrem jetzigen Beruf tätig?**

Jahre (Bitte Zahl eintragen)

---

**Seite 49**  
funktion

**5 - Angaben zu Ihrer Person**

---

**53. In welcher Funktion sind Sie an der Hochschule tätig?**

- Verwaltung
- wissenschaftlicher Mittelbau
- Professur
- andere, und zwar:

**54. Seit wie vielen Jahren sind Sie an dieser Hochschule tätig?**

Jahre (Bitte Zahl eintragen)

---

**Seite 50**  
rolle

**5 - Angaben zu Ihrer Person**

---

**55. Welches ist Ihre Rolle im weiterbildenden Masterstudium?**

<https://www.soscsurvey.de/admin/preview.php?questionnaire=anrechnung&mode=print>

24/26

26.4.2016

Fragebogen

(Mehrfachnennung möglich)

- Sekretariat
- Koordination
- Lehrpersonal
- Studiengangsleitung
- Mitglied im Prüfungsausschuss
- andere, und zwar:

---

**Seite 51**  
kommentar

## 5 - Angaben zu Ihrer Person

---

### 56. Haben Sie Anmerkungen zu diesem Fragebogen?

Möchten uns etwas mitteilen, das uns Ihre Antworten besser verstehen lässt? Denken Sie, dass dieser Fragebogen verbessert werden kann? Hatten Sie den Eindruck, dass einige Fragen unklar sind, haben Sie sich unsicher oder unwohl bei der Beantwortung einiger Fragen gefühlt? Bitte teilen Sie uns Ihre Eindrücke mit.

---

**Seite 52**  
kontakt

## Getrennte Erhebung der Kontaktdaten

---

**57. Wenn Sie Interesse an einer Zusammenfassung der Ergebnisse dieser Studie haben und/oder sich eine Teilnahme an unserer qualitativen Teilstudie vorstellen können, hinterlassen Sie bitte hier eine E-Mail-Adresse. Bitte geben Sie an, zu welchem Zweck wir Sie kontaktieren dürfen.**

Diese Frage dient ausschließlich dazu, ihre Kontaktdaten (z.B. eine E-Mail-Adresse) getrennt von den anderen Angaben zu speichern. Bei den Kontaktdaten werden keinerlei Hinweise auf das Interview gespeichert (z.B. weder Vollständigkeit, noch welcher Fragebogen ausgefüllt wurde).

Das Eingabefeld für die Kontaktdaten erscheint, wenn eine der Optionen ausgewählt wird. Die Auswahl beider Optionen ist möglich.

- Ich kann mir eine **Teilnahme an der qualitativen Teilstudie** vorstellen.
- Ich interessiere mich für die **Ergebnisse dieser Studie** und hätte gerne eine Zusammenfassung

26.4.2016

Fragebogen

per E-Mail.

---

**Letzte Seite**

Vielen Dank für Ihre Teilnahme an der Befragung!

Mit freundlichen Grüßen  
Prof. Dr. Johannes Fromme  
Prof. Dr. Olaf Dörner  
Christoph Damm, M.A.  
Achim Birkner, M.A.  
Lehrstuhl für Medien- und Erwachsenenbildung  
Institut 1: Bildung, Beruf und Medien  
Fakultät für Humanwissenschaften  
Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg  
Zschokkestraße 32, D-39104 Magdeburg  
Web: <http://www.meb.ovgu.de>

#### Einladung zum SoSci Panel

Liebe Teilnehmerin,  
lieber Teilnehmer,

das nicht-kommerzielle **SoSci Panel** würde Sie gerne zu weiteren wissenschaftlichen Befragungen einladen. Das Panel achtet Ihre Privatsphäre, gibt Ihre E-Mail-Adresse nicht an Dritte weiter und wird Ihnen pro Jahr maximal vier Einladungen zu qualitativ hochwertigen Studien zusenden.

E-Mail:

Sie erhalten eine Bestätigungsmail, bevor Ihre E-Mail-Adresse in das Panel aufgenommen wird (Double Opt-In). So wird sichergestellt, dass niemand außer Ihnen Ihre E-Mail-Adresse einträgt.

**Der Fragebogen, den Sie gerade ausgefüllt haben, wurde gespeichert. Sie können das Browserfenster selbstverständlich auch schließen, ohne am SoSci Panel teilzunehmen.**

---

Christoph Damm, Institut 1: Bildung, Beruf und Medien, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg – 2016

## B.2 Interviewleitfaden

Tabelle 27: Vergleich der beiden Versionen des Interviewleitfadens

Abschnitt	Version 1 (Interviews 1 bis 4)	Version 2 (Interviews 5 bis 22)
<b>(1) Vorstellung/ Organisatorisches</b>		
<b>Einleitung</b>	Die Otto-von-Guericke-Universität und die Hochschule Magdeburg-Stendal entwickeln hochschulübergreifend innerhalb des Projekts „Weiterbildungscampus Magdeburg“ wissenschaftliche Weiterbildungsangebote sowie berufsbegleitende Studiengänge. Hierbei beschäftigt sich der Lehrstuhl für Medien- und Erwachsenenbildung um Prof. Fromme und Prof. Dörner mit dem Thema „Formatentwicklung“. Es werden Studienformate beforscht, die nicht-traditionellen Studierenden ein erfolgreiches Studium ermöglichen sollen. Dabei gilt es vor allem, die besonderen Hintergründe dieser Zielgruppe (z.B. das Eingebundensein in Berufs- und Familienpflichten) zu beachten. Einerseits können neue mediale Studienformate große Potenziale in diesen Zusammenhängen haben, andererseits spielt das Thema Anrechnung außerhochschulischer Vorleistungen eine ganz besondere Rolle.	An der Otto-von-Guericke-Universität und der Hochschule Magdeburg-Stendal beforschen wir im Projekt „Weiterbildungscampus Magdeburg“ Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung. Am Lehrstuhl für Medien- und Erwachsenenbildung beschäftigen wir uns mit der „Formatentwicklung“ für nicht-traditionelle Studierende. Das Thema, um das es heute gehen soll, ist die Anrechnung außerhochschulischer Vorleistungen.
<b>(2) Datenschutz</b>		
<b>Datenschutz-erklärung</b>	Die erhobenen Daten werden selbstverständlich anonymisiert und absolut vertraulich behandelt. Wir werden Sie mit einem Synonym versehen und ihre Funktion und Fachkultur darstellen.	Die erhobenen Daten werden selbstverständlich anonymisiert und absolut vertraulich behandelt. Wir werden Sie mit einem Synonym versehen und lediglich ihre Funktion und ihren Fachbezug darstellen. Gibt es von Ihrer Seite noch Fragen? [...] Ok, dann kommen wir zur ersten Frage.
<b>(3) Fragen zur Person</b>		
<b>Beruflicher Werdegang/ Aufgaben und Tätigkeiten</b>	Sie sind [Funktion des/der Befragten innerhalb der Hochschule/Organisation + die jeweiligen Aufgaben, die im Zusammenhang mit Anrechnung/Anerkennung stehen]. (a) Könnten Sie mir erzählen, wie Ihr beruflicher Werdegang aussieht? Welche Stationen haben Sie durchlaufen, die Sie zu Ihrer aktuellen Position/Funktion geführt haben? (b) Können Sie mir Ihre grundlegenden Aufgaben und Tätigkeiten in Ihrer Funktion als [Funktion] beschreiben?	Erzählen Sie mir doch bitte zunächst einmal Ihren beruflichen Werdegang. Dabei dürfen Sie gern sehr detailliert sein, so dass ich es mir gut vorstellen kann. Exmanente Nachfragen (nur stellen, wenn nicht bereits angesprochen oder noch wenig ausgeführt): (a) Welche Stationen haben Sie durchlaufen? (b) Wie kam es dazu, dass Sie die aktuelle Funktion wahrnehmen? (c) Erzählen Sie mir doch bitte noch, wie ich mir Ihre Aufgaben und Tätigkeiten vorstellen kann.
<b>(4) Fragen zur Anrechnung</b>		
<b>Erstmalige Berührung mit dem Thema</b>	(a) Wie war das, als Sie das erste Mal einen Anrechnungsantrag auf Ihrem Tisch liegen hatten? Wie sind Sie dabei vorgefahren? (b) Falls das Thema unbekannt ist: Kennen Sie sich mit den Ausbildungsstandards studienverwandter Berufsausbildungen aus? Können Sie sich vorstellen, dass Inhalte einer Berufsausbildung gleichwertig zu Studieninhalten sein können? (c) Wenn ja, wo hört der Spaß für Sie auf [bewusste flapsige Formulierung]? Lassen sich Ihrer Ansicht nach maßgebliche Unterschiede zwischen beruflichen und hochschulischen Bildungszielen feststellen?	Im Vorfeld hatte ich Ihnen ja schon kurz erzählt, dass wir uns mit Anrechnung in der wissenschaftlichen Weiterbildung auseinandersetzen. Wie war das, als Sie das erste Mal mit Anrechnungsfragen in Berührung gekommen sind? Exmanente Nachfragen: (a) Wissen Sie, wie es um die Ausbildungsstandards studienverwandter Berufsausbildungen steht? (b) Können Sie sich vorstellen, dass Inhalte einer Berufsausbildung gleichwertig zu Studieninhalten sein können? (c) Wo würden Sie eine Grenze ziehen?

Tabelle 27: Vergleich der beiden Versionen des Interviewleitfadens (Fortsetzung)

Abschnitt	Version 1 (Interviews 1 bis 4)	Version 2 (Interviews 5 bis 22)
<b>Standardisierte Verfahren/ Institutionelle Rahmung</b>	<p>(a) Gibt es Anweisungen oder standardisierte Vorgehensweisen Ihrer Hochschule, wie solche Fälle entschieden werden und welche Schritte dabei zu gehen sind?</p> <p>(b) evtl.: Sind Ihnen innerhalb Ihrer Hochschule andere Meinungen dazu bekannt, wie mit diesem Thema umzugehen sei?</p>	<p>Wie gehen Sie bei der Anrechnung vor? Fallen Ihnen Beispiele aus Ihrer eigenen Praxis dazu ein?</p> <p>Exmanente Nachfragen:</p> <p>(a) Gibt es Anweisungen oder standardisierte Vorgehensweisen Ihrer Hochschule, wie solche Fälle entschieden werden und welche Schritte dabei zu gehen sind?</p> <p>(b) Fallen Ihnen Beispiele ein, wo an Ihrer Hochschule anders mit dem Thema umgegangen wurde?</p>
<b>Perspektive der Studierenden</b>	<p>(c) Aus der Perspektive eines Studierenden heraus, wen findet er/sie als ersten Ansprechpartner, wenn er/sie sich informieren möchte, ob es möglich wäre, sich etwas anrechnen zu lassen.</p> <p>(d) Mit welchen Abschlüssen kommen die Antragsstellenden?</p> <p>(e) Gibt es Grenzfälle bei Anrechnungsanträgen? Wann wurde es schwierig? Praktische Beispiele?</p>	<p>Wie finden Studierende bei Ihnen heraus, wer die erste Ansprechperson für Anrechnungsfragen ist?</p> <p>Exmanente Nachfragen:</p> <p>(a) Mit welchen Abschlüssen kommen die Antragsstellenden?</p> <p>(b) Fällt Ihnen ein Beispiel ein, bei dem es sich aus Ihrer Sicht um einen Grenzfall gehandelt hat?</p>
<b>(5) Stellungnahmen Hinführung</b>		<p>Im letzten Teil unseres Gesprächs habe ich drei Fälle für Sie vorbereitet. Mich interessiert dabei immer, ob Sie ein Beispiel haben, wie Sie damit umgegangen sind. Ist das nicht der Fall, dann schildern Sie mir bitte, wie Sie aus jetziger Sicht damit umgehen würden.</p>
<b>Fall 1 „Meisterabschluss als Hochschulzugangsberechtigung“</b>	<p>(a) Gab es schon einmal den Fall, dass sich eine Person mit einer relevanten Berufsausbildung aber ohne Abitur/Fachhochschulreife auf Ihren Studiengang beworben hat? Wenn ja, wie wurde dabei verfahren?</p> <p>(b) Stellen Sie sich vor, eine Person mit Meisterabschluss und ohne ersten Hochschulabschluss möchte sich in Ihrem Studiengang immatrikulieren? An der Hochschule gibt es Programme bzw. Vorschläge wie man so einer Person das Studium ermöglichen kann. Gab es so einen Fall schon einmal in Ihrem Bereich? Wie wurde dabei verfahren?</p> <p>(c) Eventuelles weiteres Fallbeispiel für Studiengangsmanager, die selbst Lehre machen : Stellen Sie sich vor, eine Student_in kommt zu Ihnen und möchte sich etwas anrechnen lassen. Sie prüfen dies und erachten es für gleichwertig und leiten es anschließend an den Prüfungsausschuss weiter. Dieser entscheidet – entgegen Ihrer Empfehlung – die Leistung als nicht gleichwertig zu bewerten und somit nicht anzurechnen. Welche Möglichkeiten hätte nun der/die Studentin, um ihre Leistung doch noch angerechnet zu bekommen?</p>	<p>Stellen Sie sich vor, eine Person mit Meisterabschluss und ohne ersten Hochschulabschluss möchte sich in Ihrem Studiengang immatrikulieren. Fällt Ihnen dazu ein Beispiel ein?</p>

Tabelle 27: Vergleich der beiden Versionen des Interviewleitfadens (Fortsetzung)

Abschnitt	Version 1 (Interviews 1 bis 4)	Version 2 (Interviews 5 bis 22)
<b>Fall 2 „50%-Regel“</b>	<p>(a) Die KMK empfiehlt, dass bis zu 50% der Inhalte eines Studiums durch die Anrechnung außerhochschulischer Leistungen abgegolten werden können.</p> <p>(b) Wie wird mit dieser Empfehlung bei Ihnen hier umgegangen bzw. inwieweit könnte dies bei zukünftigen Anrechnungsfällen umsetzbar sein?</p> <p>(c) Sie rechnen 50% pauschal an. Wie stellen Sie unter diesen Voraussetzungen sicher, dass die Qualität des Studienprogrammes erhalten bleibt?</p> <p>(d) Wie müsste man unter solchen Voraussetzungen sicherstellen, dass die Qualität des Studienprogrammes erhalten bleibt?</p> <p>(e) Sind Ihnen hierbei Unterschiede im Umgang zwischen privaten und öffentlichen Hochschulen bekannt? Können Sie sich vorstellen, dass es hierbei unterschiedliche Vorgehensweisen und Ziele geben könnte?</p>	<p>Laut KMK können bis zu 50% der Inhalte eines Studiums durch Anrechnung erbracht werden. Wie gehen Sie damit um?</p> <p>Exmanente Nachfragen:</p> <p>(a) Wie sehen Sie Fragen der Anrechnung in Verbindung mit Qualität des Studienprogramms?</p> <p>(b) Kennen Sie Beispiele, wie private Hochschulen damit umgehen?</p>
<b>Fall 3 „Transparenz“</b>	<p>Für Studierende scheint es sehr wichtig zu sein, wie ihr Abschluss auf dem Arbeitsmarkt bewertet wird.</p> <p>(a) Würden Sie Ihren Studienabschluss [STUDIENGANG] als Gütesiegel beschreiben? Wenn ja, wofür würde dieses stehen?</p> <p>(b) Können Sie sich vorstellen, dass die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten (und damit der Ersatz von Studieninhalten) sich negativ auf die Wahrnehmung dieses Gütesiegels auswirken könnte?</p> <p>(c) Laut Akkreditierungsrat ist das Fehlen von Anrechnungsregelungen in Studiengängen zu beauftragen und die KMK regt an, sämtliche angerechnete Inhalte im Diploma Supplement mit anzugeben. Meinen Sie, dass ein berufsbegleitender Abschluss, in dem außerhochschulische Vorleistungen mit angerechnet wurden, in der Außenwahrnehmung schlechter dasteht, als ein grundständiger Abschluss derselben Hochschule? Welche Handlungsbedarfe sehen Sie hierfür?</p> <p>(d) Welche Vorteile haben Studierende mit einem bei Ihnen erlangten Studienabschluss auf dem Arbeitsmarkt?</p>	<p>Laut Akkreditierungsrat ist das Fehlen von Anrechnungsregelungen in Studiengängen seit Januar 2015 zu beauftragen und die KMK regt an, sämtliche angerechnete Inhalte im Diploma Supplement anzugeben. Wie gehen Sie damit um?</p> <p>Exmanente Nachfragen:</p> <p>(a) Was denken Sie, welchen Wert hat Ihr Studienprogramm für Absolventen?</p> <p>(b) Wie wirkt sich die Darstellung von angerechneten Studieninhalten aus Ihrer Sicht aus?</p> <p>(c) Wie, glauben Sie, stellen sich Absolventen Ihres Studienprogramms auf dem Arbeitsmarkt dar?</p>
<b>(6) Abschluss Offene Hochschule</b>	<p>Der Weiterbildungscampus Magdeburg ist ein Projekt des Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschule“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Zum Abschluss würde ich Ihnen gerne die Frage stellen: Wie offen denken Sie, ist Ihre Hochschule?</p>	<p>Unsere Forschung findet im Rahmen des BMBF-Programms „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschule“ statt. Wie offen denken Sie, ist Ihre Hochschule und fallen Ihnen Beispiele ein?</p> <p>Exmanente Nachfragen:</p> <p>(a) Wie ist für Sie eine offene Hochschule?</p>

*Tabelle 27: Vergleich der beiden Versionen des Interviewleitfadens (Fortsetzung)*

Abschnitt	Version 1 (Interviews 1 bis 4)	Version 2 (Interviews 5 bis 22)
<b>Soziodemografie</b>		Vielen Dank für das Interview! Zum Abschluss möchte ich Sie noch bitten, mir ein paar soziodemografische Angaben zu machen. Bei Präsenzinterviews: Dazu haben ich hier einen kurzen Fragebogen für Sie. Bei Interview per Video/Audio-Konferenz: Aufgrund der besonderen Erhebungssituation würde ich diese mündlich abfragen, wenn das für Sie in Ordnung ist. (a) In welchem Jahr sind Sie geboren? (b) Ihr Geschlecht? (c) Höchster erreichter Bildungsabschluss? (d) Welche Ausbildung haben Sie? (e) Welchen Beruf üben Sie derzeit aus? (f) Haben Sie Kinder, wenn ja, wie viele? (g) Ihr Familienstand?