

Validierung und Anrechnung an Hochschulen aus internationaler Perspektive

Beobachtungen aus Deutschland

Eva Cendon

Abstract

Der vorliegende Beitrag beleuchtet Validierung und Anrechnung an Hochschulen aus einer internationalen Perspektive. In einem ersten Schritt werden bildungspolitische Entwicklungen im europäischen Kontext skizziert, die Validierung von vorgängigem Lernen an die Hochschulen gebracht haben. Im zweiten Schritt wird der Fokus auf Deutschland und die Entwicklungen in Bezug auf Validierung und Anrechnung gelegt. Im Abschluss gibt der Beitrag einen Ausblick auf aktuelle europäische Entwicklungen zur Umsetzung von Lebenslangem Lernen und fragt nach der zukünftigen Rolle von Validierung und Anrechnung darin.

1. Einführung

Geht es um das Anrechnen von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen, so ist das Konzept Lebenslanges Lernen, und die darin enthaltene Vorstellung, dass bereits erworbene Kompetenzen wertgeschätzt, kreditiert und zertifiziert werden können, auch wenn sie nicht in einer Bildungseinrichtung erworben wurden, von großer Bedeutung. Im europäischen Kontext ist Validierung der Oberbegriff für diesen Prozess (CEDEFOP, 2008, 2014). Das Thema Validierung hat mit dem Lebenslangen Lernen auch an den Hochschulen Einzug gehalten und wird im deutschen Sprachraum wahlweise als Anerkennung oder als Anrechnung von vorgängigem Lernen übersetzt (Hanft & Müskens, 2019). In den letzten Jahren hat sich in Deutschland neben Anrechnung als Oberbegriff (statt Validierung) eine Unterscheidung zwischen Anerkennung und Anrechnung herauskristallisiert: Der Begriff *Anerkennung* wird verwendet, wenn es um das Feststellen der Gleichwertigkeit einer Qualifikation oder eines Bildungsabschlusses geht, was beispielsweise die Anerkennung ausländischer Bildungsabschlüsse inkludiert. Hanft und Müskens (2019, S. 186) sprechen hier von „Kredit-Transfer“. *Anrechnung* hingegen umfasst die „Kreditierung von Kompetenzen“ (Hanft & Müskens, 2019, S. 186), also das Feststellen von Gleichwertigkeit auf der Basis einer Überprüfung von Äquivalenzen, mit dem Ziel, auf Basis der Gleichwertigkeit von Lernergebnissen hochschulische Leistungspunkte zu vergeben.

Im Folgenden werden bildungspolitische Entwicklungen im europäischen Kontext skizziert, die Validierung von vorgängigem Lernen an die Hochschulen gebracht haben. Im zweiten Schritt wird der Fokus auf Deutschland und die Entwicklungen in Bezug auf Validierung und Anrechnung gelegt. Im Abschluss gibt der Beitrag einen Ausblick auf aktuelle europäische Entwicklungen zur Umsetzung von Lebenslangem Lernen und fragt nach der zukünftigen Rolle von Validierung und Anrechnung darin.

2. Europäische Rahmungen

Wenn es um das Thema der Validierung und damit des Wertschätzens von Gelerntem, von bereits erworbenen Kompetenzen geht, gilt es, das Konzept des Lebenslangen Lernens genauer zu betrachten als europäische „Leitidee“ (Kraus, 2001) und als Fundament für Validierung.

2.1 Lebenslanges Lernen und Validierung

Hinter der bis in die 1960er-Jahre zurückreichenden Leitidee des Lebenslangen Lernens stehen sehr unterschiedliche gesellschafts- und bildungspolitische Konzeptionen mit verschiedenen Zielrichtungen (Kraus, 2001; Pellert & Cendon, 2019; Schuetze, 2005). Der Europarat, die UNESCO und die OECD entwickelten gesellschafts- und bildungspolitische Entwürfe für lebenslange Bildung, die einerseits Grundprinzipien für den gesellschaftlichen Zusammenhalt formulierten und andererseits Entwürfe für die Lebensspanne und die Lebensbreite umfassende Bildungsprozesse beinhalteten, die Leben, Arbeiten und Lernen miteinander in Bezug setzen. In den 1990er-Jahren avancierte Lebenslanges Lernen schließlich zur Leitidee der Europäischen Union, verbunden mit dem Ziel, die Wettbewerbsfähigkeit Europas zu stärken. (Pellert & Cendon, 2019) Die zweifache Grundmelodie von Beschäftigungsfähigkeit *und* Teilhabe an Bildung findet sich im Verständnis der Europäischen Kommission von Lebenslangem Lernen, als „alles Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen dient und im Rahmen einer persönlichen, bürgergesellschaftlichen, sozialen bzw. beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt“ (Europäische Kommission, 2001, S. 9).

Lebenslanges Lernen als bildungspolitisches Konzept beinhaltet drei Dimensionen, die Hochschulen in ihren traditionellen Ausrichtungen als klassische angebotsorientierte Bildungseinrichtungen herausfordern: Da ist zum ersten die Dimension lebenslang, also die zeitliche Entgrenzung. Lernen findet über die gesamte Lebensspanne statt. Lebensbreit ist die zweite Dimension: Lernen ist örtlich entgrenzt; gelernt wird nicht nur in traditionell dafür vorgesehenen Bildungseinrichtungen, sondern an unterschiedlichen Orten, wie am Arbeitsplatz, in der Freizeit oder im Rahmen gesellschaftlicher Aktivitäten. Dies führt zur dritten das Konzept konstituierenden Dimension: der Fokus auf Lernen und somit auf die Lernenden (Cendon, 2009; Schuetze, 2005).

Lernen kann dabei in sehr unterschiedlichen Ausprägungen stattfinden: als formales, non-formales oder informelles Lernen. Formales Lernen findet in der Regel in einer Bildungseinrichtung statt, ist intendiert, planvoll und zielgerichtet und führt zu einer Zertifizierung oder einem anerkannten Abschluss (wie z. B. Abitur). Non-formales Lernen findet zumeist in institutionalisierter und strukturierter Form statt, oft in beruflichen oder betrieblichen Kontexten, führt aber nicht zwingenderweise zu anerkannten Abschlüssen. Informelles Lernen schließlich passiert nebenbei und *en passant*, ergibt sich aus Arbeits- und anderen Handlungserfordernissen und geht aus Situationsbewältigung und Problemlösungen hervor (Cendon & Dehnbostel, 2015).

Validierung fungiert auf europäischer Ebene als Oberbegriff für das Identifizieren, Dokumentieren, Bewerten und Zertifizieren von Lernergebnissen (CEDEFOP, 2008, 2014) und umfasst einerseits den *Prozess* der Begutachtung, also das Verfahren, und andererseits das *Ergebnis*, also das Feststellen einer bestimmten Güte (Cendon & Dehnbostel, 2015). Das Europäische Zentrum für die Förderung von Berufsbildung (CEDEFOP) definiert Validierung als „[d]ie Bestätigung durch eine zuständige Behörde oder Stelle, dass Lernergebnisse (Kenntnisse, Fähigkeiten und/oder Kompetenzen), die eine Person in einem formalen, nicht formalen oder informellen Kontext erzielt hat, gemäß festgelegten Kriterien bewertet wurden und den Anforderungen eines Validierungsstandards entsprechen. Die Validierung führt üblicherweise zur Zertifizierung.“ (CEDEFOP, 2008, S. 200) Der Rat der Europäischen Union folgt in seiner Empfehlung einem ähnlichen Verständnis: „Validierung bezeichnet ein Verfahren, bei dem eine zugelassene Stelle bestätigt, dass eine Person die anhand eines relevanten Standards gemessenen Lernergebnisse erzielt hat“ (Europäische Kommission, 2012, S. C 398/5).

2.2 Lebenslanges Lernen an Hochschulen

Der Bologna-Prozess brachte im europäischen Kontext die Forderung nach Lebenslangem Lernen und damit auch nach Validierung an die Hochschulen (Banscherus, 2020; Cendon & Dehnbostel, 2015). Bereits im Berlin-Kommuniqué (2003) wurden die Hochschulen aufgefordert, Möglichkeiten für Lebenslanges Lernen einschließlich der Anrechnung anderswo erworbener Kenntnisse zu verbessern, wodurch der Fokus erstmals auf die Lernenden und deren Lernbiografien gelenkt wurde. Anknüpfend daran legte das Bergen-Kommuniqué einen besonderen Akzent auf die Anrechnung von außerhalb der Hochschulen erworbenen Kenntnissen und – nach Möglichkeit – auch von Ergebnissen nichtformalen und informellen Lernens; dies sowohl im Hochschulzugang als auch für Studienleistungen. Im Londoner Kommuniqué (2007) betonten die MinisterInnen die Notwendigkeit für ein geteiltes Verständnis der Rolle von Hochschulbildung im Kontext Lebenslangen Lernens, insbesondere im Hinblick auf die Anrechnung von vorgängigem Lernen. Lebenslanges Lernen u. a. mit dem Schwerpunkt auf Verfahren zur Validierung von nichtformalem und informellem Lernen blieb auch beim Leuven-Kommuniqué (2009) ein zentrales Thema. Im Bukarester Kommuniqué wurde der Fokus auf die soziale Dimension gelegt, u. a. als For-

derung nach dem Anbieten von alternativen Zugängen und durch die Anrechnung von vorgängigem Lernen sowohl bei den Studiengängen als auch für die Mobilität. Zudem forderten die MinisterInnen eine verstärkte Zusammenarbeit von ArbeitgeberInnen, Studierenden und Hochschulen v. a. zur Entwicklung von innovativen Studienangeboten. (Cendon & Dehnbestel, 2015). Im Jerewan-Kommuniqué wurden die unterschiedlichen Aspekte erneut zusammengefasst, auch hier mit einem spezifischen Fokus auf Anrechnung: Gefordert wurde das Vereinfachen von Anrechnung beim Zugang zu Hochschulbildung, die verstärkte Ermöglichung des Erwerbs von Abschlüssen auf Basis von vorgängigem Lernen sowie das Erhöhen der Kapazitäten für die Anrechnung von vorgängigem Lernen (Bologna Follow-Up Group Secretariat, 2015).

Mit der Fokussierung auf Lebenslanges Lernen wird an Hochschulen zunehmend die Diversität der Lebenszusammenhänge der Studierenden sichtbar und ihre unterschiedlichen Bildungsbiografien. So kommen Studierende in unterschiedlichen Phasen ihres (Berufs-)Lebens entweder erstmals an die Hochschule oder kehren an sie zurück: etwa, um ein abgebrochenes oder unterbrochener Studium weiterzuführen, einen weiteren akademischen Grad zu erlangen oder um ihre Kompetenzen aufzufrischen (Slowey & Schuetze, 2012).

Insgesamt, so verdeutlichen die europäischen Entwicklungen, stehen mit Blick auf Lebenslanges Lernen an Hochschulen folgende Themen im Mittelpunkt: (1) die Förderung und der Ausbau von Zugangswegen; (2) die Etablierung flexibler Lernwege und Studienformen; (3) die Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen sowie (4) die Anpassung von Rahmenbedingungen an Hochschulen (Hanft, Pellert, Cendon & Wolter, 2015).

3. Beobachtungen aus Deutschland

Im Folgenden wird der Fokus auf Deutschland gelegt, als ein Land, das in Bezug auf Lebenslanges Lernen im internationalen Kontext als „Nachzügler“ (Hanft, Pellert, Cendon & Wolter, 2016, S. 8) bezeichnet werden kann, wiewohl sich in den letzten beiden Jahrzehnten einige Dynamiken entwickelt haben.

3.1 Einbettung und Rahmenbedingungen

Das deutsche Bildungssystem ist gekennzeichnet durch eine lange Tradition der institutionellen Segmentierung zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung, von Baethge als das „deutsche Bildungs-Schisma“ (Baethge, 2006, S. 16) bezeichnet. Diese Segmentierung zeigt sich unter anderem in den Zielperspektiven (die gebildete, autonome Persönlichkeit vs. berufliche Handlungskompetenz), den Orientierungen (dem Wissenschaftsprinzip bzw. der Orientierung am Arbeitsmarkt), der Organisation von Lernprozessen (praxisenthalten bzw. praxisintegriert) sowie im Status der Lernenden (Studierende bzw. Auszubildende) (ebd.). In den letzten Jahrzehnten hat diese Segmentierung eine gewisse Erosion erfahren. Dies zum einen durch Entwicklungen auf

bildungspolitischer Ebene, von denen im Weiteren die Rede sein wird, zum anderen aber auch durch Entwicklungen hinsichtlich der Teilnahme an beruflicher und allgemeiner Bildung. So hat im letzten Jahrzehnt in Deutschland die Zahl der StudienanfängerInnen jene der in das Berufsbildungssystem eintretenden Personen überstiegen, was bildungspolitisch einem mittleren Erdbeben gleichkommt, da das duale System der Berufsausbildung als Grundpfeiler des deutschen Bildungssystems gilt (Baethge & Wolter, 2015). Die dabei zu beobachtende höhere Bildungsaspiration der Lernenden steht in engem Zusammenhang mit den sich verändernden strukturellen Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt, vorangetrieben auch durch die Digitalisierung, die zu großen Veränderungen in den unterschiedlichen Branchen führte (ebd.). Diese Entwicklungen zeigen sich in dem, was Betriebe ihren zukünftigen ArbeitnehmerInnen anbieten und auch, wen sie sich suchen – nämlich verstärkt AbsolventInnen von Universitäten und Fachhochschulen (ebd.). Die zu Beginn angesprochene Segmentierung des Bildungssystems nimmt ab, nicht zuletzt auch durch stärkere Bezüge zwischen der beruflichen und der hochschulischen Bildung durch die Studierenden selbst. So absolviert eine steigende Anzahl an Studierenden ein duales Studium und jene Studierende, die nach einer Berufsausbildung ein Hochschulstudium beginnen, ziehen neben einem Universitätsstudium verstärkt ein praxisorientierteres Studium an Fachhochschulen in Betracht. Dazu kommen mit einem relativ kleinen aber ständig wachsenden Anteil Studierende, die über den zweiten oder dritten Bildungsweg in die Hochschule eintreten (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Für deutsche Hochschulen bedeutet dies eine immer diverser werdende Studierendenschaft, für die aufgrund ihrer vielfältigen Hintergründe die Anrechnung ihrer bereits erworbenen Kompetenzen eine höhere Bedeutung bekommt.

Durch die föderale Struktur in Deutschland sind Hochschulen und damit auch die entsprechende Gesetzgebung Ländersache. Die Kulturministerkonferenz (KMK), die sich aus den BildungsministerInnen aller 16 deutschen Bundesländer zusammensetzt, agiert hier als vermittelnde Instanz, um eine gemeinsame Ausrichtung in Bildung und Erziehung, Hochschulen und Forschung sowie kulturelle Angelegenheiten herzustellen. Die Beschlüsse der KMK dienen als Richtschnur für entsprechende gesetzliche Umsetzungen in den einzelnen Ländern.

Auf dieser Ebene wurde auch vor nunmehr 20 Jahren das Fundament für das Thema Anrechnung gelegt. Der knapp eine Seite umfassende Beschluss der KMK kann in diesem Zusammenhang als bahnbrechend gelten, da er kurz und bündig die Möglichkeit eröffnet, außerhalb des Hochschulwesens erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium anzurechnen und damit bis zu 50% eines Studiums zu ersetzen (KMK, 2002, S. 1), mit dem Hinweis, dass dies in Form „einer – ggf. auch pauschalierten – Einstufung“ (ebd.) erfolgen könnte. Sieben Jahre später wurde auf Basis erster Erprobungen im Hochschulsektor ein weiterer rahmender Beschluss vorgelegt, der Verfahren der Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen weiter spezifiziert (KMK, 2008). Dabei betonten die BildungsministerInnen den Fokus auf Durchlässigkeit insbesondere im Hinblick auf den Übergang von der beruflichen Bildung in den Hochschulbereich als „politisch gewollte Durchlässigkeit

von beruflicher und akademischer Qualifizierung“ (KMK, 2008, S. 4). Die Spezifizierung von Anrechnung erfolgte bezogen auf Verfahren der Anrechnung: als individuelle Anrechnung im Rahmen einer Einzelfallprüfung oder als pauschale Anrechnung, die gerade für homogenere BewerberInnengruppen auf Basis von entsprechenden Kooperationsabkommen mit außerhochschulischen Einrichtungen erfolgen kann, oder „wenn Teile des Studienprogramms an eine nicht hochschulische Einrichtung ausgelagert und dort durchgeführt werden (innerstaatliches Franchising)“ (KMK, 2008, S. 2). Und darüber hinaus als Einstufungsprüfung, die eine Einstufung in ein höheres Fachsemester auf Basis einer Einzelfallprüfung ermöglicht (ebd.). Hervorgehoben wurde zudem, dass die Anrechnung auch als Gegenstand der Überprüfung im Rahmen der Akkreditierung und als Qualitätsmaßstab integriert werden soll; weiters im Beschluss wurde die Notwendigkeit der Qualitätssicherung und die Kenntlichmachung von Anrechnung in Art und Umfang im Diploma Supplement betont.

2009 gab es einen weiteren Meilenstein mit Blick auf Anrechnung im Lichte des größeren Themas von Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung und damit der Öffnung von Hochschulen: In diesem Jahr beschloss die KMK den Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte: für MeisterInnen, AbsolventInnen von Fachschulen, Personen mit Berufsausbildung und Berufserfahrung (KMK, 2009). Damit wurde der Zugang zu Hochschulen neben dem ersten Bildungsweg über eine schulische Zugangsberechtigung (Abitur) und dem zweiten Bildungsweg (Nachholen der Hochschulzugangsberechtigung) ein dritter Bildungsweg in die Hochschule eröffnet, nämlich über berufliche Qualifikation und Berufserfahrung. Damit hat das Thema Anrechnung in Deutschland eine neue Dimension erhalten: neben der Anrechnung von Kompetenzen auf ein Studium in Form von Anrechnen auf Studienleistungen, verbunden mit der Verkürzung des Studiums, tritt nun auch die Anerkennung von Qualifikationen und Kompetenzen für den Zugang und damit für die Zulassung zum Studium.

3.2 Initiativen und Projekte

Ausgehend von diesen Rahmenbedingungen wurden von Bund und Ländern unterschiedliche bildungspolitische Initiativen gesetzt, die das Thema Anrechnung und damit auch Durchlässigkeit an den Hochschulen befördern sollten. Dabei standen unterschiedliche Projektförderungen, Wettbewerbe, aber auch entsprechende Begleitprojekte, Begleitforschungen und wissenschaftliche Begleitungen im Mittelpunkt der Bemühungen. So wurde der Versuch unternommen, die Hochschulen zu motivieren, sich mit Durchlässigkeit zu beschäftigen und dabei Wege zu entwickeln und institutionell zu etablieren, um Anrechnung zu einem sichtbaren Bestandteil von Hochschulen und Hochschulbildung zu machen.

Die erste und insgesamt längste Anstrengung in diesem Zusammenhang ist die Förderinitiative *Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge*, die sogenannte *ANKOM-Initiative*, die in drei Durchläufen über neun Jahre (Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH, o. J.) in der deutschen

Hochschullandschaft nachhaltige Spuren hinterlassen hat. In *ANKOM I* entwickelten und erprobten elf regionale Projekte in sechs Bundesländern in thematischen Clustern (Ingenieurwissenschaften, Informationstechnologien, Gesundheit & Soziales sowie Wirtschaftswissenschaften) Methoden, um auf Studiengänge übertragbare beruflich erworbene Kompetenzen und Qualifikationen zu identifizieren und davon ausgehend Anrechnungsverfahren und -instrumente zu entwickeln (Buhr et al., 2008). In einer zweiten Förderphase standen Fragen der Qualitätssicherung und Generalisierbarkeit von in den Projekten entwickelten Anrechnungsverfahren im Mittelpunkt sowie Studien der wissenschaftlichen Begleitung zu den Positionen und Perspektiven der unterschiedlichen an Anrechnung beteiligten AkteurInnen wie Ministerien, Hochschulen und Betrieben sowie EinzelakteurInnen wie Hochschullehrende und Studierende (Freitag et al., 2011). An den Herausforderungen der Gestaltung von Übergängen schließlich setzte *ANKOM 3 – Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung* an. Zwanzig Projekte an Universitäten, Fachhochschulen und einem Bildungswerk wurden von 2011 bis 2014 gefördert, um Übergangsmaßnahmen an Hochschulen zu erproben und zu implementieren (Freitag et al., 2015).

Mit dem Ziel, die Hochschulen für lebenslang Lernende zu öffnen und ihnen Aufstiegsmöglichkeiten durch Bildung zu eröffnen, wurde von 2011 bis 2020 gemeinsam von Bund und Ländern der Bund-Länder-Wettbewerb *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* initiiert. Auch hier wurde Anrechnung als Teil der Öffnung von Hochschulen weiter thematisiert, insbesondere für die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. An diesem Förderprogramm, das in zwei Wettbewerbsrunden durchgeführt wurde, nahmen insgesamt 101 Hochschulen in Deutschland (rund ein Viertel aller deutschen Hochschulen) sowie vier außeruniversitäre Forschungseinrichtungen und weitere Institutionen in 77 Projekten teil. Das Hauptziel des Bund-Länder-Wettbewerbs war die Förderung innovativer, nachfrageorientierter und nachhaltiger Konzepte für berufs begleitende Studiengänge oder -module, weiterbildende Studiengänge, Module oder Zertifikatsangebote sowie duale Studiengänge, -module oder Studienangebote mit vertieften Praxisphasen an Hochschulen. Die in den Förderprojekten entwickelten Angebote sollten dazu beitragen, (1) das Fachkräfteangebot dauerhaft zu sichern, (2) die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung zu verbessern, (3) einen schnelleren Wissenstransfer in die Praxis zu gewährleisten sowie (4) die nachhaltige Profilbildung der Hochschulen im Bereich des lebensbegleitenden Lernens und beim berufs begleitenden Studium zu unterstützen und damit die internationale Wettbewerbsfähigkeit des Wissenschaftssystems zu stärken. AdressatInnen des Wettbewerbs waren insbesondere Personen mit Familienpflichten, Berufstätige, wie z. B. im Arbeitsleben stehende BachelorabsolventInnen und beruflich Qualifizierte (auch ohne formale Hochschulzugangsberechtigung), BerufsrückkehrerInnen, StudienabbrecherInnen oder arbeitslose AkademikerInnen (BMBF, o. J.). Neben der Entwicklung von Studienangeboten und der begleitenden Forschung stand für die Forschungs- und Entwicklungsvorhaben der Hochschulen die nachhaltige Verankerung erzielter Projektergebnisse im Vordergrund. Die wissenschaftliche Begleitung des Wettbewerbs hatte dabei die

Aufgabe, die Projekte wissenschaftlich zu beraten und zu begleiten, Ergebnisse des Wettbewerbs für unterschiedliche Zielgruppen und eine interessierte Fachöffentlichkeit aufzubereiten und sichtbar zu machen sowie relevante Fragestellungen des Bund-Länder-Wettbewerbs und der Projekte begleitend zu erforschen (Wissenschaftliche Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, 2020a). Die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen wurde dabei sowohl in gemeinsamen Handreichungen mit ExpertInnen aus der (Hochschul-)Praxis (Cendon et al., 2015; Gerich et al., 2015) als auch als VodCast-Reihe (Wissenschaftliche Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, 2020b) thematisiert und mit Good-Practice-Beispielen illustriert. Daneben war Anrechnung in der begleitenden Forschung ein zentrales Element, sei es mit Blick auf Zielgruppen, auf organisationale Strukturen oder auf entsprechende Studienformate (Cendon et al., 2020; Cendon, Mörth & Pellert, 2016; Hanft et al., 2016; Wolter, Banscherus & Kamm, 2016).

Neben den Initiativen des Bundes und der Länder engagiert sich auch die Hochschulrektorenkonferenz (HRK), der rund zwei Drittel aller Hochschulen in Deutschland angehören, für das Thema.¹ Die HRK setzt sich mit Anrechnung in zwei vom BMBF geförderten Projekten auseinander und versucht, mit entsprechenden Arbeitsmaterialien und Publikationen, aber auch mittels Austausch und Vernetzung durch Veranstaltungen, Workshops, aber auch das Initiieren von Runden Tischen das Thema an Hochschulen zu befördern. Das Projekt *nexus – Übergänge gestalten, Studierenerfolg verbessern* (2014–2020) nahm die Übergänge entlang des Student Life Cycle in den Blick – von der Studieneingangsphase über den Studienverlauf bis hin zum Übergang in das Beschäftigungssystem – und adressierte dabei Anerkennung als einen von mehreren Themenbereichen. Unter Anerkennung wurden dabei sowohl Anerkennung von im Ausland erworbenen Studien- und Prüfungsleistungen als auch als Anrechnung von Kenntnissen und Fähigkeiten, die außerhalb des Hochschulwesens erworben wurden, thematisiert (HRK, 2020). Das Folgeprojekt *MODUS – Mobilität und Durchlässigkeit stärken: Anerkennung und Anrechnung an Hochschulen* (2020–2025) fokussiert auf Anerkennung von hochschulischen Leistungen und Qualifikationen aus dem In- und Ausland sowie auf die individuelle und pauschale Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen. Im Projekt sollen gemeinsame Standards abgestimmt und verbreitet sowie effiziente Verfahren entwickelt werden, welche die Anerkennungspraxis erleichtern und nicht zuletzt, vor dem Hintergrund der fortschreitenden Digitalisierung, sollen innovative Pilotanwendungen auf digitalen Infrastrukturen erprobt werden. (HRK, 2021) *MODUS* setzt dabei, wie das Vorgängerprojekt *nexus*, auf Angebote zu Information und Beratung sowie Austausch und Vernetzung.

1 Die HRK ist ein freiwilliger Zusammenschluss der staatlichen und staatlich anerkannten Hochschulen in Deutschland, vertreten durch die Präsidien und Rektorate ihrer Mitgliedshochschulen.

3.3 Anrechnungsformen

Im Zuge der unterschiedlichen Initiativen und Projekte haben sich an Deutschlands Hochschulen mit Blick auf Anrechnung als „Kreditierung von Kompetenzen“ (Hanft & Müskens, 2019, S. 186) unterschiedliche Verfahren etabliert. So wurden ausgehend von der ANKOM-Initiative individuelle, pauschale und kombinierte Anrechnungsverfahren entwickelt. Zudem haben sich weitere Verfahren entwickelt, die der Anrechnung von Berufserfahrung und der Verzahnung von beruflicher Bildung und Hochschulbildung dienen, und die im Weiteren knapp skizziert werden.

Individuelle Anrechnungsverfahren sind Einzelfallprüfungen in der die individuelle Überprüfung von Kompetenzen einer Person erfolgt. Diese Verfahren sind gerade im Hinblick auf die unterschiedlichen Formen von Kompetenzen, insbesondere informell oder non-formal erworbene Kompetenzen von Relevanz, da es hier auch im ersten Schritt um eine Validierung dieser Kompetenzen geht, für die oftmals entsprechende Nachweise fehlen. Meist werden solche Verfahren auch mit Portfolios unterstützt, in denen das vorgängig Gelernte entsprechend dokumentiert wird (beispielweise durch Arbeitsproben, Zeugnisse oder Zertifikate). Individuelle Verfahren sind zeitlich sehr aufwändig, nicht zuletzt durch die erforderliche Begleitung eines solchen Verfahrens (Hanft & Müskens, 2019; Weichert, 2015).

Pauschale Verfahren basieren auf Äquivalenzvergleichen, die einmalig für ganze Qualifikationen aus für den Studiengang relevanten Aus- oder Fortbildungen gemacht werden und somit personenunabhängig sind. Pauschale Anrechnungsverfahren sind in der Entwicklung, also im Durchführen der Äquivalenzvergleiche für die jeweiligen Studiengänge aufwändiger, der Aufwand für die Durchführung des Anrechnungsverfahrens selbst ist dafür gering (Hanft & Müskens, 2019; Weichert, 2015).

In *kombinierten Anrechnungsverfahren* werden individuelle und pauschale Verfahren implementiert, um Studierenden ein Spektrum an unterschiedlichen Anrechnungsmöglichkeiten anzubieten (Müskens, 2020; Weichert, 2015).

Ein besonders für Studierende in weiterbildenden Masterstudiengängen in Deutschland relevantes Thema ist das Schließen der sogenannten *Bachelor-Master-Lücke*. Nach den ländergemeinsamen Strukturvorgaben der KMK von 2010 sind für einen Masterabschluss 300 ECTS notwendig, weiterbildende Masterstudiengänge haben allerdings oftmals nur einen Umfang von 60 oder 90 ECTS. Studierende, die nicht durch ihren ersten Abschluss bereits über die entsprechenden ECTS verfügen, können somit nicht zugelassen werden. Hier fungiert die Kreditierung von Berufserfahrung für die Lücke zu den 300 ECTS als eine wichtige Form der Anrechnung (Hanak & Sturm, 2015a; Hanft & Müskens, 2019). Müskens (2020, S. 111) bezeichnet die Bearbeitung der Bachelor-Master-Lücke als Grenzfall zwischen Zugang/Zulassung und einer pauschalen Anrechnung, da es hier im eigentlichen Sinne nicht um die Verkürzung des Studiums, sondern um den Zugang zu demselben geht.

Schließlich gibt es noch die Möglichkeit von *Anrechnungsmodulen*, die von Müskens und Eilers-Schoof (2015, S. 43) als „Verzahnungen zwischen beruflicher Bildung und Hochschule“ bezeichnet werden und die in einigen Förderprojekten im

Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ entwickelt wurden (Cendon, 2019). Hierbei werden (Teile von) bestimmte(n) Aus- oder Weiterbildungen als Module angerechnet und dienen als fiktive Module, die zwar Teil des Studiengangs sind, aber in der Regel nicht durchgeführt werden. Beispielhaft lässt sich das im Gesundheitsbereich zeigen, wo ausgewählte Erstausbildungen auf Grundlagenmodule eines Studiengangs angerechnet werden; bei Fehlen der entsprechenden Erstausbildung können Studierende ersatzweise eine Einstufungsprüfung ablegen (Sauer & Schäfer, 2017).

3.4 Einschätzungen

Trotz der eingangs skizzierten, starken Segmentierung von Berufsbildung und allgemeiner Bildung in Deutschland haben knapp 20 Jahre Auseinandersetzung mit Anrechnung ihre sichtbaren Spuren hinterlassen. Bildungspolitisch gewünscht und mittels Förderlinien unterstützt, ist das Thema Anrechnung nun an allen Hochschulen angekommen, wird diskutiert und in unterschiedlichen Formen umgesetzt. Anrechnung, so lässt sich weiter festhalten, wird in Deutschland als Oberbegriff für Öffnung und Durchlässigkeit verwendet, was das Gestalten von Übergängen, aber auch das Verzahnen von beruflicher Bildung und Hochschulbildung beinhaltet: Dabei wird auch deutlich, dass Durchlässigkeit ein „mehrstufiges Konzept“ (Wolter et al., 2014) ist, das sich nicht nur auf den Zugang oder die Verkürzung eines Studiums beschränkt (Wolter et al., 2014; Bernhard, 2017; Cendon, 2021).

Auf einer Makroebene zeigt sich, dass eine Rahmengesetzgebung mit Spielraum Hochschulen ermöglicht, sich dem Thema anzunähern – immer mit Blick auf die je eigene Profilbildung. Die Förderung durch Initiativen auf nationaler Ebene und auf Länderebene hat den Hochschulen erlaubt zu experimentieren, Prozesse und Verfahren zu entwickeln, aber auch, über entsprechende Formen der Qualitätsentwicklung und -sicherung nachzudenken. Die Verbreitung über Publikationen, aber auch mittels Workshops und Vernetzung sowie die zuletzt von der HRK im Projekt *MODUS* geplante Anreicherung um digitale Möglichkeiten und den Einsatz von KI unterstützen den Ausbau von Expertise und Know-how im Hochschulbereich gesamt.

Ein weiterer Effekt der nun jahrzehntelangen Förderungen und Projekte ist der nachhaltige Aufbau von Expertise an einzelnen Hochschulen. So hat sich z. B. an der Universität Oldenburg seit 2013 der *Kompetenzbereich Anrechnung* etabliert, der alle Aktivitäten zu Anrechnung bündelt und gleichzeitig auch eigene Forschungsprojekte zu Anrechnung durchführt („Kompetenzbereich Anrechnung“, o. J.). An der Fachhochschule der Diakonie Bielefeld etwa stehen Studieninteressierten eine Vielzahl an spezifisch zugeschnittenen Anrechnungsoptionen offen, die von den jeweiligen Studiengangleitungen entsprechend unterstützt werden. Und die Hochschule Niederrhein hat in einer breit diskutierten hochschulweiten Rahmenordnung für Anrechnung einen Grundstein für ein geteiltes Verständnis von Anrechnung und für eine gelebte Anrechnungskultur geschaffen (Wachendorf, 2020).

Mit Blick auf die Entwicklungen lassen sich Unterschiede erkennen zwischen spezialisierten (Fach-)Hochschulen und Universitäten. Hochschulen, die homogenere Zielgruppen aus bestimmten Branchen ansprechen, insbesondere im Gesundheits- und Sozialbereich, an denen die Akademisierung von Berufsgruppen eine Rolle spielt, sind hier aktiver. Demgegenüber finden sich an Universitäten, die das Thema breiter anlegen und implementieren müssen, größere Zurückhaltung und auch Widerstände gegenüber Anrechnung (Hanft & Müskens, 2019). Diskutiert wird insgesamt, wie Anrechnung über projektförmige Finanzierungen hinaus institutionalisiert und, mit entsprechenden Ressourcen ausgestattet, nachhaltig verankert werden bzw. auch zu einem veränderten Umgang mit Anrechnung im Sinne eines Kulturwandels führen kann (Hanak & Sturm, 2015b; Hanft & Müskens, 2019; Müskens, 2020). Zudem bleibt die Frage, inwiefern Anrechnungsverfahren im Rahmen von Akkreditierungen noch stärker berücksichtigt werden können, was den Druck auf Hochschulen, einen adäquaten Umgang damit zu finden, erhöhen könnte (Hanft & Müskens, 2019).

4. Ein europäischer Ausblick

Im europäischen Kontext zeigt sich insgesamt ein Trend zu kürzeren, stärker modularisierten Studienangeboten (Reum, 2020) sowie eine stärkere Verzahnung von Beruf und Studium in vielfältigen Formen (Dadze-Arthur, Mörth & Cendon, 2020). Lebenslanges Lernen hat nicht zuletzt durch die wirtschaftspolitischen Entwicklungen, die eng verbunden sind mit der Digitalisierung und durch die Covid-19-Pandemie beschleunigt wurden, neuen Aufwind bekommen (Pellert & Cendon, 2019). In der europäischen Bildungspolitik zeigt sich das v. a. durch die noch stärkere Fokussierung auf die lebenslang Lernenden, wie die *Europäische Kompetenzagenda (European Skills Agenda)* der Europäischen Union verdeutlicht (Europäische Kommission, 2020). Die *Europäische Kompetenzagenda* zielt ab auf die Stärkung von nachhaltiger Wettbewerbsfähigkeit, auf soziale Gerechtigkeit und damit den Zugang zu lebenslangem Lernen für alle Menschen in der EU sowie auf die Stärkung der Widerstandsfähigkeit in Krisensituationen wie gegenwärtig der Covid-19-Pandemie. Unter dem Schwerpunkt „Unterstützung der Menschen auf ihrem Wege des lebenslangen Lernens“ (Europäische Kommission, 2021a) zeigt sich ein stärkerer Fokus auf Beschäftigungsfähigkeit, einerseits durch das Stärken der Teilhabe am Lernen und damit an Weiterbildungsmöglichkeiten durch sogenannte *Individuelle Lernkonten (Individual Learning Accounts)*, als Art virtueller Geldbörsen für Weiterbildungsaktivitäten, andererseits durch das Anerkennen von bereits Erlernten insbesondere in kurzen und digitalen Formaten, zusammengefasst als *Micro-Credentials* (Europäische Kommission, 2020). Für die Hochschulen und das Thema Anrechnung sind beide Instrumente von Bedeutung, nicht zuletzt, weil sie auch eng miteinander verknüpft sind. So sollen individuelle Lernkonten den einzelnen Personen ermöglichen, auch unabhängig von der Finanzierung durch ArbeitgeberInnen an arbeitsmarktrelevanten Weiterbildungen teilzunehmen. Zudem sollen Rahmenbedingungen geschaffen werden, „die auch Beratungs- und Validierungsmöglichkeiten beinhalten, um die tatsächliche

Inanspruchnahme der Weiterbildung zu fördern.“ (Europäische Kommission, 2021b). Micro-Credentials sind im aktuellen Vorschlag der Kommission (European Commission, 2021, S. 14) dokumentierte Nachweise über die Lernergebnisse einer Person, die sich auf einen kleinen Lernumfang beziehen und die in geeigneter und transparenter Form überprüft wurden. Lernen, und hier schließt sich der Kreis zu Lebenslangem Lernen, kann dabei formales, non-formales oder auch informelles Lernen umfassen. Zentral für Micro-Credentials sind ihre Portabilität sowie die Möglichkeit, verschiedene Micro-Credentials miteinander zu kombinieren und aufeinander aufzubauen („stackability“).

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen stellt sich die Frage, welche Rolle Anrechnung darin haben, und welche (neuen) Formen sie annehmen kann. Wie sich schon im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung abzeichnet, gewinnen kürzere Formate an Bedeutung sowie auch über duale Studiengänge hinausgehende Formen des Work-based Learning. Daher müssen Studierende insgesamt als lebenslang Lernende in den Blick genommen werden, nicht nur dann, wenn sie Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung in Anspruch nehmen. Hier zeigt sich beispielweise mit dem *Prior Learning Assessment and Recognition (PLAR)*, das insbesondere informelle Kompetenzen von Studierenden fokussiert, ein interessanter Ansatz (Müskens & Lübben, 2018). Darüber hinaus ist auch gerade mit Blick auf Länder, die sich mit den unterschiedlichen Lernwelten von Studierenden traditionell schwer(er) tun, zu schauen, wie über die mühsam angeeignete, zum Teil sehr aufwändig praktizierte Anrechnungspraxis hinausgehend innovative und auch schlankere Anrechnungsformen entwickelt werden können. Dabei sind Fragen der Qualitätssicherung zu berücksichtigen und auch die schon oft beschworene *Kultur* des Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Nur so kann auch gelingen, dass Hochschulen inmitten der dynamischen und disruptiven gesellschaftlichen Entwicklungen relevante Bildungsanbieterinnen bleiben. Und vielleicht führt dies auch zur Etablierung einer „Lifelong-Learning-Hochschule“ (Hanft et al., 2015, S. 38), wie sie von der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ als Zukunftsszenario einer offenen Hochschule skizziert wurde, die sich als „Mittlerin zwischen den Welten“ und als „spezifischer ‚reflexiver Knoten‘ in einer wissensbasierten Netzwerkgesellschaft“ (ebd.) versteht.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.). (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld: wbv Media. <https://doi.org/10.3278/600182ogw>
- Baethge, M. (2006). *Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat*. Schriftliche Fassung Öffentliche Ringvorlesung, Göttingen. Verfügbar unter http://www.sofi-goettingen.de/fileadmin/Publikationen/SOFI-Mitteilungen_34_Baethge.pdf

- Baethge, M. & Wolter, A. (2015). The German skill formation model in transition: From dual system of VET to higher education? *Journal for Labour Market Research*, 48(2), 97–112. <https://doi.org/10.1007/s12651-015-0181-x>
- Banscherus, U. (2020). Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Eine institutionentheoretische Analyse internationaler Reformdiskussionen. In W. Jütte, M. Kondratjuk & M. Schulze (Hrsg.), *Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld. Kritische Bestandsaufnahmen und Perspektiven* (S. 113–134). Bielefeld: Bertelsmann. <https://doi.org/10.3278/6004692w>
- Bernhard, N. (2017). *Durch Europäisierung zu mehr Durchlässigkeit?* Opladen: Budrich Uni-Press. <https://doi.org/10.3224/86388261>
- BMBF (o. J.). Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“. Verfügbar unter <https://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/>
- Bologna Follow-Up Group Secretariat. (2015). *Yerevan Communiqué*. 15.05.2015. Yerevan. Verfügbar unter <http://ehea.info/cid101764/ministerial-conference-yerevan-2015.html>
- Buhr, R., Freitag, W., Hartmann, E. A., Loroff, C., Minks, K.-H., Mucke, K. & Stamm-Riemer, I. (Hrsg.). (2008). *Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung*. Münster: Waxmann.
- CEDEFOP (Hrsg.). (2008). *Terminology of European education and training policy: A selection of 100 key terms*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- CEDEFOP (Hrsg.). (2014). *Terminology of European education and training policy: A selection of 130 key terms* (Second edition). Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Cendon, E. (2019). Connecting theory and practice in higher education in Germany. In J. Talbot (Hrsg.), *Global Perspectives on Work-Based Learning Initiatives* (S. 84–113). Hershey, PA: IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-6977-0>
- Cendon, E. (2021). Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Beiträge zur Durchlässigkeit. In D. Kuhn & C. Schulz (Hrsg.), *Bildungsaufstieg ermöglichen durch Flexibilisierung und Kompetenzanrechnung: Entwicklungsschritte an Hochschulen* (S. 16–28). Weinheim: Beltz.
- Cendon, E. & Dehnhostel, P. (2015). Validierung nichtformal und informell erworbener Kompetenzen als Beitrag zur Durchlässigkeit im Bildungssystem. In S. Böhlinger & A. Fischer (Hrsg.), *Lehrbuch europäische Berufsbildungspolitik: Grundlagen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 225–261). Bielefeld: Bertelsmann.
- Cendon, E., Eilers-Schoof, A., Flacke, L. B., Hartmann-Bischoff, M., Kolesch, A., Müskens, W., Seger, M.-S., Specht, J., Waldeyer, C. & Weichert, D. (2015). *Handreichung Anrechnung Teil 1: Ein theoretischer Überblick*. <https://doi.org/10.25656/01:12988>
- Cendon, E., Mörth, A. & Pellert, A. (Hrsg.). (2016). *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:14544>
- Cendon, E., Wilkesmann, U., Maschwitz, A., Nickel, S., Speck, K. & Elsholz, U. (Hrsg.). (2020). *Wandel an Hochschulen? Entwicklungen der wissenschaftlichen Weiterbildung im Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830991069>
- Dadze-Arthur, A., Mörth, A. & Cendon, E. (2020). *International trailblazers. Work-based higher education in selected higher education institutions in the US, England and Denmark. Results of an international case study research project*. Berlin. <https://doi.org/10.25656/01:18870>

- Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH. (o. J.). *ANKOM: Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung*. Verfügbar unter ancom.dzhw.eu/
- Europäische Kommission (2001). *Mitteilung der Kommission. Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen*. (KOM (2001) 678 endgültig). Verfügbar unter <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52001DC0678&from=DE>
- Europäische Kommission (2012). *Empfehlung des Rates vom 20. Dezember 2012 zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens*. In Amtsblatt der Europäischen Union (2012/C 398/01) vom 20.12.2012. Verfügbar unter [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32012H1222\(01\)&from=DE](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32012H1222(01)&from=DE)
- Europäische Kommission (2020). *Mitteilung der Kommission: Europäische Kompetenzagenda für nachhaltige Wettbewerbsfähigkeit, soziale Gerechtigkeit und Resilienz* (Nr. KOM (2020) 274 final). Brüssel. Verfügbar unter <https://op.europa.eu/de/publication-detail/-/publication/2f32539f-bc34-11ea-811c-01aa75ed71a1>
- Europäische Kommission (2021a). *Europäische Kompetenzagenda*. Verfügbar unter <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223&langId=de> Europäische Kompetenzagenda
- Europäische Kommission (2021b). *Vorschlag für eine Empfehlung des Rates zu individuellen Lernkonten* (COM (2021) 773 final). Brüssel. Verfügbar unter <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52021DC0773>
- European Commission (2021). *Proposal for a Council Recommendation on a European approach to micro-credentials for lifelong learning and employability* (COM (2021) 770 final). Brussels. Verfügbar unter <https://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=24995&langId=en>
- Freitag, W., Buhr, R., Danzeglocke, E.-M., Schröder, S. & Völk, D. (Hrsg.). (2015). *Übergänge gestalten: Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen*. Münster: Waxmann.
- Freitag, W., Hartmann, E. A., Loroff, C., Stamm-Riemer, I., Völk, D. & Buhr, R. (Hrsg.). (2011). *Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel*. Münster: Waxmann.
- Gerich, E., Hanak, H., Schramm, H., Strazny, S., Sturm, N., Wachendorf, N. M., Wadewitz, M. & Weichert, D. (2015). *Handreichung Anrechnung, Teil 2. Ein Einblick in die Praxis*. <https://doi.org/10.25656/01:12989>
- Hanak, H. & Sturm, N. (2015a). *Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-08874-3>
- Hanak, H. & Sturm, N. (2015b). *Außerhochschulisch erworbene Kompetenzen anrechnen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-09457-7>
- Hanft, A., Brinkmann, K., Kretschmer, S., Maschwitz, A. & Stöter, J. (2016). *Organisation und Management von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:14023>
- Hanft, A. & Müskens, W. (2019). *Anerkennung und Anrechnung beruflicher Qualifikationen und Kompetenzen im Hochschulbereich*. In B. Hemkes, K. Wilbers & M. Heister (Hrsg.), *Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung* (S. 184–198). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. Verfügbar unter <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/9753>
- Hanft, A., Pellert, A., Cendon, E. & Wolter, A. (Hrsg.). (2015). *Weiterbildung und Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung zur ersten Förderpha-*

- se der ersten Wettbewerbsrunde des Bund-Länder-Wettbewerbs: „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“. Oldenburg. <https://doi.org/10.25656/01:19363>
- Hanft, A., Pellert, A., Cendon, E. & Wolter, A. (2016). Executive Summary der wissenschaftlichen Begleitung. In A. Wolter, U. Banscherus & C. Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen* (S. 7–18). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:15488>
- HRK (2020, April). Anerkennung. Abgerufen von Projekt nexus – Übergänge gestalten, Studienerfolg verbessern. Verfügbar unter <https://www.hrk-nexus.de/themen/anerkennung/>
- HRK (2021). MODUS – Mobilität und Durchlässigkeit stärken: Anerkennung und Anrechnung an Hochschulen. Verfügbar unter <https://www.hrk-modus.de/>
- KMK (2002). *Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (I). Beschluss der Kultusministerkonferenz von 28.06.2002*. Kultusministerkonferenz. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_06_28-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-1.pdf
- KMK (2008). *Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.09.2008*. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/ZAB/Hochschulzugang_Beschluesse_der_KMK/AnrechaussHochschule2.pdf
- KMK (2009). *Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009*. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf
- Kompetenzbereich Anrechnung (o. J.). Verfügbar unter <https://uol.de/anrechnungsprojekte>
- Kraus, K. (2001). *Lebenslanges Lernen – Karriere einer Leitidee*. Bielefeld: Bertelsmann. Verfügbar unter <https://www.die-bonn.de/doks/krauso101.pdf>
- Müskens, W. (2020). *Die Gestaltung durchlässiger Bildungsangebote durch Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge*. Oldenburg: Kompetenzbereich Anrechnung. Verfügbar unter https://uol.de/fileadmin/user_upload/anrechnungsprojekte/Bilder/03_Dateien/Durchlaessigkeit_durch_Anrechnung.pdf
- Müskens, W. & Eilers-Schoof, A. (2015). Kooperationen mit außerhochschulischen Bildungseinrichtungen. In E. Cendon, A. Eilers-Schoof, L. B. Flacke, M. Hartmann-Bischoff, A. Kohlesch, W. Müskens, Seger, M.-S., Specht, J., Waldeyer, C. & Weichert, D., *Handreichung Anrechnung Teil 1. Ein theoretischer Überblick* (S. 40–51). <https://doi.org/10.25656/01:12988>
- Müskens, W. & Lübben, S. (2018). Die Anrechnung non-formalen und informellen Lernens auf Hochschulstudiengänge in Deutschland. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 41(2–3), 109–124. <https://doi.org/10.1007/s40955-018-0114-8>
- Pellert, A. & Cendon, E. (2019). Ziemlich beste Freunde? Lebenslanges Lernen und Digitalisierung. *Wirtschaftspolitische Blätter*, 66(2), 165–176.
- Reum, N. (2020). Entwicklung kürzerer Weiterbildungsformate: Der deutsche Hochschulsektor im europäischen Kontext. In E. Cendon, U. Wilkesmann, A. Maschwitz, S. Nickel, K. Speck & U. Elsholz (Hrsg.), *Wandel an Hochschulen? Entwicklungen der wissenschaftlichen Weiterbildung im Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“* (S. 89–105). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:20621>
- Sauer, M. & Schäfer, M. (2017). „Da geht noch was ...“ Anrechnungsverfahren von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen nutzerfreundlich gestalten. In M. Kriegel, J. Lojewski, M. Schäfer & T. Hagemann (Hrsg.), *Akademische und berufliche Bildung zu-*

- sammen denken: Von der Theorie zur Praxis einer Offenen Hochschule* (S. 111–129). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:15651>
- Schuetze, H. G. (2005). Modelle und Begründungen lebenslangen Lernens und die Rolle der Hochschule – Internationale Perspektiven. In G. Wiesner & A. Wolter (Hrsg.), *Die lernende Gesellschaft: Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft* (S. 225–243). Weinheim: Juventa.
- Slowey, M. & Schuetze, H. G. (2012). All change – No change? Lifelong learners and higher education revisited. In H. G. Schuetze & M. Slowey (Hrsg.), *Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learners* (S. 3–22). New York: Routledge.
- Wachendorf, N. M. (2020). Qualitätsgesicherte Anrechnung in grundständigen Studienangeboten durch Rahmenordnungen. In N. Sturm (Hrsg.), *Umkämpfte Anerkennung. Außerhochschulisch erworbene Kompetenzen im akademischen Raum* (S. 157–174). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26536-6_8
- Weichert, D. (2015). Anrechnungsverfahren. In E. Cendon, A. Eilers-Schoof, L. B. Flacke, M. Hartmann-Bischoff, A. Kohlesch, W. Müskens, Seger, M.-S., Specht, J., Waldeyer, C. & Weichert, D., *Handreichung Anrechnung Teil 1: Ein theoretischer Überblick* (S. 8–16). <https://doi.org/10.25656/01:12988>
- Wissenschaftliche Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. (2020a, November). *Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen*. Verfügbar unter <https://offene-hochschulen.de/start/start.html>
- Wissenschaftliche Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. (2020b, November). Mediathek. Verfügbar unter <https://www.offene-hochschulen.de/publikationen/mediathek.html>
- Wolter, A., Banscherus, U. & Kamm, C. (Hrsg.). (2016). *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:15488>
- Wolter, A., Banscherus, U., Kamm, C., Otto, A. & Spexard, A. (2014). Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung als mehrstufiges Konzept: Bilanz und Perspektiven. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 36(4), 8–39.