

Soziale Anerkennung auf fremdem Terrain

Strukturelle Herausforderungen des Zugangs für nicht-traditionell Studierende zu wissenschaftlicher Weiterbildung

CHRISTOPH DAMM

OLAF DÖRNER

Kurz zusammengefasst ...

Im Beitrag werden erste Ergebnisse eines laufenden Forschungsprojektes zur Anerkennung außerhochschulisch erworbener Fähig- und Fertigkeiten (Kompetenzen) in der wissenschaftlichen Weiterbildung vorgestellt. Ausgangspunkt ist die Beobachtung, dass nicht-traditionell Studierende trotz formal-rechtlich guter Bedingungen für die Aufnahme eines berufsbegleitenden Studiums kaum Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung in Anspruch nehmen. Die Anerkennung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen wird gemeinhin als Instrument zur Verbesserung des Zugangs der nicht-traditionell Studierenden zur wissenschaftlichen Weiterbildung verstanden. In welcher Art und Weise Anerkennung in Hochschulen erfolgt, ist jedoch unklar. Anhand qualitativ-empirischer Ergebnisse stellen wir im Beitrag Praxen der Anerkennung dar und zeigen auf, inwieweit der Umgang mit Anerkennung im Rahmen von Orientierungen erfolgt, die jenseits der Logik formaler Reglements liegen.

1 Nicht-traditionell Studierende auf fremdem Terrain

Wie für Erwachsenenbildung ist auch für wissenschaftliche Weiterbildung die Konstruktion von Zielgruppen ein konstitutives Merkmal. Es geht darum, jene Akteur_innen möglichst genau in ihren sozialen Merkmalen, Bildungsinteressen, -motiven und -barrieren zu bestimmen, die mit Weiterbildung erreicht bzw. für sie gewonnen werden sollen. Die Konstruktion erfordert Wissen, welches vorzugsweise in der Adressaten- und Teilnehmerforschung und unter dem Paradigma der Teilnehmerorientierung (Tietgens, 1980) gewonnen wird. Nicht selten implizieren Zielgruppenkonstruktionen Defizitunterstellungen. Berufstätige, Ältere, Frauen, Arbeitslose, Bildungsferne, Migrant_innen, Akademiker_innen usw. bräuchten besondere Angebote. Ausdruck finden Zielgruppenkonstruktionen in je spezifischen Zielgruppenbezügen. Weiterbildungsinstitutionen beziehen sich auf ihre Zielgruppen aufgrund des Bildes, das sie sich von ihnen machen bzw. konstruieren. Für wissenschaftliche Weiterbildung ist der Zielgruppenbezug zunächst durch drei

Merkmale gekennzeichnet (Seitter, Schemmann & Vossebein, 2015): Berufstätigkeit der Studierenden, Heterogenität der Hochschulvoraussetzung und doppelter Adressatenbezug (Einzelpersonen und/oder Unternehmen).

Wir haben es hier mit theoretischen Konstruktionen zu tun, deren tatsächliche Relevanz im Alltag der Zielgruppen angenommen wird. Inwieweit sie tatsächlich relevant für Bildungsentscheidungen sind, bleibt unberücksichtigt. Relevant sind vielmehr Orientierungen in den Kontexten von Milieu, Geschlecht, Generation, Beruf, Betrieb u.ä. (Dörner, 2008; Dörner & Schäffer, 2014). Solche Regulative der Weiterbildungsbeteiligung (Wittpoth, 2010) sind in zweierlei Hinsicht zu unterscheiden: Auf der Ebene der adressierten und der Ebene der adressierenden Akteur_innen. Das Zusammenspiel dieser Ebenen (aufgrund von Orientierungen) bringt Spannungen hervor, die mal mehr und mal weniger offensichtlich, dafür aber in ihren Auswirkungen spürbar sind. So können wir derzeit beobachten, dass nicht-traditionell Studierende trotz formal-rechtlich guter Bedingungen für die Aufnahme eines berufsbegleitenden Studiums kaum Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung in Anspruch nehmen. Ein Aspekt, der u.E. dabei von Bedeutung ist, sind organisationale Praxen der Anerkennung. Aktuell dreht sich die Diskussion vor allem um rechtlich-formale Voraussetzungen und Verfahren der Anerkennung und Anrechnung. Der Umgang mit diesen Regularien in den Hochschulen selbst ist unterschiedlich und unterliegt nicht nur der Anerkennung der Leistungen, sondern nicht unerheblich auch der sozialen Anerkennung der Zielgruppe selbst, in unserem Fall der nicht-traditionellen Studierenden. Oder anders: Nicht-traditionell Studierende, die sich mit ihrem Leistungsportfolio um Anrechnung für ein Studium bemühen, begeben sich in eine für sie fremde Welt bzw. auf „fremdes Terrain“ und stoßen auf unterschiedliche Habitus von Studiengangsmitarbeiter_innen (Gatekeeper) (Alheit, 2013).

Im Folgenden gehen wir auf Anerkennungspraxen in deutschen Hochschulen ein, wie wir sie in einem Forschungs- und Entwicklungsprojekt empirisch rekonstruieren und fragen danach, inwieweit diese Praxen Möglichkeiten des Zugangs

zu Hochschulen (bzw. zu Studienprogrammen der wissenschaftlichen Weiterbildung) für die Gruppe der nicht-traditionell Studierenden eröffnen oder verschließen. Zunächst gehen wir kurz auf das Ausgangsproblem der Anerkennung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen ein (1) und skizzieren anschließend unser grundlagentheoretisches Verständnis von Anerkennung als konstitutives Element der wissenschaftlichen Weiterbildung (2). Anhand der Darstellung von Typen des Umgangs mit Anerkennung gehen wir dann auf Möglichkeiten und Grenzen des Zugangs für nicht-traditionell Studierende ein (3) und beenden unsere Ausführungen mit drei Thesen zur Anerkennung (4).

2 Öffnung von Hochschule und Durchlässigkeit

In einem Forschungsprojekt im Rahmen der Initiative vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Offene Hochschulen, untersuchen wir¹ Praxen der Anerkennung und Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen in der wissenschaftlichen Weiterbildung (Bechmann et al., 2016). Wir gehen bei unserer Forschung davon aus, dass sich die Art und Weise der Öffnung von Hochschulen für die Hauptadressatengruppe der nicht-traditionell Studierenden darin ausdrückt, in welcher Art und Weise ihre außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen anerkannt werden und damit anrechenbar sind. Nicht-traditionell Studierende entsprechen nicht dem üblichen Verständnis eines Normal-Studierenden (beruflich unerfahrene Abiturient_innen, die kurz nach der Schulzeit ein Vollzeitstudium aufnehmen). Vielmehr sind laut BMBF-Ausschreibung beruflich qualifizierte und erfahrene Personen gemeint, die nicht zwingend über eine herkömmlich-formale Hochschulzugangsberechtigung verfügen. Zielgruppen sind (BMBF, 2016): Familienpflichtige, Berufsrückkehrer_innen, Studienabbrecher_innen, arbeitslose Hochschulabsolvent_innen.

Anrechnung ist in den letzten Jahren vielfach Gegenstand bildungspolitischer Debatten und Programme sowie von Entwicklungsprojekten gewesen. Nach Wolter (2011) lassen sich diese Bemühungen als vierte Phase der Öffnung von Hochschule verstehen. Entscheidender Unterschied gegenüber der dritten Phase ist die Veränderung der Zielgruppe. Waren es um die 1970er Jahre – zu den Anfängen dessen, was wir heute als wissenschaftliche Weiterbildung verstehen – Hochschulabsolvent_innen, die im Fokus der hochschulischen Weiterbildungsangebote standen, so sind es seit ungefähr zwei Jahrzehnten berufserfahrene Menschen, die als akademisch zu qualifizierende Fachkräfte interessant sind. Neben jenen mit einem ersten qualifizierenden Hochschulabschluss gehören dazu (zur Gruppe der nicht-traditionell Studierenden) berufsbegleitend Studierende mit und ohne Abitur, Meister_innen und Absolvent_innen von Aufstiegsfortbildungen. Eine große Herausforderung sind dabei die Anerkennung und Anrechnung von außerhochschulisch er-

worbenen Fähig- und Fertigkeiten (Kompetenzen) hinsichtlich Zulassung zum oder Leistungen im Studium. Mit Hilfe von hochschulrechtlichen Regelungen und Programmen wie „ANKOM – Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung“ (Freitag, 2015), wurde in den letzten Jahren die formale Durchlässigkeit erhöht.

Gleichwohl wissen wir noch zu wenig über die Frage, wie mit Anrechnungsfragen in Hochschulen umgegangen wird. Anschließend an Hanak und Sturm (2015) geht es formal bei der Anerkennung zunächst um die Frage, ob eine Vorleistung von den prüfenden Instanzen als gleichwertig angesehen wird, inhaltlich sowie im Niveau eine Studienleistung zu ersetzen. Bei der Anrechnung wird dann wiederum die Frage geklärt, wie eine Studienleistung ersetzt werden kann – Anerkennung ist also die Voraussetzung für Anrechnung. Unsere Beobachtung ist, dass trotz verschiedener Bemühungen zur Formalisierung und Regelung, Praxen der Anerkennung und Anrechnung in Hochschulen unübersichtlich und undurchsichtig sind. Für die Öffnung von Hochschulen ist dies insofern ein Problem, als dass Anerkennung und Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen programmatisch als wichtiges Instrument der Öffnung gilt.

Die Herausforderung bei der Entwicklung von Anrechnungsverfahren liegt unseres Erachtens nur bedingt darin, formale Regelungen und Verfahren zu entwickeln. Wir gehen vielmehr davon aus, dass das Nadelöhr der Anerkennung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen die anerkennenden Akteur_innen in ihrer Eingebundenheit in organisationale Prozesse im Wertezusammenhang der Hochschule sind (Dörner, 2016). Dabei ist von verschiedenen Faktoren auszugehen, die den Umgang mit Anerkennung und Anrechnung bedingen: Hochschultyp, Fachkultur des Studiengangs, Größe der Hochschule sowie Studienangebote und – nicht zuletzt – Erfahrungen und organisationale Einbettungen der anerkennenden Akteur_innen.

3 Anerkennung als konstitutives Element der sozialen Welt Wissenschaftliche Weiterbildung

Im grundlagentheoretischen Sinne betrachten wir den Bereich wissenschaftliche Weiterbildung und unseren Gegenstand Anerkennungs- und Anrechnungspraxen in der Perspektive sozialer Welten nach Anselm Strauss (1978). Soziale Welten sind demnach keine homogenen sozialen Einheiten, sondern Universen bzw. kulturelle Areale („cultural areas“), die über Kommunikation durch Aushandlungsprozesse („negotiations“) fortlaufend erzeugt, reproduziert und verändert werden. Ein wichtiges Merkmal ist ihre Ausrichtung an zentralen Problembereichen des jeweils thematischen Interaktionsfeldes und die Entwicklung definierbarer Kernaktivitäten (Schütze, 2002). In dieser Perspektive liegen die Foki auf

¹ Teilprojekt im Verbundprojekt „Weiterbildungscampus Magdeburg“ der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg und der Hochschule Magdeburg-Stendal im Rahmen des Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“ des BMBF (www.weiterbildungscampus.de), geleitet von Olaf Dörner und Johannes Fromme. Förderkennzeichen: 16OH21013 + 16OH21014.

Handlungsprozessen und auf Beziehungen von Akteur_innen zueinander, einschließlich konflikt- und machtförmiger Beziehungen. Sichtbar werden soziale Welten nicht in ihrer Existenz an sich, sondern erst in ihren handlungspraktischen Ausprägungen und Konsequenzen. Wissenschaftliche Weiterbildung als soziale Welt verstanden bedeutet ganz allgemein, all jene Handlungsprozesse in den Blick zu nehmen, die sich auf die Kernaktivität der Schaffung von Angeboten für eine außerhochschulische Öffentlichkeit und deren Inanspruchnahme bzw. Nicht-Inanspruchnahme beziehen. Das möchten wir nicht in Gänze tun, sondern uns auf jene soziale Subwelt konzentrieren, die sich über die Kernaktivität Anerkennung und Anrechnung in den Hochschulen konstituiert. Wir beobachten Prozesse des Organisierens, Aushandelns und Innovierens in der Organisation Hochschule. Da es um Prozesse geht, richten wir unseren Blick weniger auf die *formale Anerkennung* selbst, sondern auf die *soziale Anerkennung*, die sich im Umgang der verantwortlichen Akteur_innen mit Anrechnungsanfragen von nicht-traditionell Studierenden zeigt.

Eine Doppelstruktur alltäglichen Handelns (Mannheim, 1980) zugrunde legend gehen wir weiter davon aus, dass der Umgang nicht ausschließlich rational erfolgt, sondern auch einer impliziten Eigenlogik unterliegt. In diesem Sinne haben wir es mit zweierlei Modi der Anerkennung zu tun:

1. Im ersten Modus ist den handelnden Akteur_innen reflexiv Wissen darüber zugänglich, warum außerhochschulische Vorleistungen im Studium anerkannt werden. Häufig liegt dieses Wissen in der Hochschule in Form von empfehlungsartigen Pflichten vor (Hanak & Sturm, 2015). Diese Empfehlungen wiederum fußen auf programmatischen Überlegungen, die im europäischen Bildungsraum richtungsweisend und mittlerweile in Deutschland in geltendes Recht übersetzt sind. In Hochschulen liegen sie als formalisiertes Reglement zur Anerkennung und Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen vor, etwa in Form von Paragraphen in Studien- und Prüfungsordnungen, der Einrichtung von Prüfstellen und Verfahrensabläufen in Hochschulen.
2. Der Umgang mit diesen formalen Reglements erfolgt im Rahmen handlungsleitender Orientierungen (Bohnsack, 2012), die den Akteur_innen nicht ohne weiteres reflexiv verfügbar sind. Diese Orientierungen sind gebunden an konjunktive Erfahrungsräume (Mannheim, 1980) von Geschlecht, Generation, Milieu, aber auch von Beruf, Freizeit oder Hochschule. Über Aushandlungsprozesse in sozialen Subwelten bilden sich so kollektive Handlungsmuster heraus, die als soziale Praxen der Anerkennung und Anrechnung rekonstruierbar sind. Hier setzen wir mit unserer Frage im qualitativ-empirischen Projekt an: *Wie gehen anrechnungsverantwortliche Akteur_innen mit Anrechnung in der wissenschaftlichen Weiterbildung um?*

4 Formen des Umgangs mit Anrechnung und Anerkennung

Im Folgenden stellen wir Ergebnisse unserer qualitativ-empirischen Analyse dar, die der Methodologie der Grounded Theory (Strauss, 1994) folgt. Für die Datenerhebung nutzen wir die Methode des Experteninterviews (Meuser & Nagel, 1991), für die Datenauswertung das Kodierparadigma der Grounded Theory (Strauss, 1994). Insgesamt haben wir sieben Interviews mit Akteur_innen aus unterschiedlichen deutschen Hochschulen durchgeführt. Auf die Ergebnisse einer parallel durchgeführten quantitativ-empirischen Analyse gehen wir hier nicht ein.

4.1 Berufsbiografische Aspekte: Erstausbildung Studium und Erstausbildung Beruf

Die Analyse zeigt, dass es wesentlich für die Frage des Umgangs mit Anerkennung und Anrechnung in der wissenschaftlichen Weiterbildung ist, welche Erstausbildung die verantwortlichen Akteur_innen haben und ob sie selbst berufsbegleitend studiert haben. Daher unterscheiden wir zwischen denjenigen, die im Anschluss an ihre Schullaufbahn ein Studium aufgenommen haben (Erstausbildung Studium) und jenen, die zunächst eine Berufsausbildung absolviert haben (Erstausbildung Beruf).

Zur Gruppe „Erstausbildung Studium“ gehören folgende Interviewpartner_innen (IP): *Herr Dr. Frankreich* ist Studienkoordinator eines berufsbegleitenden Masters in der Medizin. Er hat grundständig studiert und war kurze Zeit außerhalb der Hochschule als Lehrer tätig. *Herr Prof. Dr. Aluminium* ist an einer Fachhochschule als Leiter berufsbegleitender wirtschaftswissenschaftlicher Studiengänge tätig und hat selber grundständig studiert. *Herr Prof. Dr. Grau-Eiche* ist Studiendekan, Mitglied des Prüfungsausschusses und in dieser Funktion zuständig für berufsbegleitende Bachelor-Studiengänge der Hochschule. *Herr Chrom* ist Studienkoordinator in einem Unternehmen, das von einer Hochschule den Auftrag zur Durchführung eines berufsbegleitenden Bachelor- und eines Masterprogramms erhalten hat.

Zur Gruppe „Erstausbildung Beruf“ gehören die folgenden beiden IP: *Frau Dachs* arbeitet als Studienkoordinatorin für einen berufsbegleitenden Bachelorstudiengang im Bereich der Medizin an einer Hochschule. *Frau Eiche* ist bis kurz vor dem Interview Leiterin einer zentralen Einrichtung der wissenschaftlichen Weiterbildung einer Hochschule.

Und schließlich gehört zu unserem Sample *Frau Blei*, die an einer Hochschule Studienkoordinatorin für einen berufsbegleitenden Masterstudiengang ist und als einzige sowohl grundständig als auch berufsbegleitend studiert hat.

4.2 Wege in die wissenschaftliche Weiterbildung

Anhand der Daten aus den einzelnen Fällen haben wir Wege in die wissenschaftliche Weiterbildung und die Relevanz von Anrechnungsfragen rekonstruiert. Interessanterweise

lassen sich hier wiederum zwei Gruppen bilden, die sich mit den eben dargestellten Gruppen „Erstausbildung Studium“ und „Erstausbildung Beruf“ – mit Ausnahme von Frau Blei – decken. Hier kommt die Erfahrung des berufs begleitenden Studiums zum Tragen, die Frau Blei, Frau Dachs und Frau Eiche eint. Bei der einen Gruppe lässt sich wissenschaftliche Weiterbildung als eine Aufgabe der Hochschule rekonstruieren, der sich die IP angenommen haben. Anrechnung wird dabei als ein Aspekt wissenschaftlicher Weiterbildung gesehen, mit dem man mal mehr, mal weniger konfrontiert wird. Eine besondere Relevanz von Anerkennungs- und Anrechnungsfragen wird nicht deutlich und Anrechnung wird als Mittel zum Zweck gehandhabt. Bei der anderen Gruppe wird Anrechnung als primär relevante Aufgabe gehandhabt.

Gruppe 1: Wissenschaftliche Weiterbildung als Aufgabe der Hochschule und Anrechnung als Mittel zum Zweck: Es gibt die Akteur_innen mit einer eher klassischen Hochschulausbildung, für die wissenschaftliche Weiterbildung eine verantwortungsvolle Aufgabe in der Hochschule ist, nicht mehr und nicht weniger. Anrechnung ist dabei ein Mittel, das bei dieser Aufgabe einem bestimmten Zweck dient. Zu dieser Gruppe zählen Herr Chrom, Herr Prof. Dr. Aluminium, Herr Dr. Frankreich und Herr Prof. Dr. Grau-Eiche. Für alle vier sind äußere Umstände dafür maßgeblich, dass sie sich mit wissenschaftlicher Weiterbildung befassen. Herr Chrom spricht davon „an der Fakultät geblieben zu sein“, Herr Dr. Frankreich sei für die Tätigkeit geworben worden, Herr Prof. Dr. Grau-Eiche hingegen durch eine Unternehmenstätigkeit in den Bereich gekommen und Herr Prof. Dr. Aluminium habe die Studiengangsleitung „so als Erbe übernommen als die Kollegen dann ausgeschieden beziehungsweise gestorben sind.“

Für diese Gruppe können wir bisher drei Kategorien unterscheiden:

Inszenierung des Besonderen: Anrechnung dient vor allem dazu, die Besonderheit des speziellen Weiterbildungsangebotes hervorzuheben. Die Teilnehmer- und Adressatenschaft wird als nicht gewöhnliche Gruppe gesehen, die mit Besonderheiten bedacht werden müsse, bspw. mit dem Angebot, ein Zertifikat zu erwerben, das die Einkommensstruktur der Teilnehmer_innen in ihrer beruflichen Praxis stark verbessert oder mit der Möglichkeit, Weiterbildungsveranstaltungen an exklusiven Orten durchzuführen, bspw. auf einer südeuropäischen Insel:

„...und ähm unsere Studenten sind ja älter und es sind auch zum Teil Prominente . das sind Klinikdirektoren . das sind (.) auf jeden Fall Ärzte und Apotheker zu über 80 Prozent die: meistens schon sehr erfolgreich sind und=eine große Praxis haben . viele Mitarbeiter und (.) genau wissen in der Regel was sie möchten und ähm ((schnalzt)) dann auch ihre Fragen haben...“ (Dr. Frankreich).

„Nachholbedarf“ – *Position am Markt verbessern:* Bei dieser Kategorie haben wir es mit Anrechnung als Mittel zu tun, etwa um die Position des eigenen Angebots auf dem Weiterbildungsmarkt verbessern zu können. In der Konsequenz geht es hier zwar auch um Teilnehmerakquise, aber mehr im Vergleich zu anderen konkurrierenden Weiterbildungsanbietern.

„Also, von der Sache her sehe ich andere Bildungsanbieter deutlich weiter vorne. Ähm ob das private sind, die am Markt sind, die sind natürlich ganz weit vorne, aber auch Fachhochschulen sind einfach schon auf Grund ihrer Grundstruktur viel, viel besser dafür geeignet eben offen für sowas zu sein. Universitäten haben da ganz starken Nachholbedarf“ (Chrom).

Mehr und andere Studierende gewinnen: Und drittens haben wir es mit Bezugnahmen auf Anrechnung zu tun, in deren Rahmen es um die Gewinnung von Teilnehmern überhaupt geht, verbunden mit der Hoffnung, Studierende zu bekommen, die sich von den regulär Studierenden qualitativ unterscheiden. Es zeigt sich ein Bild vom Studierenden, das dem Ideal von Freiwilligkeit und Interessiertheit entspricht und sich vor dem negativen Gegenhorizont des Bildes vom desinteressierten Studierenden entfaltet, der teilnehmen muss, weil es die Studienordnung verlangt. In Bezug auf Anrechnung wird eine Haltung offeriert, wonach es darum geht, nicht nur jenen ein Studium zu ermöglichen, die interessiert sind, sondern auch – durchaus im paternalistischen Sinne – darum, ihnen einen akademischen Abschluss zu ermöglichen.

„...nicht nur es Studierenden ermöglichen sondern generell Interessierten ähm es ermöglichen auch jetzt einen akademischen Abschluss äh zu erreichen“ (Prof. Grau-Eiche).

Auffällig ist, dass primär Zugang und akademischer Abschluss der Weiterbildungsstudierenden im Blick sind – weniger das eigentliche Studium mit seinen wissensvermittelnden Angeboten selbst.

Gruppe 2: Anrechnung als primär relevante Aufgabe in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Bei Frau Dachs, Frau Eiche und Frau Blei stellt Anrechnung eine primär relevante Aufgabe dar, die in der wissenschaftlichen Weiterbildung durch entsprechende Rahmenbedingungen verfolgt werden kann. Alle drei haben – wie schon erwähnt – eigene Erfahrungen mit einem berufs begleitenden Studium und entsprechend mit der Vereinbarung von Beruf, Studium und Familie gemacht. Frau Eiche sagt beispielsweise:

„Na gut dann hab‘ ich das durchgezogen hab dann meinen Abschluss gemacht und bin danach erstmal auch auf Grund dessen das ähm das zwischendurch ich geheiratet habe und ,n Kind bekommen habe erstmal als Selbstständige Trainerin praktisch nach dem Studium“ (Eiche).

Die Relevanz von Anrechnung äußert sich dabei in allen drei Fällen auf unterschiedliche Art.

Akademisierung des Fachs: Frau Dachs ist für einen Studiengang tätig, der in einem Berufsfeld zu verorten ist, wo sich im Zuge von Professionalisierungsbestrebungen um die Akademisierung des Fachpersonals bemüht wird. Es lässt sich aus dem Datenmaterial rekonstruieren, dass es Frau Dachs um die Ermöglichung des Zugangs zum Studium für diejenigen Berufspraktiker_innen geht, die vor dem Beginn der Akademisierungsbemühungen bereits praktisch tätig waren und entsprechend ein Angebot brauchen, dass ihnen die eigene Akademisierung während der Berufstätigkeit ermöglicht. Sie selbst war zunächst praktisch berufstätig und hat dann berufsbegleitend studiert.

„... wir möchten auch die Kolleginnen und Kollegen akademisieren, oder ihnen die Möglichkeit geben, die schon am Markt sind, also die schon ausgebildet sind und ähm haben dann gesagt wir möchten gerne zusätzlich eine berufsbegleitende Variante unseres Studienganges haben. ... Also unsere Berufsbegleitenden bringen praktisch schon Skills mit die sie auch als akademisierter [Berufspraktiker] benötigen. Und deshalb haben wir eben diese ähm diese Anrechnung oder diese Ausbildung praktisch in das Studium mit reingepackt“ (Frau Dachs).

Ermöglichung des Studiums: Ähnliches zeigt sich bei Frau Blei, die allerdings aus der Perspektive des Studiengangs spricht, mit dem sie sich stark identifiziert und sich als „Mutter des Studiengangs“ versteht. Anrechnung wird von ihr als primär relevante Aufgabe verstanden, um die Vereinbarkeit von Beruf, Familie und Studium zu verbessern. Gleichzeitig fehlen an der Hochschule das Wissen und die Ressourcen zur Umsetzung von Anrechnungsmöglichkeiten:

„Das hab' ich dann in der Hochschule mal angefragt wie denn da [in einem konkreten Anrechnungsfall] Verfahrensweisen sind oder Erfahrungen und das konnte mir niemand beantworten. (I: Ok.) Gar nich=. Weil es schon schlichtweg an solchen Dingen scheiterte wie ähm was machen=wer den der hat ja gar keine Note zum Beispiel. (I: Ja.) Ja? Also wie weisen wir das aus, die Erfahrung. Ja das is' halt sehr sehr schwierig“ (Frau Blei).

Durchlässigkeit zwischen „den beiden Säulen“: Während es in den ersten beiden Fällen dieser Gruppe um den Zugang zum und die Ermöglichung des Studiums geht, so zeichnet sich der dritte Fall durch eine andere Relevanzsetzung aus. Frau Eiche geht es um die Durchlässigkeit zwischen dem beruflichen und dem akademischen Bildungsbereich, die sie als getrennte Säulen darstellt:

„Also dieses, diese Brücke diese Kluft zwischen diesen beiden Säulen in unserer Bildungslandschaft die können sie nur überbrücken wenn es Menschen gibt die sich sozusagen auch mal durch den Graben bewegen (..) aufeinander zu und zwar von beiden Seiten“ (Eiche).

Die „Menschen“, die Frau Eiche anspricht, stehen dabei stellvertretend für ihre eigene Erfahrung. Von der beruflichen Säule ausgehend hat sie sich durch einen „Graben“ hin zur akademischen Säule bewegt – sie weiß aus eigener Erfahrung um die Mühen – und arbeitet jetzt dafür, dass Brücken zwischen diesen Säulen gebaut werden.

4.3 Organisationale Rahmen als Bedingung der Anerkennungspraxis

Wie hängt das Ganze nun aber mit der Frage der Anerkennung von außerhochschulischen Vorleistungen zusammen? Unsere bisherigen Analysen zeigen, dass die Organisation entscheidende Rahmenbedingungen für die Anerkennungspraxis konstituiert.

Damit möchten wir zu einem sich anschließenden Ergebnis kommen: Auf welche Art und Weise Vorleistungen anerkannt werden – wie sich also die Anerkennungspraxis konstituiert – wird durch die organisationalen Rahmen und die sich in ihnen konstituierenden Vorstellungen über die Zielgruppen bedingt. Wir können dabei zwei wesentliche Rahmen rekonstruieren: (1) Die Profession (verstanden als Zugehörigkeit der Studierenden bzw. Bewerber_innen in Bezug auf die jeweilige wissenschaftliche Disziplin, für die Leistungen anerkannt werden sollen) und (2) die Hochschule. Beim ersten Rahmen der Profession ist sehr klar und bundesweit einheitlich geregelt, was anerkannt werden kann. Es gibt umfangreiche explizierte Anerkennungsregelungen. Herr Dr. Frankreich und Frau Dachs, die beide in diesem Rahmen verortet werden können, nehmen dies als selbstverständlich an. Fragen der Anerkennung werden nicht verhandelt und implizite Wissensbestände lassen sich im Hinblick auf Anerkennung kaum beobachten. Davon lassen sich die anderen fünf Fälle unterscheiden, bei denen die Grenzen des Rahmens deutlich durchlässiger und Anerkennungsfragen keineswegs einheitlich geregelt sind. Der Anteil explizierter Anerkennungsregelungen ist sehr viel geringer und entsprechend werden Anerkennungsentscheidungen stärker durch implizite kollektive Wissensbestände bedingt. Ein Beispiel aus den Interviews macht dies deutlich:

„... dieser äh (.) Fall mit dem [Handwerksmeister] weil der ja doch sehr (.) erst=einmal ein sehr guter Studierender also sehr vorbildlich auch Studierender (.) ist aber eben auch ein wunderbares exemplarisches Beispiel für eben na ja nicht-traditionelle (.) Studierender . ja und insofern haben wir den immer gern als @(.)@ Beispiel äh genommen der jetzt kurz vor dem Abschluss auch steht der hat jetzt grad seine Bachelorthesis abgegeben ...“ (Prof. Grau-Eiche).

Bei dem von Prof. Grau-Eiche angesprochenen Fall hat ein Student durch seinen Meisterabschluss den Zugang zum Bachelorstudium erhalten, ohne vorher ein Abitur abgelegt zu haben. Dass dies möglich ist, hat mit der expliziten Anerkennung von Meisterabschlüssen als Hochschulzugangsberechtigung zu tun (KMK, 2008), die in einigen Bundesländern sogar den Zugang zu einem Masterstudium ermöglicht. Der Meister- ist gleichwertig zum Bachelorabschluss. Prof. Graueiches Beispiel zeigt jedoch, dass es trotz des rechtlichen Anspruchs auf eine Hochschulzugangsberechtigung einer Art Vertrauensvorschuss erfordert, der sich an der gezeigten und nachgewiesenen Leistungsfähigkeit bewähren muss – oder wie der Professor sagt: „guter Studierender also sehr vorbildlich“ als „wunderbares exemplarisches Beispiel“. Der expliziten Anerkennungsregelung stehen implizite Praxen in der Hochschule entgegen, die eine Anerkennung des Meisterabschlusses als Hochschulzugangsberechtigung in Frage stellen. Die Fürsprache des Professors ist daher erforderlich, um die Anerkennungsentscheidung durch die Leistungsfähigkeit des Studierenden zu legitimieren.

5 Fazit und Ausblick

Die dargestellten Ergebnisse verdeutlichen organisationale Praxen, die sich über den Umgang verantwortlicher Akteur_innen mit formalen Reglements der Anerkennung konstituieren und mit denen es nicht-traditionell Studierende und Studienbewerber_innen ‚zu tun bekommen‘, wenn sie sich um Anerkennung ihrer außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen bemühen. Anerkennung unterliegt demzufolge nur bedingt formalen Reglements, sondern ist vielmehr strukturell in Form von Praxen in den Hochschulen verankert. Inwiefern sich dieses Modell als konsistent erweist und wie es ggf. weiterentwickelt werden muss, wird sich in den weiteren empirischen Analysen zeigen.

Entsprechend unserer Annahme, dass sich die Öffnung der Hochschulen für die nichttraditionell Studierenden darin zeigt, wie außerhochschulische Vorleistungen im Rahmen der wissenschaftlichen Weiterbildung anerkannt werden und damit anrechenbar sind, können folgende drei Thesen formuliert werden:

3. Wie außerhochschulisch erworbene Kompetenzen anerkannt werden, wird zunächst bedingt durch den organisationalen Rahmen. Neben den rechtlichen Möglichkeiten der Anerkennung gilt es besonders die Eigenheiten der jeweiligen Organisation in den Blick zu nehmen. Inwieweit sind Hochschulen bereit, rechtliche Möglichkeiten in Form von Reglements und Verfahren zu installieren?
4. Die Anrechnungspraxis wird bedingt durch berufsbiografische Aspekte anrechnungsverantwortlicher Akteur_innen. Eigene Erfahrungen mit berufsbegleitenden Studienphasen und der Vereinbarung von Familie, Beruf und Studium erhöhen das Engagement für Anrechnungsthemen immens. Fehlen diese Erfahrungen bzw. können

entscheidungsrelevante Personen nicht auf solche zurückgreifen, dient theoretisches Wissen – formales Regelwissen oder Wissen von Anderen – als Handlungshorizont. Und zwar dann, wenn Anrechnung und Anerkennung in den Handlungs- und Entscheidungsbereich dieser Akteure „eindringen“; man wird mit den Dingen neben vielen anderen Dingen konfrontiert.

5. Damit ist die organisationale Eingebettetheit („embeddedness“) der anrechnungsverantwortlichen Akteur_innen ihren eigenen Erfahrungen und Befugnissen eine wesentliche Bedingung der gezeigten Praxen der Anerkennung und Anrechnung, die es bei der Gestaltung von Anrechnungsmöglichkeiten in der wissenschaftlichen Weiterbildung zu berücksichtigen gilt.

Und schließlich wird noch etwas anderes deutlich: Unsere Interviewpartner_innen haben je spezifische erfahrungsgeladene Vorstellungen über nicht-traditionell Studierende und Studienbewerber_innen sowie deren Wünsche und Motive. Hier stellt sich für uns die Frage, inwieweit milieuspezifische Ähnlichkeiten Anerkennung bedingen bzw. inwieweit wir es mit habituellen Passungsverhältnissen von anerkennenden und anzuerkennenden Akteur_innen unter organisationalen Rahmenbedingungen zu tun haben. Oder anders, mit Blick auf soziale Anerkennung in Form von Solidarität (Honneth, 2014.): Inwieweit wirken die Mechanismen solidarischer Verbundenheit und sozialer Wertschätzung auf Entscheidungen zur Anerkennung von nicht-traditionell Studierenden überhaupt?

Literatur

- Alheit, P. (2013). Die Exklusionsmacht des universitären Habitus. Exemplarische Studien zur „neuen deutschen Universität“. In N. Ricken (Hrsg.), *Die Idee der Universität - revisited* (S. 195-208). Wiesbaden: Springer VS.
- Bechmann, M., Damm, C., Fredrich, H., Frosch, U., Krüger, S. & Vieback, L. (2016). Ein Blick auf und in die Magdeburger Weiterbildungsforschung. Forschungsbasierte Projektarchitekturen. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, (2), 32-40.
- Bohnsack, R. (2012). Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. Elementare Kategorien der dokumentarischen Methode mit Beispielen aus der Bildungsmilieuforschung. In K. Schittenhelm (Hrsg.), *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung* (S. 119-153). Wiesbaden: Springer.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung - BMBF (2016). *Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen*. Abgerufen am 08. März 2016 von <http://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/bund-laender-wettbewerb-aufstieg-durch-bildung-offene-hochschulen>.
- Dörner, O. (2008). Weiterbildungsbedeutungen. Ein Bedingungs-bereich pädagogischen Handelns in kleinen und mittleren Unternehmen. *Der pädagogische Blick*, 16 (3), 132-141.
- Dörner, O. (2016). Nadelöhr Anerkennung: Wissenschaftliche Weiterbildung als bedingte Möglichkeit für Berufstätige. *Berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule*, 70 (161), 14-16.
- Dörner, O. & Schäffer, B. (2014). Babyboomer auf der Plateauphase - ihre Altersbilder und Weiterbildungsorientierungen. In O. Dörner & B. Schäffer (Hrsg.), *Sozialisation im Babyboom. Schwerpunktthema der Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 34(2), 131-146.
- Freitag, W. K. (2015). Übergangsgestaltung als Zukunftsthema. Einführung und Überblick. In W. K. Freitag, R. Buhr, E.-M. Danzeglocke, S. Schröder & D. Völk (Hrsg.), *Übergänge gestalten. Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen* (S. 13-27). Münster, New York: Waxmann.
- Hanak, H. & Sturm, N. (2015). *Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen. Eine Handreichung für die wissenschaftliche Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Honneth, A. (2014). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte* (8. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kultusministerkonferenz - KMK (2008). *Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II): Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.09.2008*.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens* (1. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Meuser, M. & Nagel, U. (1991). Expertinneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht. In D. Garz & K. Kraimer (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung* (S. 441-471). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Schütze, F. (2002). Das Konzept der sozialen Welt. In I. Keim & W. Schütze (Hrsg.), *Soziale Welten und kommunikative Stile* (S. 59-83). Tübingen: Narr.
- Seitter, W., Schemmann, M. & Vossebein, U. (Hrsg.). (2015). *Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Empirische Studien zu Bedarf, Potential und Akzeptanz*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Strauss, A. (1978). A Social Worlds Perspective. *Studies in Symbolic Interaction*, (1), 119-128.
- Strauss, A. (1994). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: Fink.
- Tietgens, H. (1980). Teilnehmerorientierung als Antizipation. In G. Breloer, H. Dauber & H. Tietgens (Hrsg.), *Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung* (S. 177-235). Braunschweig: Westermann.
- Wittpoth, J. (2010). Beteiligungsregulation in der Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 771-788). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wolter, A. (2011). Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland. Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 33 (4), 8-35.

Autoren

Christoph Damm, M.A.
christoph.damm@ovgu.de

Prof. Dr. Olaf Dörner
olaf.doerner@unibw.de