

VERBUNDPROJEKT  
„work&study“  
Offene Hochschulen Rhein-Saar



# Anleitung für eine standardisierte inhaltliche Äquivalenzprüfung

Zur Erstellung einer Anrechnungsempfehlung von Kompetenzen aus Aufstiegsfortbildungen auf ein Studium

Das diesem Bericht zugrundeliegende Vorhaben wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter den Förderkennzeichen 16OH21054, 16OH21055, 16OH21056 & 16OH21057 gefördert.

Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei folgenden Autor\*innen:

Katrin Prinzen

1. Version

Koblenz, Dezember 2017

Copyright: Vervielfachung oder Nachdruck auch auszugsweise zum Zwecke einer Veröffentlichung durch Dritte nur mit Zustimmung des Herausgebers



## Inhaltsverzeichnis

|     |  |    |
|-----|--|----|
| 1   | Einleitung.....  | 3  |
| 2   | Lernziel-Matrizen.....   | 4  |
| 2.1 | Aufbaumöglichkeiten der Matrizen.....  | 5  |
| 2.2 | Erstellung der Matrizen.....   | 7  |
| 3   | Ermittlung der inhaltlichen Äquivalenz mit Lernziel-Matrizen.....                    | 8  |
| 3.1 | Auswahl der Gutachter*innen.....   | 8  |
| 3.2 | Codierungsmöglichkeit 1: Graduelle Codierung (prozentuale Übereinstimmung).....      | 8  |
| 3.3 | Codierungsmöglichkeit 2: Trinäre Codierung (ja/vielleicht/nein Übereinstimmung)..... | 9  |
| 3.4 | Vergleich der Codierungsmöglichkeiten.....   | 10 |
| 3.5 | Reliabilitätstest.....   | 11 |
| 3.6 | Ermittlung der Äquivalenz.....   | 12 |
| 4   | Vergleich des Oldenburger- und des „work&study“-Verfahrens.....                      | 14 |
| 4.1 | Gemeinsamkeiten.....   | 14 |
| 4.2 | Unterschiede.....  | 14 |
| 5   | Schlussbemerkung.....  | 16 |
| 6   | Literaturverzeichnis.....  | 17 |

## Tabellenverzeichnis

|        |   |    |
|--------|---|----|
| Tab. 1 | Möglichkeiten des Lernzielvergleichs pro Lernziel-Matrix..... | 5  |
| Tab. 2 | Vorlage für eine Lernziel-Matrix.....                         | 8  |
| Tab. 3 | Graduelle Codierung: Codedefinitionen und Codierregeln.....   | 9  |
| Tab. 4 | Trinäre Codierung: Codedefinitionen und Codierregeln.....     | 10 |
| Tab. 5 | Vergleich der Codierungsmöglichkeiten.....                    | 10 |
| Tab. 6 | Möglichkeiten des Reliabilitätstests.....                     | 12 |
| Tab. 7 | Vorlage für die zusammenfassende Tabelle.....                 | 13 |
| Tab. 8 | Vorgehen zur Ermittlung der Äquivalenz.....                   | 13 |
| Tab. 9 | Zusammenfassung: Vergleich der Vorgehensweisen.....           | 16 |

# 1 Einleitung

Die Zielgruppe des „work&study“-Projekts sind nicht-traditionell Studierende (NTS), für die ein wirtschaftswissenschaftliches Bildungsangebot entwickelt werden soll. Dieses Bildungsangebot besteht aus einem Bachelor-Studiengang sowie Zertifikaten und Fortbildungen (die jeweils aus einigen Modulen des Studiengangs bestehen). Während traditionell Studierende direkt nach Erlangen der Zugangsberechtigung zur Hochschule oder Universität ein Studium aufnehmen, haben NTS einen anderen Weg eingeschlagen: Sie waren oder sind noch berufstätig, haben Familienpflichten, haben ein Studium abgebrochen und/oder sind beruflich qualifiziert (Raichle und Voß 2016: 4). Ein besonderes Merkmal dieser Gruppe ist somit, dass sie durch vielfältige berufliche Erfahrungen und/oder Qualifizierungen bereits verschiedene Kompetenzen erworben haben. Zudem wählen NTS, wenn Sie sich für ein Studium oder eine Fortbildung entscheiden, meist Bildungsangebote, die auf ihren bisherigen Tätigkeiten aufbauen und inhaltlich ähnlich sind.

Es ist deswegen naheliegend, dass manche der im Studium zu erwerbenden Kompetenzen bereits durch andere berufliche Erfahrungen oder Ausbildungen erworben wurden. Bei der Entwicklung von Studienangeboten für NTS spielt die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf das Studium also eine große Rolle. Bei der Anrechnung können Prüfungen im Studium erlassen (angerechnet) werden, wenn die entsprechenden Kompetenzen bereits außerhochschulisch erworben wurden.

Eine Anrechnung kann individuell, also personenbezogen für jede Anrechnungsanfrage, oder pauschal, also bei bestimmten Abschlüssen oder Zertifikaten nach vorheriger einmaliger Festlegung der Anrechenbarkeit, erfolgen. Im „work&study“-Projekt wurden wegen der vielen vorhandenen Kompetenzen der NTS (s. oben) insbesondere Möglichkeiten der pauschalen Anrechnung geprüft und entwickelt (Chadde 2016). Dazu wurden verschiedene Aufstiegsfortbildungen anhand zweier Kriterien recherchiert: (1) Sie sind potentiell für die Zielgruppe relevant, da sie inhaltlich zum Studium oder einem seiner Schwerpunkte passen (Voß, Chadde Rieke 2016) und (2) ihre Verordnungen wurden gemäß § 53 Berufsbildungsgesetz (BBiG) vom Bundesministerium für Bildung und Forschung herausgegeben (BMBF o.J.). Letzteres bietet den Vorteil, dass hierdurch eine breite gesellschaftliche Anerkennung der jeweiligen Fortbildungsabschlüsse geknüpft ist und die Wahrscheinlichkeit einer Änderung der Prüfungsverordnung eher gering ausfällt (Chadde 2016: 9). Beides sind relevante Kriterien, damit sich die aufwändige Erstellung einer pauschalen Anrechnungsempfehlung lohnt.

Die Voraussetzung für eine Anrechnung ist, dass die außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen in Niveau und Inhalt gleich- oder höherwertig zu denen des Studiums sind. Vor der Anrechnung muss dementsprechend ein Äquivalenzvergleich der relevanten Kompetenzen bezüglich des Inhalts und des Niveaus durchgeführt werden (KMK 2002; ANKOM 2010: 14-15).

Bei der Überprüfung der Niveauäquivalenz greift man auf Qualifikationsrahmen, wie den Deutschen (DQR) oder den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR), zurück. Diese erlauben eine Bildungssystemübergreifende Vergleichbarkeit von Kompetenzniveaus. Da Bachelorabschlüsse ebenso wie die für die pauschale Anrechnung geprüften Aufstiegsfortbildungen im DQR auf dem Qualifikationsniveau 6 (von insgesamt 8) eingeordnet sind (Gutschow, Knöllner und Blötz, 2015; IHK Nürnberg), empfiehlt die „work&study“-Projektarbeitsgruppe zum Thema Anrechnung deswegen, nur die Prüfung auf inhaltliche Äquivalenz durchzuführen (Chadde 2016: 14). Desweiteren steht für die Prüfung der Niveauäquivalenz mit dem Module-Level-Indicator (MLI bzw. MLI-K als Kurzversion) (Müskens et al. 2013) ein etabliertes standardisiertes Instrument zur Verfügung.<sup>1</sup> Zur Zeit der projektinternen Beschäftigung mit der Inhaltsäquivalenz standen keine detaillierten

---

<sup>1</sup> Der MLI und der MLI-K werden frei zum Download vom Kompetenzbereich Anrechnung der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg zur Verfügung gestellt (Müskens und Eilers-Schoof 2016; Kaiser und Müskens o.J.).

Handlungsanleitungen oder Instrumente bereit. Lediglich gab es Publikationen mit einer groben Beschreibung der inhaltlichen Äquivalenzprüfung. Aus diesen Gründen entschied sich die Arbeitsgruppe, eine Handlungsanleitung für die inhaltliche Äquivalenzprüfung zu entwickeln.

Dieser Bericht beschreibt das im „work&study“-Projekt entwickelte Verfahren für eine standardisierte inhaltliche Äquivalenzprüfung. Die Standardisierung soll gewährleisten, dass durch ein festgelegtes Verfahren eine zuverlässige Durchführung und Auswertung ermöglicht wird. Dem inhaltlichen Äquivalenzvergleich liegt die Frage zugrunde: Welche Inhalte des Studiengangs werden bereits durch Kompetenzen, die in bestimmten Aufstiegsfortbildungen erworben wurden, abgedeckt?

Das im „work&study“-Projekt entwickelte Verfahren wurde mit dem Ziel entwickelt, eine Anrechnungsempfehlung von Kompetenzen aus Aufstiegsfortbildungen auf das hochschulische „work&study“-Bildungsangebot zu erstellen. Am Standort Koblenz wurde für die Studiums-Vertiefungsrichtung Versicherungswirtschaft und weitere Grundlagenmodule sowie die Aufstiegsfortbildung „Geprüfte\*r Fachwirt\*in für Versicherung und Finanzen“ eine Anrechnungsempfehlung auf Grundlage des in diesem Bericht entwickelten Verfahren erstellt und dokumentiert (Prinzen i.E.).

Zur Entwicklung des Verfahrens wurden Publikationen aus vergleichbaren Projekten recherchiert und deren Vorgehensweisen teilweise nach projektinternen Diskussionen übernommen (insbesondere die Lernziel-Matrizen). An vielen Stellen, wo keine detaillierten Dokumentationen zum Vorgehen aus anderen Projekten vorhanden waren, wurden eigene Verfahrensweisen konzeptualisiert, geprobt und die best practice-Verfahren ausgewählt.

Inzwischen ist mit dem Learning-Outcome-Chart (LOC bzw. LOC-K als Kurzversion) (deutsch: Lernziel-Matrizen) ein Instrument für den inhaltlichen Äquivalenzvergleich vom Kompetenzbereich Anrechnung der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg entwickelt worden und steht frei zur Verfügung (Kaiser und Müskens 2017). Deswegen soll anschließend das „work&study“-Verfahren mit dem Oldenburger verglichen werden und somit Unterschiede und Gemeinsamkeiten herausgestellt werden. Dieser Vergleich kann in konkreten Anwendungsfällen als Entscheidungshilfe für oder gegen ein Verfahren dienen.

## 2 Lernziel-Matrizen

Für den inhaltlichen Äquivalenzvergleich werden Lernziel-Matrizen (eng.: learning outcome charts) erstellt. Eine Lernziel-Matrix ist ein Instrument zur Bestimmung der inhaltlichen Abdeckung der Lernergebnisse eines Studienmoduls durch Lernergebnisse eines anderen Kontexts, wie zum Beispiel einer Aufstiegsfortbildung. Im Folgenden wird das Vorgehen der „work&study“-Arbeitsgruppe bei der Entwicklung und Anwendung der Lernziel-Matrizen beschrieben.

Zur Erstellung der Lernziel-Matrizen werden im „work&study“-Projekt Lernziele jeweils auf Grundlage der Modulbeschreibungen des Studiengangs und der Verordnung zur jeweiligen Aufstiegsfortbildung exzerpiert. Die inhaltliche Äquivalenzprüfung erfolgt also auf der Ebene der Lernziele. Nach erfolgreichem Bestehen der Prüfung spricht man nicht mehr von Lernzielen sondern Lernergebnissen, welche definiert sind als Kompetenzen (wie Fertigkeiten und Fähigkeiten). Insofern ist es zulässig, Kompetenzen als Lernziele zu operationalisieren, d.h. messbar für den Vergleich zu machen.

## 2.1 Aufbaumöglichkeiten der Matrizen

Die Lernziele des Studiengangs sind in Modulen und die der Aufstiegsfortbildung in Handlungsbereichen<sup>2</sup> zusammengefasst. Da die Anrechnung von Leistungen aus Aufstiegsfortbildungen auf den Studiengang immer modulweise erfolgt, werden die inhaltlichen Äquivalenzvergleiche von Lernzielen immer auf Modulebene durchgeführt. Es wird eine Anrechnungsempfehlung für gesamte Module geprüft, da ein Modul in der Regel mit einer Prüfung abschließt.

Theoretisch gibt es verschiedene Möglichkeiten, die Lernziele in einer Lernziel-Matrize zu kombinieren: Während die Lernziele des hochschulischen Bildungsangebots in einer Lernziel-Matrix aus oben genannten Gründen immer die eines Moduls sind, können die der Aufstiegsfortbildung unterschiedlich organisiert sein. Jede Möglichkeit hat entsprechende Vor- und Nachteile. In Tabelle 1 werden die verschiedenen Möglichkeiten mit ihren Vor- und Nachteilen vorgestellt.

Tab. 1 | Möglichkeiten des Lernzielvergleichs pro Lernziel-Matrix

| Vergleichskriterium   | Möglichkeit 1   | Möglichkeit 2  | Möglichkeit 3   | Möglichkeit 4  |
|---|---|--|---|--|
| <b>Lernziele der Aufstiegsfortbildung pro Lernziel-Matrix</b> | Umgruppierung aller LZ der gesamten Aufstiegsfortbildung mit größter Ähnlichkeit zu Modulen (=virtuelle Module <sup>3</sup> ). Relevant wenn Lernziele der Bildungsangebote stark unterschiedlich gruppiert sind. | Komplett alle LZ der Aufstiegsfortbildung über alle Handlungsbereiche. Äquivalenzprüfung in zwei Schritten: 1) Aufstiegsfortbildungs-LZ, die zu Modul-LZ passen, markieren. 2) Übereinstimmungsgrad der markierten LZ mit Modul-LZ festlegen | Alle LZ eines Handlungsbereichs: gemeinsamer Vergleich (ein Modul-LZ wird mit allen Handlungsbereichs-LZ zusammen verglichen) | Alle LZ eines Handlungsbereichs: Einzelvergleich (ein Modul-LZ wird mit einem Handlungsbereichs-LZ verglichen) |
| <b>Lernziele des Studiums pro Lernziel-Matrix</b>             | Lernziele eines Moduls  |  |   |  |
| <b>Anzahl der Lernziel-Matrizen</b>                           | entspricht Anzahl der Module (oder weniger, wenn Aufstiegsfortbildung kein LZ hat, das einem Modul ähnelt)  | entspricht Anzahl der Module   | entspricht Anzahl der Handlungsbereiche mal Anzahl der Module   | entspricht Anzahl der Handlungsbereiche mal Anzahl der Module  |

<sup>2</sup> In den Verordnungen werden verschiedenen Begriffe für Lerneinheiten verwendet, wie Qualifikationsfelder oder Handlungsbereiche. In diesem Text wird nur der Begriff Handlungsbereiche verwendet, dies ist aber prinzipiell auf andere Formulierungen, z.B. Qualifikationsbereiche, übertragbar.

<sup>3</sup> Lernziele können in den Lerneinheiten der beruflichen und hochschulischen Bildung anders organisiert sein. Oft sind die Lernziele der Aufstiegsfortbildungen stärker nach Handlungen gruppiert und die der Module nach inhaltlicher Ähnlichkeit. Dies kann dazu führen, dass laut der Analyse mit Lernziel-Matrizen beim Abgleich eines Handlungsbereichs und eines Moduls keine inhaltliche Äquivalenz festgestellt wird, obwohl tatsächlich die inhaltliche Äquivalenz auf der Ebene der Aufstiegsfortbildung und des Studiums gegeben ist. Lediglich aufgrund der zu großen Streuung würde in diesem Fall keine inhaltliche Äquivalenz festgestellt werden, da jedes Mal der Grenzwert der Lernziel-Matrizen, der für die inhaltliche Äquivalenz festgelegt wurde, unterschritten wird. In diesem Fall können als methodisches Hilfsinstrument so genannte virtuelle Module gebildet werden, bei dem Lernziele der Aufstiegsfortbildungen so umgruppiert werden, dass eine möglichst hohe inhaltliche Deckung mit den Modulen gegeben ist (Hartmann 2008: 163).

| Vergleichs-kriterium | Möglichkeit 1   | Möglichkeit 2  | Möglichkeit 3   | Möglichkeit 4  |
|----------------------|---|--|---|--|
| <b>Vorteil</b>       | Verhindert Unterschätzung von Äquivalenzen, falls diese den Grenzwert in einer Lernziel-Matrix unterschreitet. Der Grenzwert gibt den erforderlichen Anteil der inhaltlichen Übereinstimmung an, mit dem die Äquivalenz angenommen oder abgelehnt wird. | Verhindert Unterschätzung von Äquivalenzen falls diese den Grenzwert in einer Lernziel-Matrix unterschreitet. Der Grenzwert gibt den erforderlichen Anteil der inhaltlichen Übereinstimmung an, mit dem die Äquivalenz angenommen oder abgelehnt wird. | Wenn Modul-LZ abstrakter als Handlungsbereichs-Lernziele formuliert ist, werden Äquivalenzen besser erfasst.  | Äquivalenzvergleich ist weniger komplex, da nur jeweils zwei Lernziele abgeglichen werden.   |
| <b>Nachteil</b>      | Zusätzlicher Aufwand bei Erstellung der virtuellen Module durch fachliche* <sup>n</sup> Expert*in.  | Handhabung (insbes. Codierung) ist komplex, da viele Lernziele der Aufstiegsfortbildung enthalten sind. Deswegen evtl. unübersichtlich.  | Es werden viele Lernziel-Matrizen erstellt, was unübersichtlich werden kann. Erfordert systematische Ordnung/Kennzeichnung.<br><br>Mögliche Unterschätzung von Äquivalenzen durch eine andere Anordnung der Lernziele in beiden Bildungsbereichen (s. Fn. 3). Wenn Grenzwert der Äquivalenz unterschritten wird, sollte deswegen geprüft werden, ob Äquivalenz über verschiedenen Lernziel-Matrizen hinweg erreicht wird. | Es werden viele Lernziel-Matrizen erstellt, was unübersichtlich werden kann. Erfordert systematische Ordnung/Kennzeichnung.<br><br>Bei Codierung können Äquivalenzen unterschätzt werden, wenn Lernziele auf unterschiedlichen Abstraktionsniveaus liegen.<br><br>Mögliche Unterschätzung von Äquivalenzen durch eine andere Anordnung der Lernziele in beiden Bildungsbereichen (s. Fn. 3). Wenn Grenzwert der Äquivalenz unterschritten wird, sollte deswegen geprüft werden, ob Äquivalenz über verschiedenen Lernziel-Matrizen hinweg erreicht wird. |

Im „work&study“-Projekt wurden die verschiedenen Möglichkeiten von den Verbundpartnern Worms, Bonn-Rhein-Sieg und Koblenz mit verschiedenen Modulen und Aufstiegsfortbildungen getestet. Dazu wählte jeder Standort die inhaltlich ähnlichste Aufstiegsfortbildung zum eigenen entwickelten Studienschwerpunkt aus einer vorher erstellten Liste an möglichen Aufstiegsfortbildungen (Voß, Chadde und Rieke 2016) aus. In der praktischen Anwendung und im Vergleich der Verbundpartner hat sich bewährt, alle Lernziele eines Handlungsbereichs mit einem Modul-Lernziel zu vergleichen (s. Tabelle 1, Möglichkeit 3). Der Vergleich einzelner Lernziele (s. Tabelle 1, Möglichkeit 4) war schwierig, da Modul-Lernziele teilweise allgemeiner bzw. abstrakter formuliert waren als die Handlungsbereichs-Lernziele. Bei diesem paarweisen Vergleich war oft keine Übereinstimmung von mindestens 75 % gegeben (wie in den Codierregeln festgehalten), obwohl dies auf Modul- bzw. Handlungsbereichs-Ebene durchaus der Fall war. Eine anschließende übergreifende Überprüfung wäre aufwendig gewesen. Die Erstellung virtueller Module (s. Tab. 1, Möglichkeit 1) erschien wegen des Einbeziehens eines\*<sup>r</sup> fachlichen\*<sup>r</sup> Expert\*in zu aufwendig. Gegen den Vergleich aller Aufstiegsfortbildungs-Lernziele mit einem Modul-Lernziel (s. Tab. 1, Möglichkeit 2) sprach die aufwendige praktische Umsetzung.

Im Folgenden wird nur das Vorgehen mit der im „work&study“-Projekt umgesetzten Möglichkeit beschrieben. Eine Lernziel-Matrix beinhaltet also die Lernziele eines Moduls und die Lernziele eines Handlungsbereichs. Beim Äquivalenzvergleich werden alle Lernziele eines Handlungsbereichs gemeinsam mit einem ein Modul-Lernziel verglichen (s. Möglichkeit 3, Tab. 1).

## 2.2 Erstellung der Matrizen

Die Lernziel-Matrizen im „work&study“-Projekt werden durch die\*den wissenschaftlichen Projektmitarbeiter\*innen vorbereitet. Die Lernziele werden dem Modulhandbuch und den Verordnungen entnommen. In der Regel sind die Lernziele in Form von Aufzählungslisten angegeben, die vollständig in die Lernziel-Matrix übernommen werden. Meist ist dieser Aufzählungsliste in den Verordnungen ein Text vorangestellt. Die wissenschaftlichen Projektmitarbeiter\*innen prüfen, ob in diesem Text Lernziele oder Aspekte von Lernzielen angegeben sind, die nicht in der Aufzählungsliste enthalten sind und übernehmen diese gegebenenfalls auch in die Lernziel-Matrix (mit Stichprobenweiser intersubjektiven Gegenprüfung).

Da Äquivalenzprüfungen zur Vergleichbarkeit und zur Transparenz gut dokumentiert und archiviert werden sollten, sollten zu den Äquivalenzbeurteilungen für jede Lernziel-Matrix Metainformationen festgehalten werden. Dazu zählen:

- Bezeichnung der Aufstiegsfortbildung und Veröffentlichungsdatum der dazugehörigen Verordnung, Bezeichnung des Moduls und Veröffentlichungsdatum der Modulbeschreibung,
- Information über jede\*n Gutachter\*in (Name, Institution, Kontaktdaten),
- Datum der Codierung und des Reliabilitätstests,
- Ggf. assistierende\*r Projektmitarbeiter\*in bei Codierung,
- Probleme oder Unklarheiten bei der Codierung und beim Reliabilitätstest (für jede\*n Gutachter\*in), dies kann gegebenenfalls Verbesserungsbedarf – trotz vorheriger sorgfältiger Prüfung – z.B. des Codierungsverfahren (z.B. der Instrumente oder der Anweisungen) oder andere Probleme signalisieren,
- Nummerierung der Lernziel-Matrizen (ggf. bestehend aus systematisch festgelegten Identifikationsnummern für Module und Handlungsbereiche zur Ermöglichung von Rückschlüssen auf die Inhalte und automatischer Suche bei umfangreicheren Äquivalenzprüfungen).

Die einzelne Lernziel-Matrix ist wie folgt aufgebaut: In jeder Spalte wird jeweils ein Lernziel des Moduls angegeben und in einer Zeile alle Lernziele eines Handlungsbereichs einer Aufstiegsfortbildung. Tabelle 2 zeigt eine Vorlage für diese Lernziel-Matrizen. In den einzelnen Zellen wird von den Gutachter\*innen festgehalten, ob bzw. wie stark (abhängig vom Codierungsverfahren, s. Abschnitt 3) sich das entsprechende Modul-Lernziel mit den Lernzielen des Handlungsbereichs überschneidet, und in Form einer Codierung festgehalten.

In der Literatur befindet sich vereinzelt der Hinweis, für jedes Modul-Lernziel optional eine Gewichtung der Bedeutsamkeit vorzunehmen (z.B. Martens, Dietrich & Wolfgramm o.J.: 44; Müskens & Eilers-Schoof 2012: 20). Je relevanter ein Lernziel ist, desto größer soll das Gewicht sein. Bei gleicher Wichtigkeit bekommt ein Lernziel beispielsweise das gleiche Gewicht (z.B. 1) und bei doppelter Wichtigkeit ein doppelt so hohes Gewicht (z.B. 2). Es wird meist jedoch nicht genau erläutert, was unter „Bedeutsamkeit“ eines Lernziels verstanden wird. So bleibt die praktische Ausgestaltung recht subjektiv. Ist mit Bedeutsamkeit zum Beispiel der zeitliche Lernumfang gemeint, die Komplexität eines Themas oder die Relevanz innerhalb der wissenschaftlichen Disziplin? Und wie werden diese Kriterien operationalisiert, d.h. in Gewichte umgesetzt? Die „work&study“-Arbeitsgruppe entschied sich wegen diesen Unklarheiten gegen eine Gewichtung. Sicherlich wäre zukünftig eine Konzeptualisierung und Operationalisierung der verschiedenen Gewichtungsmöglichkeiten ein wichtiger Beitrag für die Praxis von standardisierten Äquivalenzprüfungen.

Tab. 2 | Vorlage für eine Lernziel-Matrix

|                              | Lernziele<br>Modul 1 | a) [Lernziel 1] | b) [Lernziel 2] | c) [Lernziel 3] | d) [Lernziel 4] | n) [Lernziel n] |
|------------------------------|----------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| Lernziele Handlungsbereich 1 | 1) [Lernziel 1]      | *               | *               | *               | *               | *               |
|                              | 2) [Lernziel 2]      |                 |                 |                 |                 |                 |
|                              | 3) [Lernziel 3]      |                 |                 |                 |                 |                 |
|                              | 4) [Lernziel 4]      |                 |                 |                 |                 |                 |
|                              | 5) [Lernziel 5]      |                 |                 |                 |                 |                 |
|                              | 6) [Lernziel 6]      |                 |                 |                 |                 |                 |
|                              | n) [Lernziel n]      |                 |                 |                 |                 |                 |

Anmerkung: [ ]=Platzhalter; \*= Codierung bzw. Äquivalenzbeurteilung des/der Gutachter\*in

### 3 Ermittlung der inhaltlichen Äquivalenz mit Lernziel-Matrizen

#### 3.1 Auswahl der Gutachter\*innen

Bei der Auswahl der Gutachter\*innen für die Äquivalenzbeurteilung sollten mehrere Anforderungen erfüllt sein: Die Gutachter\*innen sollten inhaltlich/fachlich mit der Disziplin vertraut sein – optimaler Weise in der Rolle eines Lehrenden und nicht in der Rolle eines Lernenden (z.B. Absolvent), da hier meist die Metaperspektive, also das Überblicks- und Zusammenhangswissen, ausgeprägter ist. Außerdem sollten die Gutachter\*innen Grundwissen in der Erwachsenenendidaktik besitzen. Es sollte auch sichergestellt werden, dass bei der Äquivalenzbeurteilung die berufliche *und* hochschulische Sicht eingebunden ist. Da sich die Lernkulturen in hochschulischer und beruflicher Bildung unterscheiden, gibt es möglicherweise unterschiedliche Verständnisse von Bildungsinhalten. In der beruflichen Bildung wird in der Regel der Praxisbezug betont, während in der hochschulischen Bildung analytische und wissenschaftliche Aufgaben vorherrschen.

Demzufolge gibt es zwei Möglichkeiten, Gutachter\*innen auszuwählen: Es können zwei fachliche Experten\*innen aus beiden Bildungsbereichen (z.B. Hochschuldozent\*innen und Berufsschullehrer\*innen) eingebunden werden, die einen Abgleich ihrer Codierungen vornehmen (s. unten: intersubjektiver Reliabilitätstest). Alternativ können Personen als Gutachter\*in fungieren, die beide Bereiche hinreichend gut kennen (vgl. TH Wildau o.J.). In diesem Fall wäre der intrasubjektive Reliabilitätstest anzuwenden (s. unten).

Die Gutachter\*innen nehmen die Äquivalenzbeurteilung in Form einer Codierung der Lernziel-Matrizen vor. Sie müssen in jeder Zelle, in der sich Modul-Lernziel und die Lernziele des Handlungsbereichs der Aufstiegsfortbildung überschneiden, die inhaltliche Äquivalenzbeurteilung eintragen. Dabei gibt es zwei Möglichkeiten, die Äquivalenzbeurteilung zu codieren: die graduelle und die trinäre Codierung, die im Folgenden vorgestellt werden.

#### 3.2 Codierungsmöglichkeit 1: Graduelle Codierung (prozentuale Übereinstimmung)

Bei der graduellen Codierung wird in jeder Zelle beurteilt, bis zu *welchem Grad* die entsprechenden Lernziele übereinstimmen. Dies erfolgt mit einer Einschätzung der prozentualen Übereinstimmung der Lernziele. Beispielsweise können 20 %-Schritte gewählt werden, aber auch andere Varianten (z.B. 10 %-Schritte) sind denkbar. Vor der Codierung sollten die Codedefinitionen und Codierregeln verschriftlicht werden. Für die Variante mit 20 %-Schritten würde dies wie folgt aussehen (Tab. 3):



Tab. 3 | Graduelle Codierung: Codedefinitionen und Codierregeln

| Codedefinitionen |  |
|------------------|--|
| Code             | Definition                                 |
| 0                | Keine Übereinstimmung                      |
| 20               | Übereinstimmung bis zu 20 %                |
| 40               | Übereinstimmung über 20 % und bis zu 40 %  |
| 60               | Übereinstimmung über 40 % und bis zu 60 %  |
| 80               | Übereinstimmung über 60 % und bis zu 80 %  |
| 100              | Übereinstimmung über 80 % und bis zu 100 % |

**Codierregeln**

Bei Unsicherheiten der Codierung wird der am ehesten zutreffende Code verwendet. Kann aus anderen Gründen kein Code verwendet werden, soll in Diskussion mit der\*m andere\*n Gutachter\*in oder einem\*r anderen fachlichen\*r Expert\*in ein passender Code gefunden werden.

### 3.3 Codierungsmöglichkeit 2: Trinäre Codierung (ja/vielleicht/nein Übereinstimmung)

Bei der trinären (lat. dreiteilig) Codierung<sup>4</sup> wird in jeder Zelle beurteilt, *ob* die die entsprechenden Lernziele übereinstimmen. Dazu muss zunächst ein Grenzwert festgelegt werden, bei dem man von inhaltlicher Übereinstimmung sprechen kann. Im „work&study“-Projekt wurde nach einer Diskussion der Grenzwert bei 75 % festgelegt. Übereinstimmungen von unter 75 % sind demnach zu gering, um von inhaltlicher Äquivalenz sprechen zu können. Trotzdem wird die Übereinstimmung von weniger als 75 % erfasst, da sich möglicherweise die Übereinstimmung über mehrere Lernziel-Matrizen zu über 75 % addieren kann. In diesem Fall würde ein Modul-Lernziel von mehreren Handlungsbereichen jeweils zu einem geringen Teil abgedeckt werden, welche jedoch in Summe 75 % oder mehr Übereinstimmung ergeben.

Bei der trinären Codierung gibt es also drei Codes: (1) das Modul-Lernziel stimmt mit den Handlungsbereichs-Lernzielen zu 75 % oder mehr überein („ja“-Codierung), (2) die Lernziele stimmen zu weniger als 75 % überein („vielleicht“-Codierung), (3) die Lernziele stimmen nicht überein („nein“-Codierung). Die entsprechende Formalisierung der Codedefinitionen sieht folgendermaßen aus (Tab. 4):

<sup>4</sup> Die trinäre Codierung wurde im „work&study“-Projekt am Standort Koblenz angewendet und in Prinzen (i.E.) dokumentiert.

Tab. 4 | Trinäre Codierung: Codedefinitionen und Codierregeln

| Codedefinitionen |  |
|------------------|--|
| Code             | Definition   |
| <x               | Übereinstimmung liegt bei 75 % oder mehr („ja“)      |
| >x               | Übereinstimmung ist geringer als 75 % („vielleicht“) |
| -                | Keine Übereinstimmung („nein“)                       |

**Codierregeln**

Bei Unsicherheiten der Codierung wird der am ehesten zutreffende Code verwendet. Kann aus anderen Gründen kein Code verwendet werden, soll in Diskussion mit einem/einer andere\*n Gutachter\*in oder Expert\*in ein passender Code gefunden werden.

Wenn Übereinstimmungen unter 75 % vorliegen („vielleicht“-Code), muss nach der Codierung überprüft werden, ob für das entsprechende Modul-Lernziel andere „vielleicht“-Codierungen vorliegen. Wenn ja, muss kontrolliert werden, ob das Modul-Lernziel durch die Lernziele der verschiedenen relevanten Handlungsbereiche zusammen zu 75 % oder mehr abgedeckt wird. Dazu ist es ratsam, bei der Festlegung von „vielleicht“-Codes hinter dem Code festzuhalten, für welche Lernziele der Aufstiegsfortbildung die Übereinstimmung mit dem Modul-Lernziel festgestellt wurde, damit dieser Schritt bei der Überprüfung nicht erneut vorgenommen werden muss. Für diesen Zweck kann man die Lernziele nummerieren und hinter dem Code die Nummer des/der übereinstimmenden Lernziel/e notieren.

Der „vielleicht“-Code ist allerdings nur relevant, wenn man die Handlungsbereiche separat in die Lernziel-Matrizen einfügt (Möglichkeit 3 und 4, Tabelle 1). Wenn alle Handlungsbereiche zusammen in einer Lernziel-Matrize enthalten sind (Möglichkeit 2, Tabelle 1) oder wenn die Lernziele vor Einfügen in die Lernziel-Matrize nach Ähnlichkeit zu den Modulen umgruppiert wurden (sog. virtuelle Module, Möglichkeit 1, Tabelle 1), entfällt der „vielleicht“-Code. In diesen beiden Fällen würde man eine binäre (lat. zweiteilig) Codierung mit „ja“- und „nein“-Codes verwenden.

### 3.4 Vergleich der Codierungsmöglichkeiten

In Tabelle 5 werden die graduelle und die trinäre Codierung bezüglich ihrer Vor- und Nachteile verglichen.

Tab. 5 | Vergleich der Codierungsmöglichkeiten

|                 | Graduelle Codierung  | Trinäre Codierung   |
|-----------------|--|---|
| <b>Nachteil</b> | <p>Schwieriger in der Anwendung da Lernziele abstrakte und grobe Information darstellen und eine feinere Bewertung mehr Aufwand erfordert.</p> <p>Je feiner die Abstufung der Codes, desto höher die Wahrscheinlichkeit für Divergenzen beim Reliabilitätstest. Dies erfordert ggf. eine Diskussion der Abweichungen und eine Einigung zwischen den Gutachter*innen. Der Reliabilitätstest sollte also aufwändiger sein.</p> | <p>Bei der Codierung mindestens zweier „vielleicht“-Codes ist ein zusätzlicher Schritt notwendig, bei der die Äquivalenzbeurteilung über verschiedene Lernziel-Matrizen vorgenommen werden muss. Bedeutet zusätzlichen Aufwand.</p> |
| <b>Vorteil</b>  | <p>Feinere Erfassung der Übereinstimmung, da graduell erfasst wird.</p> <p>Der berechnete Äquivalenzwert kann deswegen höher ausfallen als der bei der trinären Codierung.</p>   | <p>Einfacher in der Anwendung, da nur grobe Einschätzung erforderlich ist.</p> <p>Da Codierung gröber ist, sollten beim Reliabilitätstest weniger Divergenzen auftauchen.</p>   |

Für welche Art der Codierung man sich letztendlich entscheidet, sollte durch ein Abwägen der jeweiligen Vor- und Nachteile sowie den konkreten Rahmenbedingungen des Projekts sein. Im „work&study“-Projekt am Standort Koblenz beispielsweise wurde die trinäre Codierung gewählt, da die erste Codierung vom wissenschaftlichen Personal vorgenommen wurde, das geringe fachliche Expertise aufwies und somit eine feine

(graduelle) Codierung schwierig vornehmen konnte. Erst im zweiten Schritt wurden die Expert\*innen der hochschulischen und beruflichen Bildung einbezogen, die die Codierungen überprüften (s. Prinzen i.E.).

### 3.5 Reliabilitätstest

Die Beurteilung des Übereinstimmungsgrads von Lernzielen basiert auf einer Analyse des Inhalts. Für Inhaltsanalysen ist laut der einschlägigen Literatur ein Reliabilitätstest konstitutiv (z.B. Schreier 2012; Mayring 2010, s. auch ANKOM 2010: 18). Mit diesem Test werden die inhaltlichen Äquivalenzbeurteilungen mit dem Ziel überprüft, Fehler möglichst gering zu halten. Im Kern geht es um die Verlässlichkeit der Beurteilung. Im besten Fall wird bei wiederholter Beurteilung das identische Ergebnis erzielt.

Die Verlässlichkeit der Beurteilung (bzw. der Codierung) kann von den Materialien abhängen, die die Gutachter\*innen zur Codierung heranziehen: beispielsweise von den Instruktionen, Arbeitsunterlagen oder Beurteilungshilfen (ANKOM 2010:18). Deswegen ist es immer ratsam, vor der Codierung alle Materialien einem Pretest zu unterziehen, um Schwachstellen oder Verständnisprobleme zu beheben. Daraus folgt, dass etliche Materialien klar strukturiert, eindeutig und vollständig in den Anweisungen sein sollten. Weiterhin kann die Verlässlichkeit von den Gutachtern\*innen abhängen, also den subjektiven Verständnissen des Inhalts. Daraus folgt, dass die Urteile der Gutachter\*innen überprüft werden sollten. Ein Reliabilitätstest kann die Codierung, die durch diese verschiedenen Faktoren verzerrt werden kann, ausgleichen.

Für den Reliabilitätstest bieten sich vier Möglichkeiten an: Bei zwei Gutachter\*innen findet der intersubjektive Reliabilitätstest Anwendung, bei dem die Codierung auf der Einigung zweier Personen basiert. Bei einer\*m Gutachter\*in wird der intrasubjektive Reliabilitätstest angewendet, bei dem ein\*e Gutachter\*in zu zwei Zeitpunkten die Codierung vornimmt und die Ergebnisse abgleicht. Der inter- und der intrasubjektive Reliabilitätstest können beide als unabhängige und als abhängige Tests durchgeführt werden. Bei dem unabhängigen Reliabilitätstest wird zwei Mal die Codierung in eine nicht ausgefüllte Lernziel-Matrize eingetragen und diese werden darauf verglichen. Beim abhängigen Reliabilitätstest wird eine Lernziel-Matrize ausgefüllt, dessen Codierungen in einem zweiten Schritt überprüft werden. Tabelle 6 gibt für diese vier verschiedenen Möglichkeiten des Reliabilitätstests eine Beschreibung, das Vorgehen bei Codierungsdivergenzen und eine Bewertung der Möglichkeit des Reliabilitätstests an.

Tab. 6 | Möglichkeiten des Reliabilitätstests

|  |                   | Beschreibung  | Vorgehen bei Divergenzen der Codierungen  | Bewertung   |
|--|-------------------|---|---|---|
| <i>Intersubjektiv (zwei Gutachter*innen)</i> | <i>Unabhängig</i> | Zwei Gutachter*innen codieren unabhängig voneinander die Lernziel-Matrizen für dieselben Inhalte. Dann erfolgt eine Überprüfung und Klärung von möglichen Codierungs-Divergenzen.   | <p>Generell werden Divergenzen diskutiert mit dem Ziel, eine übereinstimmende Entscheidung zu treffen.</p> <p>Wenn keine Einigung erzielt werden kann:</p> <p>Bei gradueller Codierung: Es wird der Mittelwert gebildet, wenn vorher festgelegte maximale Abweichung in %-Punkten gegeben ist, ansonsten Einschätzung eines*r weitere*n Experten*in.</p> <p>Bei trinärer Codierung: Es wird ein*e weitere*r Experte*in um Einschätzung gefragt (Mehrheitsentscheidung).</p> | Diese Möglichkeit sollte die geringste Fehleranfälligkeit haben, da intersubjektive Fehlverständnisse korrigiert werden und sich die zwei Gutachter*innen nicht gegenseitig beeinflussen können. (Reliabilitätstest der ersten Wahl).   |
|  | <i>Abhängig</i>   | Nachdem ein*e Gutachter *in die Codierungen der Lernziel-Matrizen erstellt hat, überprüft ein*e andere*r Gutachter*in die Codierungen und markiert Stellen, an denen er/sie anders codiert hätte. Dann erfolgt eine Einigung bei möglichen Divergenzen. | <p>Bei gradueller Codierung: Es wird der Mittelwert gebildet, wenn vorher festgelegte maximale Abweichung in %-Punkten gegeben ist, ansonsten Einschätzung eines*r weitere*n Experten*in.</p> <p>Bei trinärer Codierung: Es wird ein*e weitere*r Experte*in um Einschätzung gefragt (Mehrheitsentscheidung).</p>  | Diese Möglichkeit ist die zweitbeste, da eine systematische Verzerrung (z.B. subjektive Fehlverständnisse) bei nur einem/einer Gutachter*in vermieden wird. Dennoch ist der/die zweite Gutachter*in durch die vorgegebenen Codierungen möglicherweise beeinflussbar. (Reliabilitätstest der zweiten Wahl).        |
| <i>Intrasubjektiv (ein*e Gutachter*in)</i>   | <i>Unabhängig</i> | Ein*e Gutachter *in codiert die Lernziel-Matrizen zwei Mal mit maximalem zeitlichen Abstand (um Erinnerungseffekte gering zu halten). Danach werden die zwei Codierungen verglichen und es erfolgt eine Klärung von möglichen Divergenzen.              | <p>Bei gradueller Codierung: Es wird der Mittelwert gebildet, wenn vorher festgelegte maximale Abweichung in %-Punkten gegeben ist, ansonsten Einschätzung eines*r weitere*n Experten*in.</p> <p>Bei trinärer Codierung: Entweder wird ein*e weitere*r Experte*in um Einschätzung gefragt oder es erfolgt eine dritte Codierung, bei der dann die die häufigste Codierung gewählt wird.</p>   | Diese Möglichkeit ist aufgrund der fehlenden intersubjektiven Korrektur anfällig für systematische Fehler und sollte damit bestenfalls nicht angewendet werden. (Reliabilitätstest der dritten Wahl).   |
|  | <i>Abhängig</i>   | Ein*e Gutachter *in codiert die Lernziel-Matrizen und überprüft diese nach maximalen zeitlichen Abstand (um Erinnerungseffekte gering zu halten). Dann erfolgt eine Klärung von möglichen Divergenzen.  | <p>Bei gradueller Codierung: Es wird der Mittelwert gebildet, wenn vorher festgelegte maximale Abweichung in %-Punkten gegeben ist, ansonsten Einschätzung eines*r weitere*n Experten*in.</p> <p>Bei trinärer Codierung: Entweder wird ein*e weitere*r Experte*in um Einschätzung gefragt oder es erfolgt eine dritte Codierung, bei der dann die die häufigste Codierung gewählt wird.</p>   | Diese Möglichkeit ist aufgrund der fehlenden intersubjektiven Korrektur sowie der fehlenden zweiten unabhängigen Codierung (vorgegebene Codierung kann bei Überprüfung das Urteil beeinflussen) sehr anfällig für Fehlcodierungen und sollte damit nicht angewendet werden. (Reliabilitätstest der letzten Wahl). |

### 3.6 Ermittlung der Äquivalenz

Nachdem alle Lernziel-Matrizen codiert und auf Reliabilität geprüft sind, werden die inhaltlichen Übereinstimmungen in einer Tabelle zusammengefasst (vgl. Tab. 7).

Tab. 7 | Vorlage für die zusammenfassende Tabelle

|                        |   | [„work&study“-Modul 1] |              |              |              |              |
|------------------------|---|------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
|                        |   | [Lernziel 1]           | [Lernziel 2] | [Lernziel 3] | [Lernziel 4] | [Lernziel n] |
| [Aufstiegsfortbildung] | [Handlungsbereich 1]<br>(s. Lernziel-Matrize 1) | *                      | *            | *            | *            | *            |
|                        | [Handlungsbereich 2]<br>(s. Lernziel-Matrize 2) | *                      | *            | *            | *            | *            |
|                        | [Handlungsbereich 3]<br>(s. Lernziel-Matrize 3) | *                      | *            | *            | *            | *            |
|                        | [Handlungsbereich n]<br>(s. Lernziel-Matrize n) | *                      | *            | *            | *            | *            |
| Spalten- $\Sigma$ n    |   | **                     | **           | **           | **           | **           |

Anmerkung: [ ] = Platzhalter; \* = entsprechende Codierung aus der Lernziel-Matrize (s. Tab. 2); \*\* = summierte Äquivalenz für ein Lernziel über alle Handlungsbereiche

Danach wird die Äquivalenz anhand von fünf Schritten bestimmt (s. Tab. 8). Hierzu muss vorher ein Grenzwert festgelegt werden, anhand dessen entschieden wird, ob für das Modul eine Anrechnungsempfehlung ausgesprochen wird oder nicht (s. Schritt 5, Tab. 8). Grenzwerte zu inhaltlichen Äquivalenzvergleichen variieren stark: Sie liegen beispielsweise bei 50 % (Brändle, Sondag & Lengfeld 2014: 11), mindestens 70 % Übereinstimmung der wichtigsten Lernziele und mindestens die Hälfte der anderen Lernziele zu mindestens 70 % Übereinstimmung (TH Wildau o.J.: 2), mindestens 80 % für eine vollständige Anrechnung und 60 bis 80 % für eine Anrechnung mit Auflagen (Kruse 2012: 15) oder 80 % Übereinstimmung (Specht et al. 2012). Da im „work&study“-Projekt der Äquivalenzvergleich auf Ebene der Lernziele erfolgt und somit wenig und abstrakte Informationen vorhanden sind<sup>5</sup>, wird angenommen, dass die Gutachter\*innen deswegen eher geneigt sind, sich gegen eine inhaltliche Übereinstimmung auszusprechen. Deswegen wird in diesem Projekt der Grenzwert relativ niedrig, aber dennoch belastbar hoch bei 75 % festgelegt.

Tab. 8 | Vorgehen zur Ermittlung der Äquivalenz

| Schritt                 | Vorgehen  | Ergebnis   |
|-------------------------|---|--|
| 1a: Graduelle Codierung | Spalten- $\Sigma$ n (s. Tab. 7) ermitteln durch Addition. Wenn die Summe größer als 100 ist, diese auf 100 kürzen (ein Lernziel kann zu maximal 100 % abgedeckt sein) und ggf. Plausibilität der Codierung gegenprüfen  | Abdeckung des Modul-Lernziels durch die gesamte Aufstiegsfortbildung<br><br>Wert für Schritt 2 |
| 1b: Trinäre Codierung   | Spalten- $\Sigma$ n (s. Tab. 7) ermitteln:<br><ul style="list-style-type: none"> <li>• (Mindestens eine) „ja“-Codierung: Spalten-<math>\Sigma</math> beträgt 1.</li> <li>• Nur „Nein“-Codierungen: Spalten-<math>\Sigma</math> beträgt 0.</li> <li>• Genau eine „vielleicht“-Codierung: Spalten-<math>\Sigma</math> beträgt 0.</li> <li>• Mindestens zwei „vielleicht“-Codierungen: Spalten-<math>\Sigma</math> beträgt 1, wenn zusätzliche Prüfung ergibt, dass das entsprechende Modul-Lernziel über verschiedene Handlungsbereiche den vorher</li> </ul> | Abdeckung des Modul-Lernziels durch die Aufstiegsfortbildung<br><br>Wert für Schritt 2         |

<sup>5</sup> Andere Projekte zum inhaltlichen Äquivalenzvergleich beziehen oft umfangreicheres Material ein, wie Skripte, Prüfungsaufgaben, Basisliteratur, Präsentationen u.a. (z.B. Kaiser und Müskens 2017).

|   |  |  |
|---|--|--|
|   | festgelegten Grenzwert erreicht oder überschreitet, ansonsten beträgt Spalten- $\Sigma$ 0.               |  |
| 2 | Spalten- $\Sigma_n$ addieren (=Gesamt- $\Sigma$ )  | Wert für die Formel in Schritt 4   |
| 3 | Anzahl der Modul-Lernziele ermitteln   | Wert für die Formel in Schritt 4   |
| 4 | Anwenden der Formel:<br>$\frac{\text{Ergebnis aus Schritt 2} \times 100}{\text{Ergebnis aus Schritt 3}}$ | inhaltliche Abdeckung des Moduls durch die Aufstiegsfortbildung          |
| 5 | Prüfung ob Ergebnis aus Schritt 4 kleiner oder größer/gleich als vorher festgelegter Grenzwert ist       | Äquivalenz oder keine Äquivalenz des Moduls mit der Aufstiegsfortbildung |

Anmerkung: Schritt 1a und 1b sind nach der Art der Codierung zu differenzieren, Schritte 2-5 gelten für beide Arten der Codierung.

## 4 Vergleich des Oldenburger- und des „work&study“-Verfahrens

Als die vorliegende Anleitung im „work&study“-Projekt erstellt wurde, gab es keinen vergleichbar detaillierten Leitfaden für eine standardisierte inhaltliche Äquivalenzprüfung. Inzwischen ist ein einsatzbereites Instrument, das Learning-Outcome-Chart (LOC bzw. LOC-K als Kurzversion), und eine detaillierte Anleitung erschienen. Dieses Instrument wurde bereits in vielen Projekten eingesetzt und erprobt. Entwickelt und publiziert wurde das LOC/LOC-K vom Kompetenzbereich Anrechnung der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg und es steht frei zum Download zur Verfügung (Kaiser und Müskens 2017).

Ein Vergleich des Oldenburger- und des „work&study“-Verfahrens ergibt, dass viele Gemeinsamkeiten in Bezug auf das Instrument (Lernziel-Matrizen) existieren, es aber mehrere Unterschiede im Bereich der Anwendung gibt. Im Folgenden werden diese Gemeinsamkeiten und Unterschiede beschrieben, um eine Entscheidungshilfe zu geben, welches Verfahren im konkreten Anwendungsfall besser geeignet ist oder welche Vor- und Nachteile mit einem Verfahren einhergehen.

### 4.1 Gemeinsamkeiten

Das Instrument zur Prüfung der Äquivalenz, die Lernziel-Matrizen bzw. Learning Outcome-Charts, stimmen beim Oldenburger und beim „work&study“-Vorgehen überein. In beiden Fällen existiert eine Matrize mit Lernzielen beider Bildungsangebote. Bei beiden Verfahren werden die Lernziele nach Einheiten (z.B. Module, Kurse, Handlungsbereiche, Qualifikationsbereiche) in die Lernziel-Matrize eingetragen und jeweils ein Lernziel des Studiengangs mit allen Lernzielen einer Einheit des anzurechnenden Bildungsangebots verglichen und die Übereinstimmung in der jeweiligen Zelle eingetragen.

Beide Instrumente haben zudem gemein, dass sie ein standardisiertes Vorgehen ermöglichen. Im Gegensatz zu ad hoc-Entscheidungen zur Anrechnung von beispielsweise Modulverantwortlichen oder Dozierenden, bietet ein standardisiertes Verfahren durch seine vorgegebenen Anwendungs- und Auswertungsvorschriften ein hohes Maß an Verlässlichkeit. Dies kann das Vertrauen in das Verfahren unterstützen – sei es von Seiten der Studierenden oder Hochschulmitarbeiter\*innen.

### 4.2 Unterschiede

Ein wesentlicher Unterschied im Bereich des Instruments liegt in der Auswertung. Die Oldenburger Version bietet ein automatisch funktionierendes Instrument in Form einer Excel-Tabelle (Kaiser und Müskens 2017). Nach Eintragung der prozentualen inhaltlichen Übereinstimmung in den Zellen wird der Äquivalenzwert automatisch berechnet und ausgegeben. Die „work&study“-Arbeitsgruppe hat zur Konzeptualisierung das Auswertungsverfahren bisher Schritt-für-Schritt beschrieben und selbst durchgeführt. Aufgrund des inzwischen

erschienenen Oldenburger Instruments ist kein automatisches Instrument mehr geplant. Vielmehr kann das „work&study“-Vorgehen bei vergleichbaren Vorhaben zum Verständnis dienen.

Es existieren weiterhin einige Differenzen in Bezug auf den Anwendungsbereich des Äquivalenzvergleichs. Das „work&study“- und das Oldenburger-Verfahren beziehen sich auf unterschiedliche außerhochschulisch erworbene Kompetenzen. Das Verfahren im „work&study“-Projekt wurde für Aufstiegsfortbildungen entwickelt, die auf vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) herausgegebenen Prüfungsverordnungen gemäß §53 Bundesberufsbildungsgesetz (BBiG) basieren. Der Vorteil an diesem Vorgehen liegt in einer breiten gesellschaftlichen Anerkennung der Fortbildungsabschlüsse sowie einer geringeren Wahrscheinlichkeit einer Prüfungsverordnungsänderung als bei anderen Bildungsangeboten (Chadde 2016: 9). Dies ist insbesondere für Äquivalenzvergleiche relevant, auf dessen Grundlage eine pauschale Anrechnungsempfehlung erstellt werden soll. Der Vorteil ist hier, dass die Lernziele für den Äquivalenzvergleich bereits mit den Verordnungen vorliegen. Der Nachteil ist ein beschränkter Anwendungsbereich in Bezug auf außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen. Im Gegensatz dazu ist die Oldenburger Variante auf alle Bildungsangebote anwendbar, für die ausreichend Referenzmaterialien, also Dokumente aus dem Lehr-Lerngeschehen (wie Präsentationen, Skripte, Übungsaufgaben, Literatur, Prüfungsfragen u.a.) zur Verfügung stehen (Kaiser und Müskens 2017: 4). Daher ist das Oldenburger Vorgehen auf weit mehr außerhochschulisch erworbene Kompetenzen anwendbar, als dies bei der „work&study“-Variante der Fall ist. Es benötigt aber eine aufwändige Extraktion der Lernziele aus einem umfangreichen Referenzmaterial.

Eine weitere Differenz beider Verfahren liegt im Einbeziehen der beruflichen und hochschulischen Bildungssysteme. Zwar stimmen beide Verfahren in der Prämisse überein, dass sich die Lehr-Lernkultur von beruflichem und hochschulischem Bildungssystem unterscheidet und man deswegen beide Perspektiven einbeziehen sollte. Kaiser und Müskens (2017: 4) werden dieser Anforderung aber durch eine umfassende Menge an Referenzmaterial aus beiden Bildungsangeboten gerecht (s.o.). Die „work&study“-Arbeitsgruppe empfiehlt hingegen, dass Gutachter\*innen beide Bildungssysteme abdecken. Kaiser und Müskens haben bei ihrem Vorgehen mehr Vorarbeit durch umfangreiches Referenzmaterial, bei dem Lernziele extrahiert werden müssen. Die „work&study“-Version hat mehr Aufwand bei der Rekrutierung der Gutachter\*innen und höhere Kosten für zwei Gutachter\*innen. Zusätzlich haben die Gutachter\*innen mehr Aufwand durch die Abstimmung (s. Reliabilitätstest).

Als letzter Unterschied ist der Reliabilitätstest zu nennen, den nur das „work&study“-Verfahren beinhaltet. Mit dem Reliabilitätstest, der für Inhaltsanalysen zwingend empfohlen wird (z.B. Schreier 2012; Mayring 2010), wird die Äquivalenzbeurteilung auf Zuverlässigkeit geprüft. Im besten Fall soll eine mehrfache Begutachtung jedes Mal das gleiche Ergebnis liefern. Ein Reliabilitätstest bietet zwar den Vorteil, in der Regel eine höhere Güte (insbes. bei oftmals unterschiedlichen Bildungsverständnissen der beiden Bildungssysteme) zu erreichen. Der Nachteil ist allerdings, dass dieses Verfahren mehr Aufwand, Kosten und Zeit bedeutet.

Tabelle 9 fasst die Gemeinsamkeiten und Unterschiede beider Vorgehensweisen zusammen:

Tab. 9 | Zusammenfassung: Vergleich der Vorgehensweisen

| Gemeinsamkeiten  |   |
|--|---|
| Verwendung von Lernziel-Matrizen   |   |
| Vergleich von Bildungseinheiten (Module, Handlungsbereiche, etc.)                          |   |
| Standardisiertes Verfahren   |   |
| Unterschiede   |   |
| Oldenburger-Verfahren  | „work&study“-Verfahren  |
| Automatisches Instrument in Bezug auf die Berechnung des Äquivalenzanteils (Excel-Tabelle) | Schritt-für-Schritt-Anleitung in Bezug auf die Berechnung des Äquivalenzanteils                     |
| Konzipiert für Kompetenzen, für die ausreichende Referenzmaterialien vorliegen             | Konzipiert für Kompetenzen, deren Lernziele festgeschrieben sind (z.B. Verordnungen)                |
| Einbeziehen beider Bildungssysteme durch umfangreiches Referenzmaterial                    | Einbeziehen beider Bildungssysteme durch Gutachter*innen aus beruflichem und hochschulischem System |
| Reliabilitätstest wird nicht erwähnt   | Reliabilitätstest wird empfohlen  |

## 5 Schlussbemerkung

Für nicht-traditionell Studierende bietet es sich an, eine pauschale Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen zu ermöglichen. Diese Gruppe besitzt durch ihre vormaligen Ausbildungen und / oder Berufserfahrungen bereits einige Kompetenzen, die auch im Studium erworben werden sollen und somit nicht zum zweiten Mal geprüft werden müssen. Deswegen ist im „work&study“-Projekt die Beschäftigung mit Verfahren der pauschalen Anrechnung ein wichtiger Arbeitsbereich. In diesem Bericht wurde das entwickelte Verfahren für den inhaltlichen Äquivalenzvergleich beschrieben, das für die Überprüfung der Gleichwertigkeit der außerhochschulischen/beruflichen und hochschulischen Inhalte benötigt wird. Der Schwerpunkt wurde dabei auf ein standardisiertes Verfahren gelegt, da dieses durch sein festgelegtes Verfahren eine zuverlässige Durchführung und Auswertung ermöglicht. Neben dem „work&study“-Verfahren existiert mit der Learning-Outcome-Chart der Ossietzky Universität Oldenburg ein ähnliches, auch standardisiertes Verfahren.

Das „work&study“-Verfahren des inhaltlichen Äquivalenzvergleichs wurde für das „work&study“-Bildungsangebot und die Aufstiegsfortbildung „Geprüfte\*r Fachwirt\*in für Versicherung und Finanzen“ angewendet und dokumentiert (Prinzen i.E.). In diesem Anwendungsbeispiel wird die Anrechnung der formalen Kompetenzen der Aufstiegsfortbildung auf das hochschulischen Bildungsangebot geprüft. Zusätzlich wird geprüft, ob Studienabbrecher\*innen, die bereits mehrere Kompetenzen in verschiedenen Modulen an der Hochschule erworben haben, diese Kompetenzen mit der Prüfung zum Fachwirt nachweisen können. Beide „Richtungen“ des Äquivalenzvergleichs sollten zunehmend relevant werden, um die Durchlässigkeit zwischen beruflichem und hochschulischem Bildungssystem zu fördern.



## 6 Literaturverzeichnis

- ANKOM (Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“) (2010): Anrechnungsleitlinie. Leitlinie für die Qualitätssicherung von Verfahren zur Anrechnung beruflicher und außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge. Abrufbar unter: [http://ankom.his.de/know-how/anrechnung/pdf\\_archiv/ANKOM\\_Leitlinie\\_1\\_2010.pdf](http://ankom.his.de/know-how/anrechnung/pdf_archiv/ANKOM_Leitlinie_1_2010.pdf) (Stand 01.02.2017).
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (o.J.): Verordnungen über Fortbildungsprüfungen, abrufbar unter: <https://www.bmbf.de/de/fortbildungsordnungen.php> (Stand: 01.03.2017)
- Brändle, T., Sondag, K., Lengfeld, H. (2014): Erarbeitung eines pauschalen Verfahrens zur Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf das Studium des B.A. Sozialökonomie an der Universität Hamburg. Endbericht. Universität Hamburg. Abrufbar unter: <https://www.universitaetskolleg.uni-hamburg.de/projekte/tp29/tp29media/braendle-sondag-lengfeld-2014--pauschales-anrechnungsverfahren.pdf> (Stand: 25.10.2017).
- Chadde, Y. (2016): Pauschale Anrechnung von außerhochschulisch erbrachten Leistungen. Ein Werkstattbericht von „work&study“. Hochschule Worms. Abrufbar unter: <http://was.hs-koblenz.de/downloads/forschung/Pauschale%20Anrechnung%20von%20au%C3%9Ferhochschulisch%20erbrachten%20Leistungen.pdf> (Stand 01.03.2017).
- Gutschow, K., Knöllner, R., Blötz, U. & Hagen, J. v. (2015): Zuordnung von Fortbildungsabschlüssen zum Deutschen Qualifikationsrahmen. Abschlussbericht. Bonn. Abrufbar unter [https://www2.bibb.de/bibbtools/tools/dapro/data/documents/pdf/eb\\_42455.pdf](https://www2.bibb.de/bibbtools/tools/dapro/data/documents/pdf/eb_42455.pdf) (Stand: 02.03.2017).
- Hanak, H. & N. Sturm (2015): Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen: Eine Handreichung für die wissenschaftliche Weiterbildung. Wiesbaden: Springer VS.
- Hartmann, E. (2008): Von der Lernergebnisbeschreibung zur Etablierung von Anrechnungsverfahren – Lösungsverfahren für eine bessere Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung. In: Buhr, R., Freitag, W. & Hartmann, E. u.a. (Hg.): Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Münster, S. 157-172.
- HochSchG RLP (Hochschulgesetz des Landes Rheinland-Pfalz), Fassung vom 19.11.2010. Abrufbar unter: [http://landesrecht.rlp.de/jportal/portal/t/32me/page/bsrllpprod.psm?pid=Dokumentanzeige&showdoccase=1&js\\_peid=Trefferliste&documentnumber=1&numberofresults=167&fromdoctodoc=yes&doc.id=jlr-HSchulGRP2010rahmen%3Ajuris-lr00&doc.part=X&doc.price=0.0&doc.hl=1](http://landesrecht.rlp.de/jportal/portal/t/32me/page/bsrllpprod.psm?pid=Dokumentanzeige&showdoccase=1&js_peid=Trefferliste&documentnumber=1&numberofresults=167&fromdoctodoc=yes&doc.id=jlr-HSchulGRP2010rahmen%3Ajuris-lr00&doc.part=X&doc.price=0.0&doc.hl=1) (Stand: 05.04.2017).
- IHK Nürnberg: Deutscher und Europäischer Qualifikationsrahmen (DQR / EQR). Abrufbar unter: <https://www.ihk-nuernberg.de/de/Geschaeftsbereiche/Berufsbildung/Weiterbildung/Aktuelles-Projekte/deutscher-und-europaeischer-qualifikationsrahmen-dqr-eqr> (Stand: 22.08.2017).
- Kaiser, A. & Müskens, W. (o.J.): Module Level Indicator - Kurzversion MLI-K Anleitung. Kompetenzbereich Anrechnung, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Abrufbar unter: [https://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user\\_upload/anrechnungsprojekte/download/MLI-K-Anleitung.pdf](https://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/anrechnungsprojekte/download/MLI-K-Anleitung.pdf) (Stand: 25.08.2017).
- Kaiser, A. und Müskens, W. (2017). Learning Outcome Chart – Kurzversion. Abrufbar unter [https://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user\\_upload/anrechnungsprojekte/download/LOC-K-Anleitung.pdf](https://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/anrechnungsprojekte/download/LOC-K-Anleitung.pdf) (Anleitung) und [https://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user\\_upload/anrechnungsprojekte/download/LOC-K-Inhaltsvergleich.xlsx](https://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/anrechnungsprojekte/download/LOC-K-Inhaltsvergleich.xlsx) (Instrument) (Stand 23.08.2017).
- KMK (Kulturministerkonferenz) (2002): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (I) (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002). Abrufbar unter: [http://www.kmk.org/fileadmin/Datien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2002/2002\\_06\\_28-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-1.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Datien/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_06_28-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-1.pdf) (Stand 24.04.2017).
- Kruse, E. (2012): Anrechnung beruflicher Kompetenzen von Erzieherinnen und Erziehern auf ein Hochschulstudium. Konzepte – Erfahrungen – Prozesse. Deutsches Jugendinstitut e. V.. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. Abrufbar unter: [https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Expertise\\_Kruse.pdf](https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Expertise_Kruse.pdf) (Stand 26.10.2017).
- Martens, J., Dietrich, A & Wolfram, K. (o.J.): Anrechnung von außerhalb der Hochschule erworbenen Kompetenzen. Universität Rostock. Abrufbar unter: [https://www.wiwi.uni-rostock.de/fileadmin/Institute/BWL/WiPaed/2014\\_Anrechnung\\_von\\_au%C3%9Ferhalb\\_der\\_Hochschule\\_erworbenen\\_Kompetenzen.pdf](https://www.wiwi.uni-rostock.de/fileadmin/Institute/BWL/WiPaed/2014_Anrechnung_von_au%C3%9Ferhalb_der_Hochschule_erworbenen_Kompetenzen.pdf) (Stand: 25.10.2017).
- Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. 11. Aufl. Beltz.
- Müskens, W. & Eilers-Schoof, A. (2012): Allgemeine Anrechnungsempfehlung Weiterbildung Mediation auf der Grundlage der Gewaltfreien Kommunikation nach Marshall B Rosenberg. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Abrufbar unter: <http://www.eeb-niedersachsen.de/Files/Oldenburg/Anrechnungsempfehlung%20Mediation.pdf> (Stand: 25.10.2017).
- Müskens, W. & Eilers-Schoof, A. (2016): MLI-L Module-Level-Indicator. Kompetenzbereich Anrechnung, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Abrufbar unter: [https://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user\\_upload/anrechnungsprojekte/download/MLI\\_K\\_Equivalence-check.xlsx](https://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/anrechnungsprojekte/download/MLI_K_Equivalence-check.xlsx) (Stand: 25.08.2017).

Müskens, W. & W.B. Gierke 2009: Gleichwertigkeit von beruflicher und hochschulischer Bildung? Ergebnisse aus Äquivalenzvergleichen nach dem „Oldenburger Anrechnungsmodell“. In: Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 3/32, S. 46-54.

Müskens, W., Wittig, W., Tutschner, R. & Eilers-Schoof, A. (2013). Module Level Indicator. MLI User Guide – Assessment of the Level of Competence Orientation. Bremen: ITB.

Prinzen, K. (i.E.): Durchführung eines inhaltlichen standardisierten Äquivalenzvergleichs. Äquivalenzvergleich der Aufstiegsfortbildung „Geprüfte\*r Fachwirt\*in für Versicherung und Finanzen“ und ausgewählter Module des „work&study“-Bildungsangebots für Studienbeginner\*innen und Studienabbrecher\*innen. Zukünftig abrufbar unter <http://www.work-and-study.info/> im Bereich „Dokumentation“.

Raichle, N. & Voß, K. (2016): Nicht-traditionell Studierende - Merkmale der Zielgruppe und mögliche Inwertsetzungen dieser für akademische Lehr-Lernangebote. Abrufbar unter [http://was.hs-koblenz.de/downloads/forschung/Nicht-traditionell%20Studierende\\_Merk-male%20der%20Zielgruppe.pdf](http://was.hs-koblenz.de/downloads/forschung/Nicht-traditionell%20Studierende_Merk-male%20der%20Zielgruppe.pdf) (Stand: 22.08.2017).

Raichle, N. (2016): Vertiefung „Versicherungswirtschaft“ an der Hochschule Koblenz im Bachelor-Studiengang „work&study“. Inhaltliche Gliederung und Modulbeschreibungen der vier Vertiefungsmodule. Hochschule Koblenz. Abrufbar unter [http://was.hs-koblenz.de/downloads/angebot/Vertiefung\\_Versicherungswirtschaft\\_an\\_der\\_HS\\_Koblenz\\_Gliederung%20und%20Modulbeschreibungen.pdf](http://was.hs-koblenz.de/downloads/angebot/Vertiefung_Versicherungswirtschaft_an_der_HS_Koblenz_Gliederung%20und%20Modulbeschreibungen.pdf) (Stand: 07.02.2017).

Schreier, M. (2012): Qualitative content analysis in practice. Sage.

Specht, J. Hesse, B. Schaal, U. & A. M. Häring (2012): Leitfaden zur Durchführung und Einführung von pauschalen und individuellen Anrechnungsverfahren. HNE Eberswalde (FH), Fachbereich Landschaftsnutzung und Naturschutz Fachgebiet Politik und Märkte in der Agrar- und Ernährungswirtschaft. Abrufbar unter [http://www.hnee.de/app/so.asp?o=/\\_obj/103C4561-7AD4-4C2D-A28F-1C4A1F1714C9/outline/Leitfaden-Anrechnung-HNE-Eberswalde-2012.pdf](http://www.hnee.de/app/so.asp?o=/_obj/103C4561-7AD4-4C2D-A28F-1C4A1F1714C9/outline/Leitfaden-Anrechnung-HNE-Eberswalde-2012.pdf) (Stand: 13.09.2017).

TH Wildau (Technische Hochschule Wildau) (o.J.): Anrechnung beruflicher Kompetenzen an der TH Wildau. Abrufbar unter [https://www.th-wildau.de/fileadmin/dokumente/esf/dokumente/Anrechnung\\_beruflicher\\_Kompetenzen\\_an\\_der\\_TH\\_Wildau.pdf](https://www.th-wildau.de/fileadmin/dokumente/esf/dokumente/Anrechnung_beruflicher_Kompetenzen_an_der_TH_Wildau.pdf) (Stand: 24.04.2017).

Voß, K. & Raichle, N. (2016): Konzept zur polyvalenten Modul- und Zertifikatsstruktur in der Versicherungswirtschaft. Abrufbar unter [http://was.hs-koblenz.de/downloads/angebot/Konzept\\_zur\\_polyvalenten\\_Modul\\_und\\_Zertifikatsstruktur\\_in\\_der\\_Versicherungswirtschaft.pdf](http://was.hs-koblenz.de/downloads/angebot/Konzept_zur_polyvalenten_Modul_und_Zertifikatsstruktur_in_der_Versicherungswirtschaft.pdf) (Stand: 23.08.2017).

Voß, K., Chadde, Y. & A. Rieke (2016): Sammlung möglicher Aus-, Fort- und Weiterbildungen, die für eine pauschale Anrechnung interessant sein könnten. (Version 0.4; Arbeitsstand: 27. Oktober 2016). Internes Arbeitspapier. Hochschule Koblenz, Hochschule Bonn-Rhein-Sieg, Hochschule Worms.

BBiG (Berufsbildungsgesetz), Fassung vom 23.03.2005, Abrufbar unter: [https://www.gesetze-im-internet.de/bbig\\_2005/BJNR093110005.html](https://www.gesetze-im-internet.de/bbig_2005/BJNR093110005.html) (Stand: 05.04.2017).