

KeGL

Kompetenzentwicklung von
Gesundheitsfachpersonal
im Kontext des
Lebenslangen Lernens



HOCHSCHULE OSNABRÜCK
UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

bedarfsorientiert
Hochschulen
wissenschaftlich
Weiterbildung
praxisnah
Gesundheitsberufe

Handreichungen

Kompetenzorientierter Übergang vom beruflichen zum hochschulischen Lernen im Kontext wissenschaftlicher Zertifikatsprogramme an der Hochschule Osnabrück

Julia Biedendieck, Anja Giesecking, Heike Thiele, Katrin Dinkelborg, Markus Haar, Alexander Karsten Wolf, Wolfgang Arens-Fischer, Andrea Braun von Reinersdorff



Gefördert vom



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Diese Publikation wurde in den Teilprojekten ‚Anrechnung von akademischen und beruflichen Leistungen durch innovative Formate zur Überprüfung von Zugangskompetenzen (AnZuK)‘, ‚Optimale Übergangsgestaltung von fachschulspezifischen Inhalten zu akademischen Inhalten (GÜzal)‘ und ‚Neue Aufgabenprofile von Gesundheitsfachberufen für eine zukünftige Versorgung (PatSiM)‘ der Hochschule Osnabrück innerhalb des niedersächsischen Verbundvorhabens ‚Kompetenzentwicklung von Gesundheitsfachpersonal im Kontext des lebenslangen Lernens (KeGL)‘ erarbeitet. Folgende Hochschulpartner sind an dem Verbund beteiligt:

- Hochschule Hannover, Fakultät V: Diakonie, Gesundheit und Soziales, Abteilung Pflege und Gesundheit
- Jade Hochschule, Zentrum für Weiterbildung, Oldenburg
- Hochschule Osnabrück, Fakultät Wirtschafts- und Sozialwissenschaften
- Universität Osnabrück, Fachbereich Humanwissenschaften, Abteilung New Public Health
- Ostfalia Hochschule, Fakultät Gesundheitswesen, Wolfsburg

Das dieser Publikation zugrundeliegende Vorhaben wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 16OH22026 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt liegt bei der Autorin/dem Autor/den Autoren.

Osnabrück, Mai 2018

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis.....	3
1. Einleitung.....	4
2. Relevanz wissenschaftlicher Weiterbildung im Kontext der Gesundheitsberufe.....	6
3. Anschlussfähigkeit und Durchlässigkeit im Themenfeld der wissenschaftlichen Weiterbildung	8
4. Sicherung des kompetenzorientierten Übergangs vom beruflichen zum hochschulischen Lernen..	14
5. Schlussbetrachtung	20
Literatur.....	21

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Ebenen und beispielhafte Leitfragen zur Anschlussfähigkeit und Durchlässigkeit wissenschaftlicher Weiterbildung	8
Abbildung 2: Anschlussfähigkeit als Maxime	11
Abbildung 3: Individuelle Anschlussfähigkeit von Zertifikaten im Rahmen wissenschaftlicher Weiterbildung.....	12

1. Einleitung

Im deutschen Bildungssystem wurden die berufliche und die hochschulische Bildung lange Zeit als zwei getrennte Bildungssektoren behandelt, zwischen denen mögliche Synergien und Komplementaritäten kaum erschlossen wurden. Eine stärkere Annäherung der Bildungssektoren, nicht zuletzt durch die europäische Bildungspolitik beeinflusst, ist seit Ende der 90er Jahre zu erkennen. So stellte der Bologna-Prozess (1999) die Vermittlung berufsrelevanter Kompetenzen verstärkt in den Mittelpunkt der Hochschulpolitik (Schubarth/Speck 2014, 15). In diesem Kontext wurde auch die Debatte um die Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte mit neuer Dynamik geführt, beispielsweise mit Blick auf die Anrechenbarkeit außerhochschulisch erworbener Kompetenzen und in kleinerem Umfang ebenfalls in Bezug auf hochschuldidaktische Anforderungen (Schwabe-Ruck 2015, 61).

Die Schaffung von Angeboten des lebenslangen Lernens und in diesem Zusammenhang die Etablierung eines Übergangs zwischen den Bildungssystemen, stellt seitdem die Hochschulen vor vielfältige Herausforderungen (Hanft et al. 2016, 249) und erfordert ein Umdenken auf mehreren Ebenen. So bedarf es zielgruppenorientierten Studienformaten, strukturierten Übergängen von der beruflichen in die akademische Bildung sowie entsprechender Beratungs- bzw. Begleitungsangeboten. Zudem sind die Didaktik sowie die Ressourcen und Prozesse anzupassen. Ein schnelles Umsetzen und Gelingen der Offenen Hochschule wird jedoch auch durch die teilweise skeptische Haltung von Hochschulmitarbeitenden mit Blick auf die wissenschaftliche Weiterbildung (Hanft et al. 2016, 249) und die Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen (Hanft et al. 2013) erschwert. Um eine nachhaltige Verankerung des lebenslangen Lernens an den Hochschulen zu erwirken, wird die Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte durch verschiedene Förderlinien u.a. des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) unterstützt. Dementsprechend wurden im Rahmen der Initiative „ANKOM - Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung“ von 2005 bis 2014 Projekte zur Erprobung und Implementierung von Übergangsmaßnahmen an Hochschulen gefördert¹sowie im Rahmen des Bundesländer-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ Konzepte für berufsbegleitendes Studieren sowie lebenslanges, wissenschaftliches Lernen fokussiert².

¹ Siehe <http://ankom.dzhw.eu/>

² Siehe <https://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/>

In der aktuellen 2. Wettbewerbsrunde der Förderlinie „Aufstieg durch Bildung“ wird das Forschungsverbundprojekt „Kompetenzentwicklung von Gesundheitsfachpersonal im Kontext des Lebenslangen Lernens (KeGL)“ gefördert. Ziel des Forschungsverbundprojekts unter der Beteiligung von fünf niedersächsischen Hochschulen (Hochschule Osnabrück, Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften, Hochschule Hannover, Jade Hochschule Wilhelmshaven/Oldenburg/Elsfleth und der Universität Osnabrück) ist die Entwicklung berufsbegleitender, wissenschaftlicher Zertifikatsprogramme in ausgewählten Qualifizierungsfeldern der Gesundheitswirtschaft in Verbindung mit einer verstärkten Würdigung gesamtheitlicher persönlicher Kompetenzprofile. Die Programme konzentrieren sich dabei auf beruflich vorqualifizierte Personen aus den verschiedensten Bereichen der Gesundheitsberufe, insbesondere auf Berufstätige, Personen mit Familienpflichten, Berufsrückkehrerinnen und -rückkehrer, beruflich Qualifizierte auch ohne formale Hochschulzugangsberechtigung, den sogenannten nicht-traditionell Studierenden (Wolter/Geffers 2013, 12-38), sowie auf Bachelorabsolventinnen und -absolventen, die sich durch zeitlich kürzere Zertifikatsangebote weiterqualifizieren wollen. Diese Zielgruppe der beruflich Qualifizierten erwartet die Vermittlung hochaktuellen Wissens, welches direkt einen Nützlichkeitstransfer für das eigene Tätigkeitsfeld bietet.

Basierend auf empirischen Erhebungen wurden im Teilvorhaben an der Hochschule Osnabrück im Sommersemester 2017 zwei berufsbegleitende Module: „Patientensicherheit: Kooperation und Kommunikation“ (Kortekamp et al. 2017), „eHealth und Informationskontinuität“ (Egbert et al. 2016; Hübner et al. 2017) sowie ein berufsintegrierendes Modul „Theorie-Praxis-Transfer als Konzept zur Personal- und Organisationsentwicklung“ (Arens-Fischer/Biedendieck 2017) erfolgreich entwickelt, erprobt und evaluiert. Die Pilotierung weiterer Module befindet sich in Vorbereitung. Durch die unterschiedlichen Ansätze (berufsbegleitend, berufsintegrierend) wird eine höhere Durchlässigkeit im Sinne der offenen Hochschule sowie eine strukturierte Übergangsgestaltung von der Berufsausbildung und der beruflichen Erfahrung zur akademischen Kompetenzentwicklung beforscht und umgesetzt. Handlungsweisend sind die Leitgedanken einer Modularität, Aufwärtskompatibilität und Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Bereichen des Bildungssystems.

Ziel dieses Beitrags ist anhand von Ergebnissen der Hochschule Osnabrück aus dem Projekt KeGL zu reflektieren, wie ein kompetenzorientierter Übergang vom beruflichen zum hochschulischen Lernen im Kontext wissenschaftlicher Zertifikatsprogramme gelingen kann und wie dabei den

bildungspolitischen Herausforderungen und den Anforderungen der Zielgruppe begegnet werden kann.

2. Relevanz wissenschaftlicher Weiterbildung im Kontext der Gesundheitsberufe

Das Gesundheitswesen steht vor vielfältigen Herausforderungen. Die Alterung der Gesellschaft führt zu einer steigenden Zahl von Menschen mit Versorgungsbedarfen und zu einer Zunahme von Multimorbidität, Pflegebedürftigkeit sowie chronischen Erkrankungen. Gleichzeitig sind epidemiologische Veränderungen festzustellen. So steigt z.B. auch in jüngeren Altersklassen der Anteil der Personen mit chronischen Erkrankungen (Wissenschaftsrat 2012, 19). Die Herausforderungen, die dadurch entstehen, werden durch den Fachkräftemangel verstärkt. Außerdem führt der technologische Fortschritt zu weitreichenden Veränderungen in der Versorgungspraxis (Görres 2013, 26ff.). In Folge dieser exemplarisch genannten Entwicklungen sehen sich die Gesundheitsberufe vermehrt mit komplexeren und neuen Aufgaben sowie einem veränderten Arbeitsumfeld konfrontiert. Dies beinhaltet auch neue Anforderungen an die arbeitsteilige Zusammenarbeit und Kooperation verschiedener Berufsgruppen.

Um die Angehörigen der Gesundheitsberufe mit Blick auf die steigenden Anforderungen des Berufsfeldes bestmöglich zu unterstützen, sind neue und innovative Ansätze für die Personal- und Kompetenzentwicklung erforderlich (Gaedke/Scholz 2016, 11). Empfohlen wird eine Hochschulqualifizierung für Angehörige der Pflege, der Therapieberufe und der Geburtshilfe, die in besonders komplexen Bereichen tätig sind (Wissenschaftsrat 2012). Eine reine Weiterentwicklung der an Berufsschulen angesiedelten Ausbildung wird als nicht zielführend angesehen (ebd., 78). Neben der Entwicklung fachspezifischer Kompetenzen und der Vermittlung von Kompetenzen zur interprofessionellen Zusammenarbeit, sind vor allem auch Fähigkeiten zur reflexiven Wissensanwendung zu fokussieren. Personen, die mit besonders komplexen Aufgaben betraut sind, sollen verstärkt wissenschaftliche Erkenntnisse als Entscheidungsgrundlage heranziehen und ihr Handeln hinsichtlich der Evidenzbasierung reflektieren können (ebd.). In diesem Kontext sind auch die Hochschulen gefragt, geeignete wissenschaftliche Weiterbildungsangebote für die Berufe der Gesundheitsversorgung zu entwickeln. Diese werden verstanden als Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer ersten Bildungsphase sowie Erwerbs- oder Familientätigkeit (KMK 2011, 2). Der Begriff der wissenschaftlichen Weiterbildung wird in der Literatur häufig synonym mit dem Begriff der akademischen Weiterbildung verwendet (Wolter 2011, 10f.). Im Folgenden wird der Begriff der wissenschaftlichen Weiterbildung verwendet, um

eine Abgrenzung zu Qualifizierungsformaten mit einem akademischen Abschluss (Bachelor, Master, Promotion) vorzunehmen.

Im Zuge der Öffnung der Hochschulen werden vermehrt wissenschaftliche Zertifikatsprogramme als sehr flexible, individualisierbare Formate der wissenschaftlichen Weiterbildung an den Hochschulen angeboten, die in deutlich kürzerem Umfang eine Qualifizierung in dedizierten Themengebieten offerieren (BDA/Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft 2013, 9f.). Für Angehörige der Gesundheitsberufe besteht mittels dieser zeitlich begrenzten Formate und der damit verbundenen Teilhabe am Wissenschaftssystem die Chance, im Rahmen gezielt ausgewählter Themenkreise ihre Handlungskompetenz (Sekretariat der Kultusministerkonferenz 2007) auf Basis wissenschaftlich fundierter Theorien, Methoden sowie aktueller Forschung zu reflektieren und neu auszurichten. Diese reflexive Handlungskompetenz (DJI 2014, 78; Dehnbostel 2012, 15; Dehnbostel/Molzberger/Overwien 2003, 30; Dehnbostel 2003, 10) ist mit Blick auf die zukünftigen Anforderungen der Gesundheitsversorgung von wesentlicher Bedeutung.

Bei den Formaten wissenschaftlicher Weiterbildung unterscheidet der Wissenschaftsrat, wie auch bei Studiengängen, zwischen integrierenden und begleitenden Formaten (Wissenschaftsrat 2013, 8), wobei im KeGL-Forschungsverbund beide Varianten im Rahmen der Erprobung der Weiterbildungsmodule angeboten werden (siehe Kapitel 4). Bei dem berufsbegleitenden, wissenschaftlichen Weiterbildungsformat bleiben die Teilnehmenden parallel in ihrer Berufstätigkeit und unabhängig davon, ob der Arbeitgeber von der Maßnahme in Kenntnis gesetzt wurde. Häufig werden die Präsenzzeiten in sogenannten Randzeiten (abends, am Wochenende etc.) oder als Fernstudium terminiert, um eine gute Studierbarkeit neben der Arbeitszeit zu gewährleisten. Ein weiteres Merkmal dieses berufsbegleitenden Formats ist, dass die Inhalte nicht systematisch mit den betrieblichen Tätigkeiten der Teilnehmenden verknüpft werden (ebd.). Ein berufsintegrierendes wissenschaftliches Weiterbildungsformat sieht eine Verzahnung zwischen Hochschule und Betrieb vor, die auch häufig durch einen Kooperationsvertrag geregelt wird. In diesem Fall werden die beiden Lernorte durch die Integration der beruflichen Tätigkeit in das Studium in Relation gesetzt.

Sowohl der berufsbegleitende als auch berufsintegrierende Ansatz der Hochschule Osnabrück fokussieren dabei die Bearbeitung von aktuellen Praxisbeispielen aus dem Versorgungsfeld der Modulteilnehmenden sowie die Analyse von Praxisproblemen und die Reflexion der eigenen Handlungskompetenz mit dem Ziel, geeignete Lösungsansätze zu entwickeln.

3. Anschlussfähigkeit und Durchlässigkeit im Themenfeld der wissenschaftlichen Weiterbildung

Im Kontext der Übergangsgestaltung vom beruflichen zum hochschulischen Lernen ist es das Ziel im Forschungsverbundprojekt KeGL, auch Personen ohne Hochschulzugangsberechtigung einen Zugang zum dem Wissenschaftssystem der Hochschulen zu verschaffen. So soll grundsätzlich allen berufsqualifizierten Personen aus dem Gesundheitskontext eine Teilhabe an der wissenschaftlichen Weiterbildung ermöglicht und gleichzeitig die geforderte Akademisierung der Gesundheitsberufe (Wissenschaftsrat 2012, 7 Rasche/Braun von Reinersdorff 2018, 190) gefördert werden. Dabei werden die Zertifikatsprogramme im Sinne des „Lebenslangen Lernens“ und unter der Maßgabe der Lissabonkonvention als hochschulisch erbrachte Leistung anschlussfähig und durchlässig mit Blick auf bestehende Studienprogramme gestaltet. Für die Entwicklung dieser Programme werden perspektivisch drei Ebenen berücksichtigt die bildungspolitische Ebene, die strukturelle Ebene der Hochschulen und die individuelle Ebene der Zielgruppe (siehe Abbildung 1).

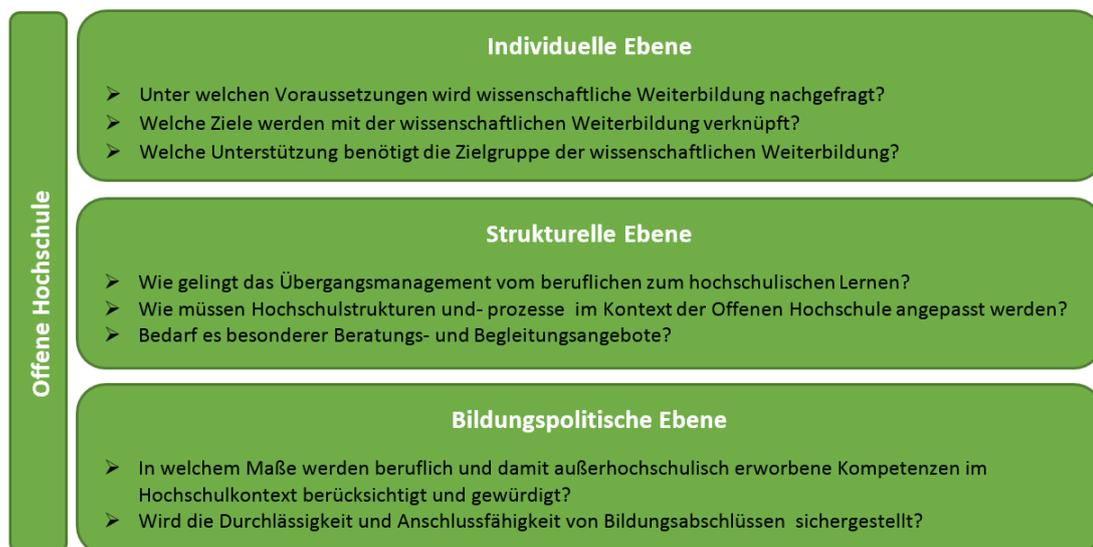


Abbildung 1: Ebenen und beispielhafte Leitfragen zur Anschlussfähigkeit und Durchlässigkeit wissenschaftlicher Weiterbildung

Bildungspolitische Ebene

So ist in der bildungspolitischen Debatte (siehe auch Abbildung 1) ein Umdenken entscheidend und eine verbesserte Durchlässigkeit zwischen den Bildungssystemen, der beruflichen Bildung und der hochschulischen Bildung, geboten und von der Wirtschaft explizit gefordert (Benning/Müller 2008, 346). Darüber hinaus wird im Bereich des „Lebenslangen Lernens“ auch die

Sicherstellung der Anschlussfähigkeit von Bildungsabschlüssen unumgänglich (Haugg 2008, 38), um Bildungsschleifen zu vermeiden. Ausschlaggebend für den Einzelnen ist, dass durch Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf Studiengänge eine redundante Qualifizierung vermieden wird (Gerlach/Heckenhahn/Piotrowski 2006, 2; Schürmann 2012, 13). So spricht sich auch das Europäische Parlament in seiner aktuellen Leitlinie „Akademische Weiterbildung und Fernstudium als Teil der europäischen Strategie für lebenslanges Lernen“ dafür aus, „Lebenslanges Lernen“ ohne „Sackgassen“ zu ermöglichen, außerhochschulisch erworbene Kompetenzen anzuerkennen und die hochschulische Bildung weiter zu öffnen (Europäisches Parlament 2017). Diverse Förderlinien (z.B. ANKOM, „Aufstieg durch Bildung“, etc.) tragen auch auf Bundesebene wesentlich dazu bei, dem Bedarf nach Anschlussfähigkeit und Durchlässigkeit der Bildungssysteme durch die Öffnung der Hochschulen zu begegnen und der bildungspolitischen Debatte Rechnung zu tragen (weiterführend Rasche/Braun von Reinersdorff 2018).

Als Anforderung für die Konzeption von Zertifikatsprogrammen folgt hieraus u.a., dass insbesondere die beruflichen und außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen berücksichtigt und gewürdigt sowie dass die Durchlässigkeit und Anschlussfähigkeit von Bildungsabschlüssen sichergestellt werden.

Strukturelle Ebene

Auf der strukturellen Ebene (siehe auch Abbildung 1) bedeutet die Öffnung der Hochschulen „einen Wandel des Selbstverständnisses von Hochschulen: Abkehr vom monolithischen Studienmodell hin zur Gestaltung von Vielfalt“ (Hanft 2015, 21). Dies bedeutet ein ‚Neudenken‘ von Strukturen und Prozessen seitens der Hochschulen, um der Zielgruppe der nicht-traditionell Studierenden den Übergang vom beruflichen zum hochschulischen Lernen zu ermöglichen. Verglichen mit der traditionellen Ausrichtung der Hochschulen und der Fokussierung auf Studierende, die direkt nach der Schule oder Ausbildung an die Hochschule kommen, ist die Zielgruppe der wissenschaftlichen Weiterbildung eher ‚Neuland‘ für die Institutionen. Der Umgang und das Verständnis für diese Zielgruppe muss erst erlernt werden (Banscherus/Pickert 2013, 5; Wolter/Geffers 2013, 6f.). So stellt das Thema der Anschlussfähigkeit und der Durchlässigkeit die Hochschulen vor die besondere Herausforderung beruflich erworbene Kompetenzen zu würdigen, anzuerkennen und in geeigneten Fällen auch anrechnen zu können. Vorbehalte seitens der Hochschulorganisation und ihren Mitwirkenden bzgl. der Gleichwertigkeit von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen und der Bedenken eines möglichen Qualitätsverlustes (Hanft et al. 2008,

310; Hanft et al. 2013, 3) erschweren die Akzeptanz und Fokussierung auf diesen Bereich und bedürfen wissenschaftlich validierter Verfahren und grundlegender Qualitätsindikatoren, um diese Vorbehalte zu entkräften (Cedefop 2009, 91f.; Hanft et al. 2008, 312). Jenseits der Würdigung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen erfordert die Zielgruppe der nicht-traditionell Studierenden passende Unterstützungsangebote, individuelle Beratung sowie eine flexible Studienorganisation und Konzepte, die auf die verfügbaren Zeitfenster der berufsbegleitend Studierenden zugeschnitten sind (Banscherus/Pickert 2013, 5; HRK 2008, 2; Wolter/Geffers 2013, 47). Da die wissenschaftliche Weiterbildung noch ein recht junges Betätigungsfeld der Hochschulen darstellt und im Gegensatz zu Studiengängen bisher in Deutschland nicht eindeutig rechtlich geregelt ist, werden an den deutschen Hochschulen unterschiedlichste Ausprägungen, Formate und Abschlüsse angeboten.

Um die Akzeptanz der wissenschaftlichen Weiterbildung im Hochschulumfeld und die Akzeptanz mit Blick auf Anerkennung und Anrechnung von hochschulisch erworbenen Kompetenzen in Form von Zertifikaten zu erhöhen, hat sich der niedersächsische Forschungsverbund KeGL auf gemeinsame Zertifikatstandards, u.a. hinsichtlich der Struktur, der Organisation, des Zuganges, des Kompetenzniveaus, des Workloads, der Lernergebnisorientierung und des Referenzrahmens verständigt, um die Anschlussfähigkeit an allen Verbundhochschulen und darüber hinaus sicherzustellen (siehe Abbildung 2). Die Etablierung gemeinsamer Standards ermöglicht es im Rahmen des Verbundes auch hochschulübergreifende Zertifikatsprogramme in Form eines „Baukastensystems“ zu schaffen, um eine individuelle, neigungs- und interessenorientierte Ausrichtung der Nachfragenden zu ermöglichen. Dieses „Baukastensystem“ wird sich an Referenzmodellen orientieren, wie beispielsweise an dem Modell der Schweiz, das eine Zertifizierung mit den Abschlüssen von „Certificate of Advanced Studies (CAS)“ und „Diploma of Advanced Studies (DAS)“³ vorsieht.

³ <http://www.swissuni.ch/abschluss-und-zugang/>

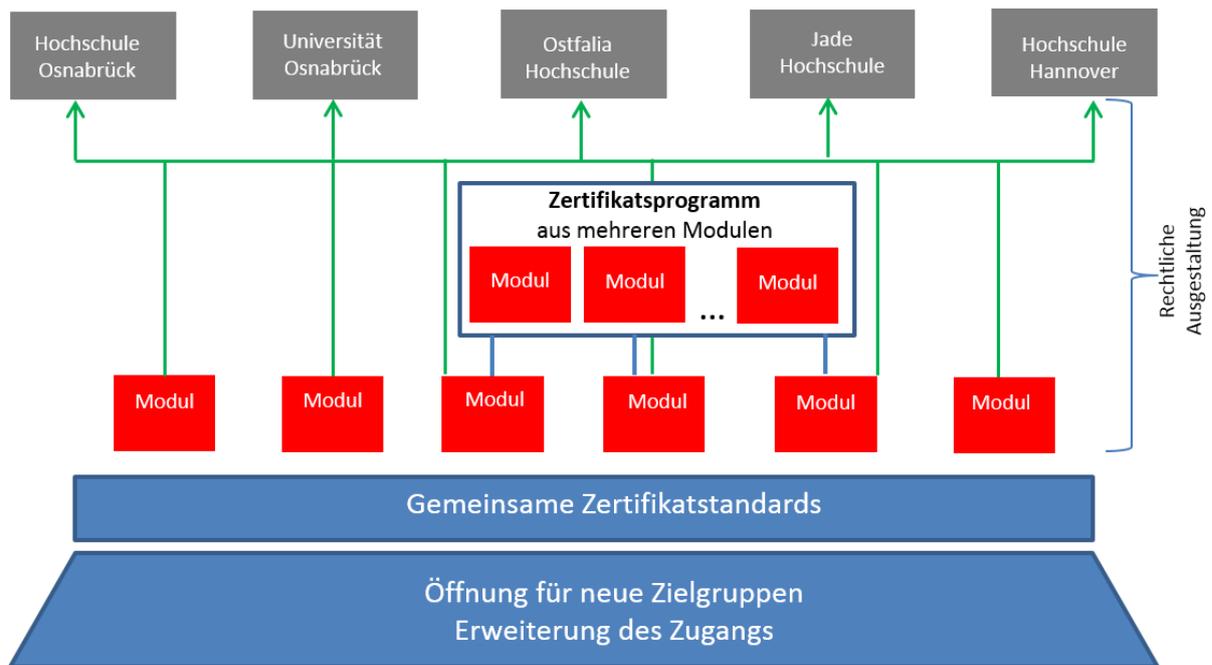


Abbildung 2: Anschlussfähigkeit als Maxime (in Anlehnung an Wolf 2017)

Mit den hochschulübergreifenden KeGL-Zertifikatsprogrammen werden die unterschiedlichen Expertisen der fünf niedersächsischen Hochschulen im Kontext des Gesundheitswesens zu innovativen Schwerpunkten kombiniert. Auf dieser Basis wird eine umfassende Neuausrichtung und Erweiterung bereits vorhandener Kompetenzen für die nachfragende Zielgruppe ermöglicht.

Individuelle Ebene

Auf der individuellen Ebene (siehe auch Abbildung 3) unterscheidet sich die Zielgruppe der wissenschaftlichen Weiterbildung grundlegend von den Personen, die ein Studium direkt nach ihrer Schulbildung beginnen. So weisen die Personen im Kontext des lebenslangen Lernens unterschiedliche Lebens- und Bildungsbiografien auf und fragen eine wissenschaftliche Weiterbildung auf Basis individueller Zielsetzungen nach (Wolf et al. 2017, 6f.), wie die nachfolgende Abbildung (Abbildung 3) verdeutlicht. Trotz der starken Heterogenität dieser Zielgruppe, haben alle Interessenten das Ziel, aktuelles Wissen auf wissenschaftlicher Basis zu erhalten und einen Nützlichkeitstransfer zum eigenen Berufsfeld herzustellen.

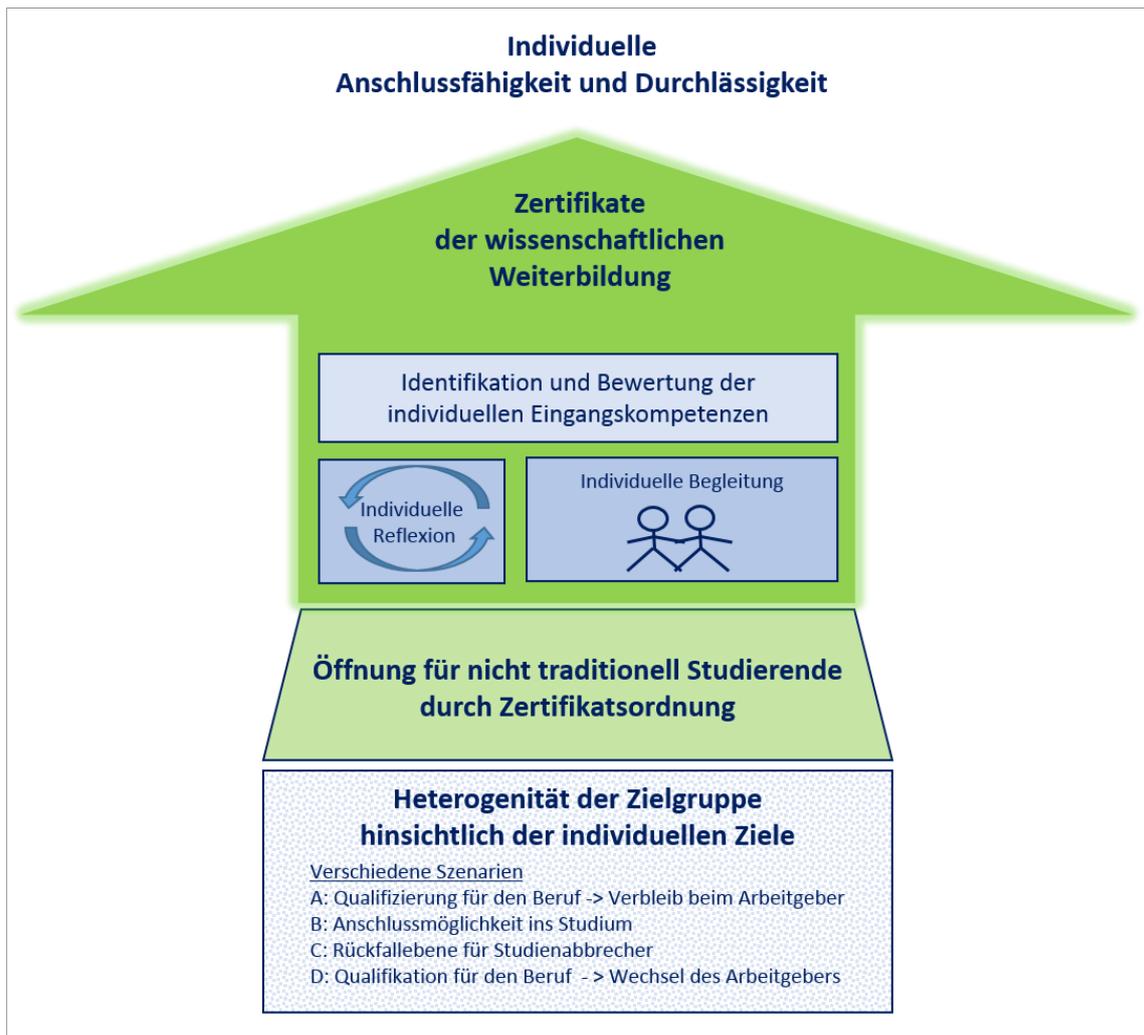


Abbildung 3: Individuelle Anschlussfähigkeit von Zertifikaten im Rahmen wissenschaftlicher Weiterbildung (in Anlehnung an Thiele et al. 2017b, 24)

Dementsprechend interessiert sich ein Personenkreis für die wissenschaftlichen Zertifikatsprogramme entweder aus intrinsischer Motivation oder durch den Arbeitgeber gefördert, um sich weiter für den Beruf qualifizieren, mit dem Ziel die neu erworbenen Kompetenzen für das derzeitige Tätigkeitsfeld zu nutzen und bei dem aktuellen Arbeitgeber zu verbleiben (Szenario A/ Abbildung 3). Andere wiederum fragen die wissenschaftliche Weiterbildung nach, um sich perspektivisch beruflich zu verändern und sich für einen anderen Arbeitsplatz oder Arbeitgeber zu befähigen (Szenario D/ Abbildung 3). Aufgrund der angestrebten Durchlässigkeit von Zertifikatsprogrammen im Hochschulkontext, besteht auch die Möglichkeit, direkt nach erfolgreich bestandenem Zertifikat ein komplettes Studium aufzunehmen und sich Kompetenzen aus den Zertifikatsmodulen anerkennen und anrechnen zu lassen (Szenario B/ Abbildung 3). Auch für Studienabbrecher erscheint die Möglichkeit, mit einem Hochschulzertifikat abzuschließen, interessant (Szenario C/ Abbildung 3).

Unterschiedliche Faktoren spielen bei der Entscheidungsfindung, welche wissenschaftliche Weiterbildung passgenau erscheint, für die nicht-traditionell Studierenden eine wichtige Rolle. So sind Beratungsangebote und umfassende Informationen zur Orientierung im Vorfeld auch hinsichtlich des Zuganges wichtig (Banscherus/Pickert 2013, 5-17) und neben der vorausgesetzten Aktualität der Thematik erscheint die „Anerkennung vorgängiger Lernprozesse“ (Wolter/Geffers 2013, 7), „ein hohes Maß an Flexibilität“ (Banscherus/Pickert 2013, 15) sowie der Einsatz digitaler Bildungstechnologien (Europäisches Parlament 2017) im Kontext des lebenslangen Lernens vorteilhaft. Wichtige Fragen der Finanzierbarkeit (Kamm/Otto 2013, 44) und spätere Amortisation können zudem maßgebliche Entscheidungsfaktoren für die Nachfragenden darstellen.

Neben der heterogenen Prägung hinsichtlich der jeweiligen Zielsetzungen, individueller Bildungsbiografien und unterschiedlicher Professionen zeigen sich die ebenso voneinander differierenden Eingangskompetenzen der Teilnehmenden. So erlangen insbesondere Angehörige der Gesundheitsberufe im Laufe ihres Berufslebens vielfältige informell erworbene Kompetenzen, die sie befähigen, den täglichen Anforderungen zu begegnen (Kirchhof 2007, 343–345). Je nach Vorbildung starten die Personen mit unterschiedlichen Kenntnissen und Fähigkeiten in den Modulen, die sie befähigen mit mehr oder weniger Aufwand das Kompetenzziel der jeweiligen Module zu erreichen. So verfügen einige von ihnen bereits über gute bis solide Vorkenntnisse im Themenfeld der jeweiligen Weiterbildung, während andere Teilnehmende mit wenigen oder keinen Kenntnissen beginnen. Die Heterogenität der Zielgruppe wird mit Blick auf die Teilnehmendenstruktur der pilotierten Module des KeGL-Verbunds deutlich. So variierten die Berufserfahrung zwischen 2 und 52 Jahren sowie das Alter zwischen 21 und 68 Jahren. Außerdem waren Personen aus unterschiedlichsten Berufsgruppen vertreten: u.a. Gesundheits- und Krankenpflege, Altenpflege, Pharmazie, Logopädie, Ergotherapie, Psychotherapie, Physiotherapie, Heilerziehungspflege, Pharmazeutisch-technische Assistenz, medizinische Fachangestellte, Diätassistenz sowie Verwaltungs- und Managementberufe (Wolf 2017).

Die Lehrenden stehen somit vor der besonderen Herausforderung, die Lehre für alle gleichermaßen angemessen zu gestalten. Dies setzt insbesondere im Kontext der Erwachsenenbildung eine teilnehmerorientierte Didaktik voraus, welche die verschiedenen Ansprüche und Bedürfnisse der Teilnehmenden berücksichtigt und die Teilnehmenden zur Partizipation befähigt (Holm 2012, 4ff.).

Darüber hinaus stellt die die Heterogenität der Zielgruppe besondere Ansprüche an die Konzeption der Zertifikatsprogramme, damit diese, neben bereits bestehenden beruflichen, familiären oder ehrenamtlichen Verpflichtungen, absolvierbar sind (Banscherus/Pickert 2013, 5). Dementsprechend berücksichtigt die Struktur und Organisation der Zertifikate des KeGL-Verbundes die besonderen Lebensumstände dieses Personenkreises, um eine Teilhabe zu ermöglichen.

4. Sicherung des kompetenzorientierten Übergangs vom beruflichen zum hochschulischen Lernen

Der Übergang vom beruflichen zum hochschulischen Lernen ist nicht auf den zeitlichen Beginn des hochschulischen Lernens zu reduzieren, sondern stellt sich bei Weiterbildungen, die neben einer Berufstätigkeit wahrgenommen werden, kontinuierlich und kann von Seiten der Hochschule durch verschiedene Elemente geebnet werden (Arens-Fischer/Biedendieck 2017, 7). Die Kompetenzorientierung manifestiert sich dabei in der Würdigung der vorhandenen Kompetenzen und der Fokussierung von Kompetenzentwicklungszielen. Vor diesem Hintergrund werden gezielte Angebote zur Flexibilisierung und Individualisierung der Bildungswege geschaffen sowie ein Ansatz zu einem teilnehmerorientierten Übergang, von einem jeweils individuellen Kompetenzniveau hin zu einem Niveau, welches zur aktiven Teilhabe an dem angestrebten Modul befähigt, entwickelt.

Die Angebote, die den kompetenzorientierten Übergang vom beruflichen zum hochschulischen Lernen unterstützen, können in drei Phasen unterteilt werden: Angebote (1) vor, (2) während und (3) nach dem hochschulischen Lernen. In der folgenden Abbildung werden die wesentlichen Angebote differenziert nach diesen Phasen dargestellt.

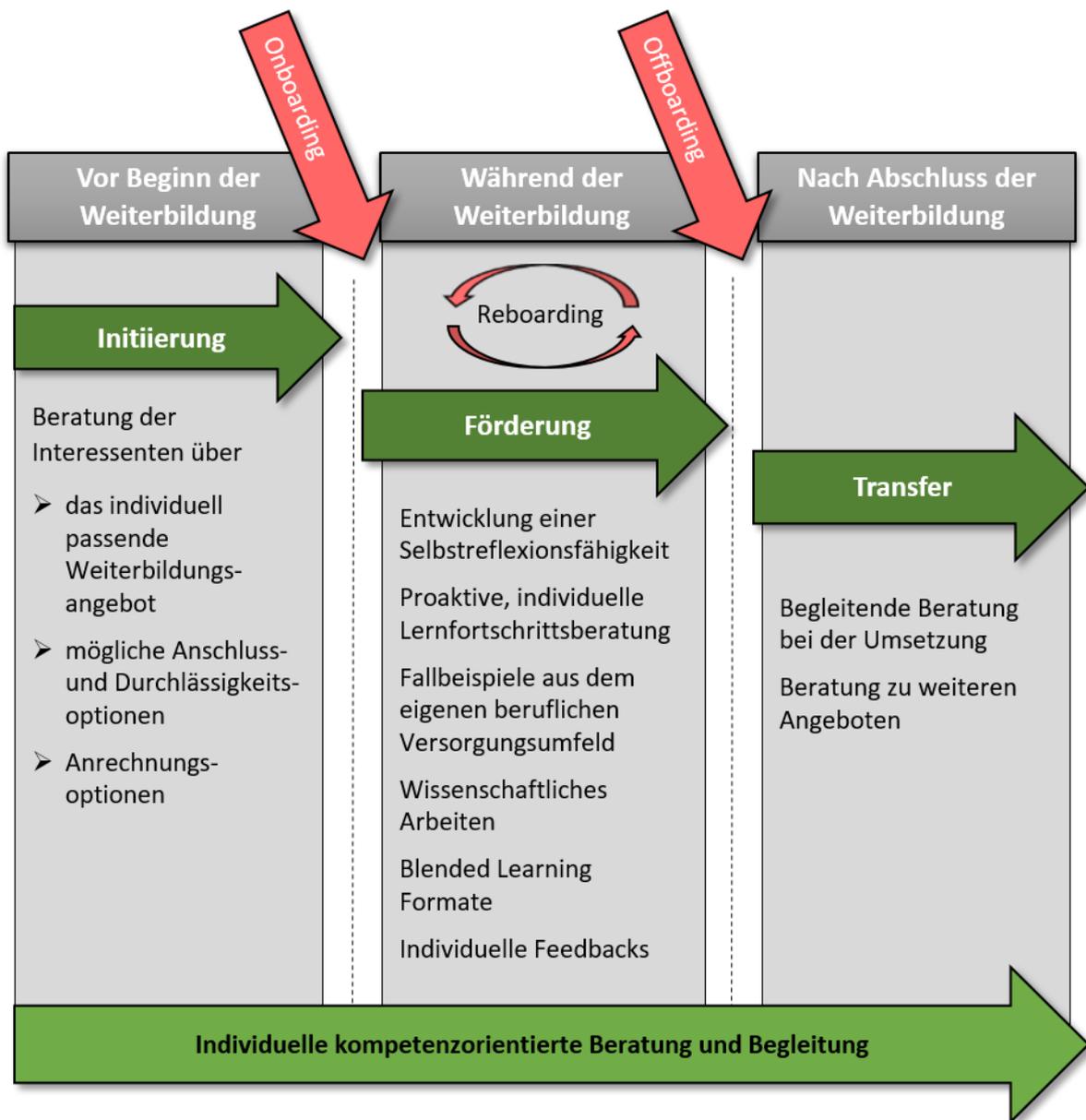


Abbildung 4: Sicherung des kompetenzorientierten Übergangs vom beruflichen zum hochschulischen Lernen

(1) Phase der Initiierung:

Potenzielle Teilnehmende stellen sich vor Aufnahme einer Weiterbildung die Frage, welche Weiterbildung zu ihren Zielen und ihrer Lebenssituation passt. Eine Beratung über das Angebot und die Anschlussmöglichkeiten, welche sich an der Vorqualifikation, dem beruflichen Werdegang, der persönlichen Lebenssituation und dem Anlass, der zu dem Wunsch nach einer Weiterbildung geführt hat, orientiert, unterstützt die Interessenten dabei, das für sie passende Angebot zu wählen. Die Beratung zur Wahl einer geeigneten Weiterbildung findet im Portfolio des gesamten Verbundes statt, sodass potentielle Teilnehmende aus einem großen Angebotspektrum die passende Weiterbildung inkl. Zertifikatsabschluss wählen können.

Darüber hinaus besteht die Möglichkeit eine Anrechnungsberatung hinsichtlich bereits vorhandener, außerhochschulisch erworbener Kompetenzen zu nutzen und perspektivisch diese Kompetenzen nach Maßgabe der Gleichwertigkeit (KMK 2002, 2; Seger/Waldeyer 2015, 14) auf die entsprechenden Module anrechnen zu lassen. Dabei ist vorgesehen, die Modulteilnehmenden bereits *vor* Aufnahme der wissenschaftlichen Weiterbildung auf Basis der Prüfung vorliegender Dokumente (Bewerbungsunterlagen, Selbsteinschätzung bereits vorhandener Kompetenzen), proaktiv hinsichtlich einer möglichen Anrechnung ihrer bereits vorhandenen Kompetenzen zu beraten.

(2) Phase der Förderung:

Da sich die Teilnehmenden zu Beginn der wissenschaftlichen Weiterbildung nicht vollumfänglich über ihre aktuell vorhandenen Kompetenzen bewusst sind, stehen im Mittelpunkt dieser Phase die Förderung der Selbstreflexionsfähigkeit sowie der Auf- und der Ausbau von Wissen und Kompetenzen. Insbesondere wird dabei die reflexive Handlungskompetenz fokussiert, welche die Teilnehmenden in die Lage versetzt, perspektivisch das eigene Versorgungsumfeld zukunftsfähig mitzugestalten. Hierzu wurden im Rahmen des KeGL-Projektes an der Hochschule Osnabrück zwei unterschiedliche Ansätze entwickelt.

Berufsbegleitender Ansatz

Der hier skizzierte Ansatz zur Förderung der reflexiven Handlungskompetenz ist Gegenstand der pilotierten Module „Patientensicherheit: Kooperation und Kommunikation“ sowie „eHealth und Informationskontinuität“ (siehe auch Abbildung 3).

Schon vor Beginn der ersten Präsenz wurden die Teilnehmenden mittels eines Fragebogens gebeten, ihre vorhandenen Kompetenzen mit Blick auf die Kompetenzziele des jeweiligen Moduls einzuschätzen. Diese Selbsteinschätzung wurde zum Ende des Moduls wiederholt. Im Zuge der erhobenen Daten war es den Lehrenden möglich, ein Bild über das von den Teilnehmenden selbst wahrgenommene Kompetenzniveau zu bekommen und auf dieser Grundlage im Verlauf des Moduls gezielt auf die Modulteilnehmenden einzugehen und darüber hinaus in Form einer proaktiven, individuellen Lernfortschrittberatung unterstützende Impulse anzubieten (Thiele et al. 2017a, 21–23). Die Lernfortschrittsberatung stellt für Teilnehmende, die im Format des lebenslangen Lernens an einer wissenschaftlichen Weiterbildung teilnehmen, eine bedeutende Orientierung und Beratungsleistung dar (Böggemann et al. 2017, 134–136).

Wie sich bei den Pilotierungen der neu entwickelten Module im Sommer 2017 durch die Einschätzung vorhandener Kompetenzen ergänzend gezeigt hat, entwickeln die Teilnehmenden in der Auseinandersetzung mit den Fragen zur Kompetenzfeststellung eine bessere Selbstreflexionsfähigkeit und lernen, ihre Kenntnisse und Fähigkeiten genauer zu beurteilen bzw. sich dieser im Verlauf des Moduls bewusster zu werden (Thiele et al. 2018). Das stärkt das Wissen über das eigene Lernen und die entsprechende Lernentwicklung. Gerade im Kontext der Gesundheitsberufe zeigt sich aufgrund etablierter Hierarchien, dass Pflegepersonal in diesem Handlungsfeld oftmals über ein mangelndes Selbstbewusstsein verfügt (Lay 2012, 225). Eine verbesserte Wahrnehmung hinsichtlich der eigenen Stärken, Fähigkeiten und Kenntnisse, ist jedoch im interprofessionellen Austausch und mit Blick auf die zukünftige Versorgungsstruktur des Gesundheitswesens von hoher Bedeutung.

Unter Berücksichtigung der knappen zur Verfügung stehenden Zeitfenster der Zielgruppe, wurde ein Blended Learning Konzept mit Präsenztagen und Onlinephasen erarbeitet (Kortekamp et al. 2018). Auf diese Weise wird größtmögliche örtliche und zeitliche Flexibilität ermöglicht, ohne die Vorteile von Präsenz auszusparen. Die Vermittlung von Wissen kann größtenteils in die Onlinephasen verlagert werden, damit die Präsenztage für interdisziplinären Austausch, Reflexion sowie die Erprobung von Methoden und Techniken genutzt werden können.

Die bereits pilotierten Module sahen jeweils 4 Präsenztage vor (Kortekamp et al. 2018). Die Online-Begleitung zwischen den Präsenztagen fand mit Hilfe eines Lernmanagementsystems statt. Die Teilnehmenden fanden dort Materialien zum individuellen Selbstlernen und zur Prüfungsvorbereitung vor, wie z. B. Lehrvideos, Übungslektionen und Literaturhinweise. Des Weiteren ermöglichten Foren und Chats einen interaktiven Informationsaustausch. Der Austausch zwischen Lehrenden und Teilnehmenden wurde zudem in persönlicher Form sowie mittels Telefonkonferenzen realisiert. Die Modulteilnehmenden hatten die Aufgabe, in Gruppenarbeit einen realen Praxisfall zu bearbeiten und dazu eine wissenschaftliche Ausarbeitung in Form eines Exposé anzufertigen. So profitierten Personen, die einen Fall aus dem eigenen Versorgungsumfeld bearbeiteten, zusätzlich von der wissenschaftlich fundierten Reflexion, die ihnen eine Basis für mögliche Änderungsprozesse in der eigenen Organisation bietet. Da das wissenschaftliche Arbeiten und mithin das wissenschaftliche Denken und Handeln für die Zielgruppe der nicht-traditionell Studierenden oftmals nicht in der Tiefe geläufig ist (Thiele et al. 2018), wie es perspektivisch gefor-

dert wird und somit eine große Herausforderung für den Übergang vom beruflichen zu hochschulischen Lernen darstellt, berücksichtigten die Pilotmodule auch den besonderen Unterstützungs- und Beratungsbedarf zum wissenschaftlichen Arbeiten. So erfolgte eine Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten am ersten Präsenztage und den Teilnehmenden wurden zusätzliche Lernmaterialien auf der Lernplattform zur Verfügung gestellt. Des Weiteren wurden sie im Rahmen der Bearbeitung der Fallbeispiele von den Lehrenden zum wissenschaftlichen Arbeiten beraten.

Berufsintegrierender Ansatz

Ausgangspunkt des zweiten Ansatzes zur Förderung der reflexiven Handlungskompetenz ist eine modulbegleitende Theorie-Praxis-Relation, bekannt aus dem dualen Studium. Ziel ist es, das individuelle Arbeitsfeld der Teilnehmenden mit den Inhalten aus den wissenschaftlichen Weiterbildungsmodulen systematisch in Beziehung zu setzen (Arens-Fischer et al. 2016). Die Theorie-Praxis-Relation wird im Folgenden auch als sich wiederholender Übergang zwischen dem beruflichen und dem hochschulischen Lernen definiert.

Die Teilnehmenden sollen die Nützlichkeit der wissenschaftlichen Weiterbildung für ihr Arbeitsfeld erkennen, in dem sie dieses auf Veränderungsbedürftigkeit und Veränderungsfähigkeit analysieren (ebd.). Dazu sollen sie die Lehrinhalte des Moduls nutzen. Damit das gelingt, müssen die Teilnehmenden auf das wissenschaftliche Arbeiten in dem Modul vorbereitet und während der Moduldurchführung dabei unterstützt werden, die Lehrinhalte in Beziehung zu ihrer Praxiserfahrung zu setzen, um diese zu analysieren. Modulabschließend werden die Teilnehmenden dabei begleitet, leitende Gestaltungsansätze auf Basis des Erlernten für ihre individuellen Arbeitsfelder umzusetzen.

Dieser Übergangsansatz kann als eine Art „Mantel“ spezialisierte Module rahmen und damit beliebige Module des Hochschulsystems für die akademische Weiterbildung auf Zertifikatsbasis zugänglich machen.

Das Übergangsmodell sieht in seiner Konzeption drei Units (*Onboarding*, *Reboarding* und *Offboarding*) (siehe Abbildung 5) vor (Arens-Fischer, W. et al. 2018). Im Onboarding werden die Teilnehmenden an das wissenschaftliche Denken herangeführt. Sie nutzen es, um Problemfelder aus ihrem Arbeitsumfeld zu identifizieren, systematisch abzugrenzen und Problemphänomene zu systematisieren. Ferner lernen Sie, auf dieser Grundlage Ziele für die Problembearbeitung zu definieren sowie weiterführend, erste praxisbasierte Hypothesen zur Problemlösung zu definieren.

Mit diesen Vorarbeiten nehmen sie am Fachmodul teil. Als Aufgabe nehmen die Teilnehmenden mit, dass sie eine Hausarbeit (Fallstudie) auf wissenschaftlicher Grundlage erstellen sollen, die zur Problemlösung im Praxisfeld dient.

Das *Reboarding* sieht eine Unterstützung der Teilnehmenden bei der Übertragung der Lehrinhalte auf die Anwendung für ihr Arbeitsfeld und die Problemlösung vor. Sie werden bei der Reflexion der Hypothesenbildung und -auswahl, bei der Methodenwahl zur Analyse des Praxisfeldes und bei der Konzept-/Modellbildung zur Problemlösung unterstützt (ebd.). Hierzu finden Reflexionsgespräche mit wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter statt, die die Erstellung der Hausarbeiten/Fallstudien begleiten.

In der Phase des *Offboardings* werden die Teilnehmenden auf den Abschluss des Weiterbildungsmoduls vorbereitet, indem sie bei der Vorbereitung auf die praktische Umsetzung ihres jeweiligen Gestaltungsansatzes zur Problemlösung, auf die Entwicklung einer anschlussfähigen Kommunikation der Handlungskonzepte in die individuelle berufliche Praxis unterstützt werden. Die Modellierung des On-, Re- und Offboardings stärkt die Teilnehmenden bei der Teilhabe an wissenschaftlichen Modulen und befriedigt gleichzeitig das hohe Bedürfnis der Zielgruppe nach Nützlichkeit der Weiterbildung für das eigene Arbeitsfeld.

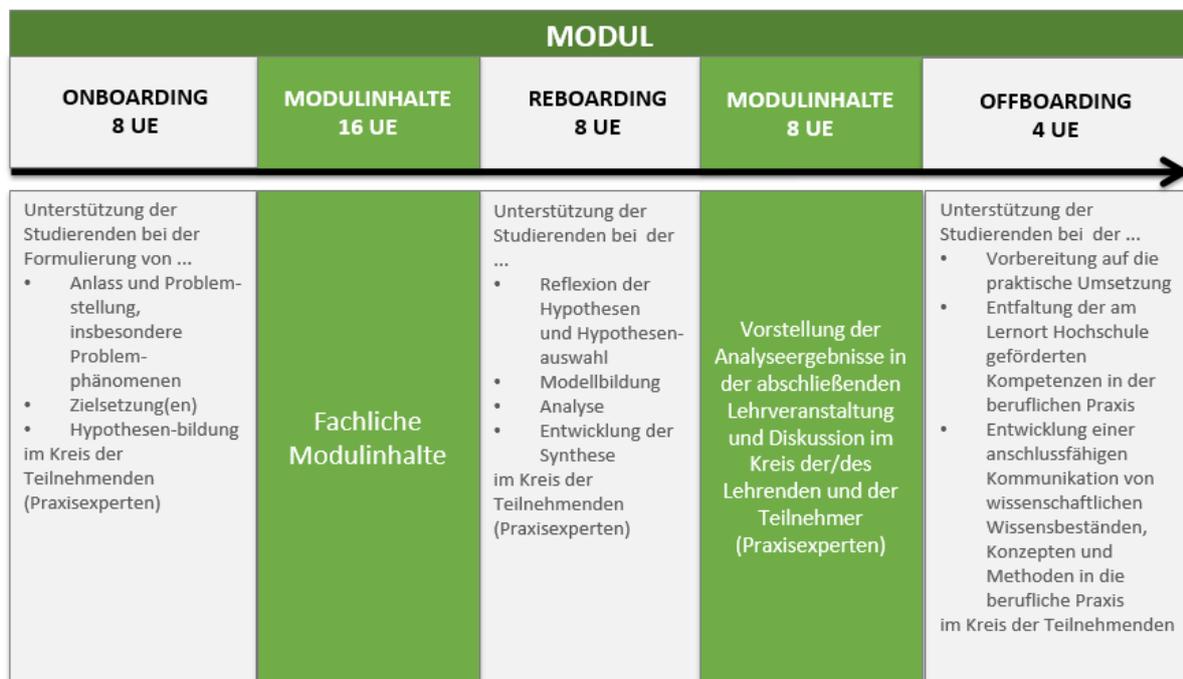


Abbildung 5: On-Re-Offboarding

Erprobt wurde der Ansatz mit dem Modul „Theorie-Praxis-Transfer als Konzept zur Personal- und Organisationsentwicklung“ im Sommer 2017. Hier rahmten die Units zum On-Re- und Offboarding Lehrveranstaltungen zur Personal- und Organisationsentwicklung.

(3) Phase des Transfers:

Perspektivisch kann eine zusätzliche Umsetzungsberatung als weiteres Element des Übergangsmagements vom hochschulischen Lernen in den beruflichen Kontext angeboten werden. So könnten Teilnehmende, die im Nachgang eines Moduls einen theoretisch ausgearbeiteten Ansatz in ihrer Organisation umsetzen (auch ohne an den Übergangsmodule teilzunehmen) und somit einen Änderungsprozess in Gang setzen wollen, durch die Umsetzungsberatung unterstützt werden.

Alle drei Phasen des Übergangsmagements stellen die durchgängige Beratung und Betreuung der Teilnehmenden sicher. Darüber hinaus ist in der gesamten Konzeption der Weiterbildungsmodule gewährleistet, dass die Vereinbarkeit von Beruf, Weiterbildung und Familie berücksichtigt wird.

5. Schlussbetrachtung

Als eine der wichtigsten Schlüsselbranchen in Deutschland, ist die Gesundheitswirtschaft von mannigfaltigen, dynamischen Veränderungsprozessen geprägt. So stehen die verschiedenen Gesundheitsberufe vor der Herausforderung, ihre Fachkräfte auf die zukünftigen Versorgungsbedarfe adäquat vorzubereiten. In diesem Kontext soll wissenschaftliche Weiterbildung zur dauerhaften Aufrechterhaltung einer höchstmöglichen Leistungs- und Versorgungskontinuität zum Wohle der Patientinnen und Patienten befähigen.

Der KeGL-Forschungsverbund bietet in diesem Zusammenhang modularisierte, wissenschaftliche Zertifikatsprogramme an, die individuelle Perspektiven im Rahmen des lebenslangen Lernens berücksichtigen und flexible Qualifizierungswege - für Personen ohne Hochschulzugangsberechtigung - ermöglichen. Um dabei den erfolgreichen Übergang vom beruflichen zum hochschulischen Lernen sicherzustellen, werden insbesondere die Anforderungen hinsichtlich der Anschlussfähigkeit und Durchlässigkeit der Weiterbildungsangebote auf verschiedenen Ebenen berücksichtigt.

Im Fokus der KeGL-Zertifikate steht die Entwicklung und Förderung einer reflexiven Handlungskompetenz der Teilnehmenden auf wissenschaftlicher Grundlage. Dies wird durch verschiedene, individuelle Beratungs- und Begleitungsangebote zur Förderung und zum Ausbau bereits vorhandener Kompetenzen ermöglicht und durch eine zielgruppenadäquate Didaktik flankiert. So können die Lernorte Beruf und Hochschule erfolgreich verknüpft und die Verwertbarkeit der neu erworbenen Kompetenzen im jeweiligen Versorgungsumfeld der Teilnehmenden sichergestellt werden.

Festgestellt werden kann, dass die nachhaltige Umsetzung eines entsprechend ausgestalteten Übergangsmagements für beruflich Qualifizierte den Zugang an Hochschulen erleichtert und eine hochschulpolitisch stärkere Verankerung von Lebenslangem Lernen und wissenschaftlicher Weiterbildung fördert. Dies gilt umso mehr, als dass hochschulisches Lernen Angehörigen von Gesundheitsberufen ermöglicht, Kompetenzen zu entwickeln, die vor dem Hintergrund der aktuellen und zukünftigen Herausforderungen im Gesundheitswesen relevant sind. So sind die Themenfelder, in denen die Hochschule Osnabrück wissenschaftliche Weiterbildungen entwickelt, für die Begegnung der Herausforderungen im Gesundheitswesen von besonderer Bedeutung. Außerdem bereitet die Entwicklung einer reflexiven Handlungskompetenz auf wissenschaftlicher Grundlage die Teilnehmenden darauf vor, perspektivisch das eigene Versorgungsumfeld mitzugestalten und somit den steigenden Anforderungen der Gesundheitsversorgung gerecht zu werden.

Literatur

Arens-Fischer, W./Biedendieck, J. (2017): Teilprojekt GÜzal - Optimale Übergangsgestaltung von fachschulspezifischen Inhalten zu akademischen Inhalten Konzeption der Übergangsmodule im Teilprojekt GÜzal. Online: <http://www.kegl.ostfalia.de/Forschung17/Forschungsergebnisse/HsO/Forschungsergebnisse%20UebergangGUEzal-1.pdf> (02.03.2018).

Arens-Fischer, W./Dinkelborg, K./Biedendieck, J. (2018, i.E.): Die Bedeutung der Theorie-Praxis-Relation für den Übergang in die lebensbegleitende akademische Kompetenzentwicklung für Personen in Therapieberufen. In: Hochschulbildung in den therapeutischen Berufen.

Arens-Fischer, W./Dinkelborg, K./Grunwald, G. (2016): Theorie-Praxis-Vernetzung und Kompetenzentwicklung in dualen Studiengängen. In: Zeitschrift für Hochschule und Weiterbildung, H. 2, 67-75.

Banscherus, U./Pickert, A. (2013): Unterstützungsangebote für nicht-traditionelle Studierende – Stand und Perspektiven: Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Online: https://de.offene-hochschulen.de/public_libraries/1?order=author (15.03.2018).

Benning, A./Müller, C. (2008): Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf Hochschul-Studiengänge und die ökonomischen Auswirkungen auf unterschiedliche Akteursgruppen. In: Betriebswirtschaftliche Forschung und Praxis, H. 4, 334–348.

Böggemann, M./Braun von Reinersdorff, A./Hotze, E./Thiele, H. (2017): Spielräume für studentische Partizipation bei Maßnahmen zur studienerefolgsorientierten Kompetenzbildung. In: Schürmann, M./Weyland, U./Eylert-Schwarz, A./Heide-von Scheven, B./Narbei, E. (Eds.): Bildungs- und Versorgungsforschung im Gesundheitsbereich: Vol. 3. Potenziale beruflich Qualifizierter nutzen Beispiele für Partizipation an Hochschulen aus dem Bereich Gesundheit und Soziales. Münster, 125-141.

Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA)/Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2013): Wissenschaftliche Weiterbildung als Baustein der Personalentwicklung nutzen. Berlin/Essen. Online: [https://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/BDA_Wissenschaftliche-Weiterbildung.pdf/\\$file/BDA_Wissenschaftliche-Weiterbildung.pdf](https://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/BDA_Wissenschaftliche-Weiterbildung.pdf/$file/BDA_Wissenschaftliche-Weiterbildung.pdf) (08.03.2018).

Cedefop (2009): Europäische Leitlinien: für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens. Luxemburg. Online: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4054_de.pdf (15.01.2018).

Dehnbostel, P. (2003): Informelles Lernen: Arbeitserfahrungen und Kompetenzerwerb aus berufspädagogischer Sicht. Schule - Wirtschaft/Arbeitsleben. Neukirchen.

Dehnbostel, P. (2012): Berufliche Kompetenzentwicklung im Kontext informellen und reflexiven Lernens – Stärkung der Persönlichkeits- und Bildungsentwicklung? In: Barre, K./Hahn, C. (Hrsg.): Kompetenz - Fragen an eine (berufs-)pädagogische Kategorie. Berufsbildung: Vol. 2. Hamburg, 9-30. Online: <http://edoc.sub.uni-hamburg.de/hsu/volltexte/2012/2984/pdf/Manuskript-Band2-2012-Epub.pdf> (15.01.2018).

Dehnbostel, P./Molzberger, G./Overwien, B. (2003): Informelles Lernen in modernen Arbeitsprozessen: Dargestellt am Beispiel von Klein- und Mittelbetrieben der IT-Branche. Arbeitsmarktpolitische Schriftenreihe der Senatsverwaltung für Wirtschaft, Arbeit und Frauen. Vol. 56. Berlin.

Deutsches Jugendinstitut (DJI, 2014): Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen: Grundlagen für die Frühpädagogik. Teil B Kompetenzorientierte Weiterbildung (WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 7). München. Online: <http://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/details/data/kompetenzorientierte-gestaltung-von-weiterbildungen/> (02.02.2018).

Egbert, N./Thye, J./Liebe, J./Schulte, G./Hackl, W./Ammenwerth, E./Hübner, U. (2016): An iterative methodology for developing national recommendations for nursing informatics curricula. In: Studies in Health Technology and Informatics,, H. 228, 660-664.

Europäisches Parlament (2017): Akademische Weiterbildung und Fernstudium als Teil der europäischen Strategie für lebenslanges Lernen: Entschließung des Europäischen Parlaments vom 12. September 2017 zur akademischen Weiterbildung und zum Fernstudium als Teil der europäischen Strategie für lebenslanges Lernen (2016/2142(INI)). Online: [http://www.europarl.europa.eu/RegData/seance_pleniere/textes_adoptes/provisoire/2017/0324/P8_TA-PROV\(2017\)0324_DE.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/seance_pleniere/textes_adoptes/provisoire/2017/0324/P8_TA-PROV(2017)0324_DE.pdf) (02.02.2018).

Gaedke, G./Scholz, C. (2016): Personalentwicklung im Gesundheitswesen: Besondere Herausforderungen und innovative Ansätze. In: Zeitschrift für Führung und Personalmanagement in der Gesundheitswirtschaft, 2, H. 1, 11-18.

Gerlach, A./Heckenhahn, M./Piotrowski, A. (2006): Anrechnung pflegeberuflich erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge - Modellversuch WAWIP In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online, Ausgabe 11. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe11/piotrowski_et_al_bwpat11.pdf (02.02.2018).

Görres, S. (2013): Orientierungsrahmen: Gesellschaftliche Veränderungen, Trends und Bedarfe. In: Robert Bosch Stiftung (Hrsg.): Gesundheitsberufe neu denken, Gesundheitsberufe neu regeln - Grundsätze und Perspektiven. Stuttgart, 19-49.

Hanft, A./Brinkmann, K./Kretschmer, S./Maschwitz, A./Stöter, J. (2016): Organisation und Management von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen. Band 2, Münster.

Hanft, A./Knust, M./Müskens, W./Gierke, W. B. (2008): Vom Nutzen der Anrechnung: Eine Betrachtung aus organisatorischer und ökonomischer Perspektive. In: Betriebswirtschaftliche Forschung und Praxis, 60, H. 4, 297–312.

Hanft, A./Wolter, A./Pellert, A./Cendon, E. (2013): Anrechnung – politischer Kontext. Anrechnungsdiskussion in Deutschland: Kontext & Rahmenbedingungen (Arbeitsmaterialien der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“).

Hanft, A. (2015): Wissenschaftliche Begleitung des Förderprogramms „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Weiterbildung und Lebenslanges Lernen – Deutsche Hochschulen im internationalen Vergleich, Berlin. Online: https://de.offene-hochschulen.de/public_pages/123 (15.01.2018).

Hugg, K. (2008): Im Dialog Durchlässigkeit der Bildungssysteme und Anrechnung von Kompetenzen fördern. In: Buhr, R./Freitag, W./Hartmann, E. A./ Loroff, C./Minks, K.-H./Mucke, K./Stamm-Riemer, I. (Hrsg.): Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Münster, 38-41.

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2008): Neuordnung des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte: Entschließung der 4. Mitgliederversammlung am 18.11.2008. Online: https://www.hrk.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/Beschluss_HSzugang%281%29.pdf (15.03.2018).

Holm, U. (2012): Teilnehmerorientierung als didaktisches Prinzip der Erwachsenenbildung – aktuelle Bedeutungsfacetten. Online: <https://www.die-bonn.de/doks/2012-teilnehmerorientierung-01.pdf> (15.03.2018).

Hübner U./Egbert N./Hackl W./Lysser M./Schulte G./Thye J./Ammenwerth E. (2017): Welche Kernkompetenzen in Pflegeinformatik benötigen Angehörige von Pflegeberufen in den D-A-CH-Ländern? Eine Empfehlung der GMDS, der ÖGPI und der IGPI. Online: <https://www.egms.de/static/de/journals/mibe/2017-13/mibe000169.shtml> (15.03.2018).

Kamm, C./Otto, A. (2013): Studienentscheidungen und Studienmotive nicht-traditioneller Studierender. In: Zeitschrift für Beratung und Studium, H. 2, 40–46. Online: http://media.wix.com/ugd/7bac3c_e4856bcd556948778b0477160fb761b4.pdf (15.03.2018).

Kerres, M./Hanft, A./Wilkesmann, U. (2012): Implikationen einer konsequenten Öffnung der Hochschule für lebenslanges Lernen – eine Schlussbetrachtung. In: Kerres, M./Hanft, A./Wilkesmann, U./Wolff-Bendik, K. (Hrsg.): Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen. Münster, 285-290.

Kirchhof, S. (2007): Informelles Lernen fördern, unterstützen und integrieren - Neue Impulse für die Pflegedidaktik. In: Die Schwester/Der Pfleger, 46, H. 4, 343-345.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2002). Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (I): Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002. Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_06_28-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-1.pdf (14.03.2018).

Kultusministerkonferenz (KMK) (2011): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Berlin. Online: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_09_23_GEPHandreichung.pdf. (08.03.2018).

Kortekamp, S./Egbert, N./Giesecking, A./Haar, M./Przysucha, M./Schulte, G./Hübner, U./Braun von Reinersdorff, A. (2018, i.E.): Entwicklung, Pilotierung und Evaluation der KeGL-Pilotmodule

“Patientensicherheit: Kooperation und Kommunikation“ sowie „eHealth und Informationskontinuität“.

Kortekamp, S./Haar, M./Braun von Reinersdorff, A. (2017): Neue Aufgabenprofile von Gesundheitsfachberufen für eine zukünftige Versorgung: Patientensicherheitsmanagement (PatSiM). Online: <https://www.hs-osnabrueck.de/de/kegl/publikationen/#c2372639> (26.02.2018).

Lay, R. (2012): Ethik in der Pflege. Ein Lehrbuch für die Aus-, Fort- und Weiterbildung. Hannover.

Rasche, C./Braun von Reinersdorff, A. (2018): Wissenschaftsmanagement. In: Das Wirtschaftsstudium, 47, H. 2, 193-193.

Schubarth, W./Speck, K. (2014): Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium HRK-Fachgutachten ausgearbeitet für die HRK. Online: https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten_Employability-Praxisbezeuge.pdf (27.02.2018).

Schürmann, M. (2012): Erfahrungen individueller und pauschaler Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen von Pflege- und Gesundheitsfachkräften auf pflegepädagogische Studiengänge (Akademisierung der Berufsbildung). In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 23. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe23/schuermann_bwpat23.pdf (15.03.2018).

Schwabe-Ruck, E. (2015): Bildungshistorische Entwicklung des Hochschulzugangs für Beruflich Qualifizierte. In: Elsholz, U. (Hrsg.): Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg. Bielefeld, 57-70.

Seger, M. S./Waldeyer, C. (2015): Lifelong Learning im Open C³S Anrechnung außerhochschulischer Lernergebnisse auf akademische Aus- und Weiterbildungsprogramme Motive, Rahmenbedingungen, Verankerungs- und Umsetzungspraxis: Einschätzungen von hochschulischen Experten im Umfeld von „ANKOM“ und „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Online: <http://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/id/eprint/4461> (14.03.2018).

Sekretariat der Kultusministerkonferenz - Referat Berufliche Bildung und Weiterbildung (2007): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn. Online: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_01-Handreich-RIpl-Berufsschule.pdf (15.03.2018).

Thiele, H./Wolf, A. K./Haar, M./Braun von Reinersdorff, A. (2017a): Das Reflexionsportfolio als innovativer Ansatz für die Validierung informell erworbener Kompetenzen (Handreichung). Online: <https://www.hs-osnabrueck.de/fileadmin/HSOS/Homepages/KeGL/Veroeffentlichungen->

_Handreichungen/Das_Reflexionsportfolio_als_innovativer_Ansatz_fuer_die_Validierung_informell_erworbener_Kompetenzen.pdf (15.03.2018).

Thiele, H./Wolf, A. K./Haar, M./Braun von Reinersdorff, A. (2017b): Heterogenität in der wissenschaftlichen Weiterbildung gezielt begleiten. In: Die kompetenzorientierte Hochschule. Kompetenzorientierung als Mainstreaming-Ansatz in der Hochschule: Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs "Aufstieg durch Bildung", 20–27.

Thiele, H./Wolf, A. K./Haar, M./Braun von Reinersdorff, A. (2018): Onlinebefragung Pilotmodule PatSIM und KeGMI: Selbsteinschätzungsfähigkeit von Kompetenzen und Nutzung von Anrechnungsoptionen (Forschungsergebnisse). Online: https://www.hs-osnabrueck.de/fileadmin/HSOS/Homepages/KeGL/Forschungsergebnisse_Onlinebefragung_Pilotmodule.pdf (15.03.2018).

Wissenschaftsrat (2012): Empfehlungen zu hochschulischen Qualifikationen für das Gesundheitswesen. Berlin. Online: <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/2411-12.pdf> (02.02.2018).

Wissenschaftsrat (2013): Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums: Positionspapier. Online: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3479-13.pdf> (08.03.2018).

Wolf, A. K. (2017): Berufsbegleitend weiterbilden oder studieren – wie funktioniert das? Vortrag auf der Fachtagung der Forschungsverbände KeGL und PuG am 16. November 2017. Osnabrück. Online: www.kegl.ostfalia.de/Tagung_2017/4_Passung_Wol_Fachtagung_KeGL_PuG_16-11-2017.pdf (08.03.2018).

Wolf, A. K./Thiele, H./Haar, M./Braun von Reinersdorff, A. (2017): Erwartungshaltungen nicht-traditionell Studierender im Gesundheitsbereich: Durchlässigkeit und holistische Würdigung von Kompetenzen in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Handreichung. Osnabrück. Online: https://www.hs-osnabrueck.de/fileadmin/HSOS/Homepages/KeGL/Veroeffentlichungen/_Handreichungen/Erwartungshaltungen_nicht_traditionell_Studierende_Gesundheit_AnZuK_2017_Wolf.pdf (08.03.2018).

Wolter, A. (2011). Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland: Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. In IHF (Ed.), Beiträge zur Hochschulforschung. Thema: Weiterbildung (pp. 8–35). Online: <http://www.bzh.bayern.de/uploads/media/4-2011-gesamt.pdf> (16.03.2018)

Wolter, A./Geffers, J. (2013): Zielgruppen lebenslangen Lernens an Hochschulen - Ausgewählte empirische Befunde: Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Online: https://de.offene-hochschulen.de/public_libraries/1 (15.01.2018).