

bedarfsorientiert
Hochschulen
Wissenschaftlich

Weiterbildung

praxisnah

Gesundheitsberufe

Handreichung

Das Reflexionsportfolio als innovativer Ansatz für die Validierung informell erworbener Kompetenzen

Heike Thiele, Alexander K. Wolf, Markus Haar u. Andrea Braun von Reinersdorff

Diese Publikation wurde im Teilprojekt *Anrechnung von akademischen und beruflichen Leistungen durch innovative Formate zur Überprüfung von Zugangskompetenzen (AnZuK)* 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, Zentrum für Studium und Weiterbildung (ZSW)
- Jade Hochschule, Zentrum für Weiterbildung, Oldenburg
- Hochschule Osnabrück, Fakultät Wirtschafts- und Sozialwissenschaften
- Universität Osnabrück, Fachbereich Humanwissenschaften, Fachgebiet 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 16OH21026 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt liegt bei den Autoren.

Osnabrück, Januar 2017



Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	4
Abkürzungsverzeichnis	4
1. Einleitung	5
2. Wissenschaftliche Weiterbildung – Neuland für die Hochschulen?	6
3. Würdigung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen	7
3.1 Anrechnung – Herausforderungen und Chancen.....	7
3.2 Anrechnungsverfahren.....	10
3.2.1 Anrechnung informell erworbener Kompetenzen – eine Frage der Auslegung?	11
3.2.2 Anrechnung – eine Frage der Kommunikation?.....	13
3.2.3 Anrechnung auf Zertifikate der wissenschaftlichen Weiterbildung.....	14
3.3 Anrechnung im Kontext informell erworbener Kompetenzen – das Portfolio	14
3.3.1 Die Methode des Reflexionsportfolios.....	16
3.3.2 Portfolio – Orientierung, Bewertung, Beurteilung.....	17
4. Wissenschaftliche Weiterbildung und Würdigung von Kompetenzen im Rahmen der Gesundheitsfachberufe – Teilprojekt AnZuK	19
4.1 Prämissen – Ableitungen für den Anrechnungsprozess.....	21
4.2 Prototyp - Validierung als curricularer Bestandteil in Weiterbildungsformaten	21
4.3 Prototyp - Herausforderungen	23
5. Fazit	24
Literaturverzeichnis	25

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Entscheidungsbaum für Anrechnungsverfahren (Hartmann, 2011, p. 34)	11
Abbildung 2: Anrechnung von Kompetenzen – ein Auslegungsspielraum?	12
Abbildung 3: Portfoliotypen (Wiethäuper, 2011, p. 5)	16
Abbildung 4: Orientierungs- und Bewertungsgrundlagen am Beispiel der Hochschule Osnabrück (Thiele, 2016, p. 38)	18
Abbildung 5: Ausgangs- und Abschlusskompetenzen der Zielgruppe (Thiele, 2016, p. 36)	20
Abbildung 6: Struktureller Kontext – Umsetzung (in anlehnung an Thiele, 2016, p. 40)	23

Abkürzungsverzeichnis

ebd.	ebenda
et al.	und andere
ANKOM	Anrechnung von Kompetenzen (BMBF Förderlinie)
AnZuK	Akronym für Anrechnung von akademischen und beruflichen Leistungen durch innovative Formate zur Überprüfung von Zugangskompetenzen
etc.	und so weiter
DQR	Deutscher Qualifikationsrahmen
ggf.	gegebenenfalls
GÜzal	Akronym für Optimale Gestaltung von fachschulischen Inhalten zu akademischen Inhalten
HQR	Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
KeGL	Akronym für Kompetenzentwicklung von Gesundheitsfachpersonal im Kontext des Lebenslangen Lernens
KeGMi	Akronym für Bedarfsermittlung, Konzeption und Implementation von Weiterbildungsangeboten in der Praxis der Medizin- und Gesundheitsinformatik
KMK	Kultusministerkonferenz
p.	Seite
pp.	Seiten
PatSiM	Akronym für Neue Aufgabenprofile von Gesundheitsfachberufen für eine zukünftige Versorgung: Patientensicherheitsmanagement
u.U.	unter Umständen
z.B.	zum Beispiel

1. Einleitung

Mit der Lissabon Konvention 1997 und der daraus abgeleiteten stufenweise Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen, den nicht traditionell Studierenden (Wolter, Dahm, Kamm, Kerst, & Otto, 2015, p. 13; Wolter & Geffers, 2013, p. 14, 2013, pp. 12–13), findet allmählich ein Perspektivwechsel in der Hochschulwelt statt.

So ist auch seit 2002 mit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK, 2002) in Deutschland verankert, dass außerhochschulisch erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium anzurechnen sind, um Bildungsschleifen (Gerlach et al., 2006, p. 2; Schürmann, 2012, p. 13) zu vermeiden. Dieser Beschluss ist in die Hochschulgesetze der einzelnen Bundesländern überführt worden. So heißt es u.a. im niedersächsischen Hochschulgesetz (NHG) in § 7 Abs. 3: „Die Hochschulen gestalten ihre Prüfungsordnungen so, dass die Anerkennung von beruflich erworbenen Kompetenzen nach Maßgabe der Gleichwertigkeit gewährleistet ist.“ Demnach besteht Gleichwertigkeit, wenn kein nennenswerter Unterschied gemäß Inhalt und Niveau zu dem Teil des Studiums vorliegt, der durch die Anrechnung ersetzt werden soll (Borowiec et al., 2013, p. 25; KMK, 2002, p. 2). Dabei bleibt jedoch die Frage offen, in welcher Form Hochschulen dieser Forderung nachkommen und im Hinblick auf das Thema Durchlässigkeit die Zugangsvoraussetzungen und die Anerkennungsmöglichkeiten von bereits erworbenen Kompetenzen sicherstellen (können).

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) hat in den letzten Jahren u.a. mit „ANKOM“¹ und „Aufstieg durch Bildung“² wichtige Forschungsinitiativen auf den Weg gebracht, um Antworten auf diese Herausforderungen zu erhalten.

Sowohl in der ANKOM Förderrunde ‚Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung‘³ als auch in der 2. Wettbewerbsrunde der Förderinitiative ‚Aufstieg durch Bildung‘ ist die Hochschule Osnabrück mit mehreren Teilprojekten vertreten. Wichtige Erkenntnisse des sogenannten Übergangsmagements sind bereits umgesetzt und werden auch in neue wissenschaftliche Weiterbildungsformate integriert. Aktuell fokussiert sich die Hochschule Osnabrück mit dem Teilprojekt ‚Anrechnung von akademischen und beruflichen Leistungen durch innovative Formate zur Überprüfung

¹ <http://ankom.his.de/>

² https://de.offene-hochschulen.de/public_pages/3

³ <http://ankom.his.de/bmbf>

von Zugangskompetenzen' (AnZuK) ⁴ im Rahmen des Forschungsprojekts ‚Kompetenzentwicklung von Gesundheitsfachpersonal im Kontext des Lebenslangen Lernens‘ (KeGL) ⁵ unter anderem auf die Entwicklung eines innovativen Prototypens speziell zur Anrechnung informell erworbener Kompetenzen auf wissenschaftliche Weiterbildungsformate, unter der Maßgabe hochschulische Ressourcen zu entlasten und ein qualitätsgestütztes, rechtssicheres Verfahren zu gewährleisten.

2. Wissenschaftliche Weiterbildung – Neuland für die Hochschulen?

Wenn von wissenschaftlicher Weiterbildung die Rede ist, wird darunter die Fortsetzung strukturierten Lernens nach einer abgeschlossenen Bildungsphase sowohl fachlich als auch didaktisch auf entsprechendem Hochschulniveau verstanden (SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER, 2001, pp. 2–3). Die Zielgruppe der wissenschaftlichen Weiterbildung ist dabei heterogen strukturiert, da Personen in unterschiedlichen Lebensphasen das Hochschulangebot wahrnehmen, entweder direkt nach einem erfolgreichen Berufsabschluss, während einer Berufstätigkeit oder im Rahmen des Wiedereinstiegs z.B. nach einer Familienphase oder Arbeitslosigkeit (Wolter & Geffers, 2013, p. 8). Wissenschaftliche Weiterbildungsangebote erstrecken sich dabei vom 1-Tages-Seminar, über ein Modul, einen Zertifikatskurs ⁶ bis hin zum kompletten Bachelor- oder Masterstudium (DGWF, 2010, p. 3) und bieten somit die Möglichkeit des individuellen, neigungsorientierten Kompetenzaufbaus.

Während heute die wissenschaftlichen Weiterbildungsformate an den Hochschulen erst einen Bruchteil der Studienangebote in der klassischen Hochschulwelt einnehmen, so werden in den folgenden Jahren angesichts der demografischen Entwicklung, der Veränderung von Versorgungs- und Bildungsstrukturen oder des technologischen Fortschritts, die Etablierung Lebenslangen Lernens in Form entsprechender Weiterbildungsangebote und die damit verbundenen Anrechnungsthemen vermehrt in den Fokus rücken (Hanft, Knust, Müskens, & Gierke, 2008, pp. 297–298; Seger & Waldeyer, 2015, p. 34, 2015, p. 31). Aufgrund der unterschiedlichsten Bildungs- und Lebensbiographien der Weiterbildungsstudierenden werden die Hochschulen in die Situation versetzt, historisch gewachsene Strukturen, Prozesse, Denkmuster und nicht zuletzt die Didaktik der Lehre aufzubrechen und unter dem

⁴ www.hs-osnabrueck.de/de/kegl/teilprojekte/anrechnung/

⁵ www.kegl.ostfalia.de/

⁶ Zertifikat = Modulreihe von mindestens 2 Modulen

Aspekt des lebenslangen Lernens anzupassen (Banscherus & Pickert, 2013, p. 5). Das Bild vom klassischen Studierenden, der direkt nach dem Schulabschluss oder einer ersten Berufsausbildung an die Hochschule kommt, wandelt sich zum (berufsbegleitenden) Studierenden, der während seines (Berufs-) Lebens bereits verschiedenste Kompetenzen aufgebaut hat.

Betrachtet man den Anteil der Weiterbildungsstudierenden in den unterschiedlichen Weiterbildungsformaten und vergleicht diese mit der Gesamtzahl der konsekutiv Studierenden, scheint es wenig verwunderlich, dass das Thema ‚wissenschaftliche Weiterbildung‘ und ‚Heterogenität der Weiterbildungsstudierenden‘ aktuell noch wenig im Fokus der Hochschulorganisation und ihren Mitwirkenden verankert ist. Eine ‚Weiterbildungskultur‘ mit allen erforderlichen Maßnahmen und Strukturen an den Hochschulen wird sich allmählich entwickeln und etablieren müssen, um der Zielgruppe der Weiterbildungsstudierenden und der damit verbundenen Öffnung für lebenslanges Lernen entsprechen zu können.

3. Würdigung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen

3.1 Anrechnung – Herausforderungen und Chancen

Die Forderung nach Würdigung der Bildungsbiographie von Weiterbildungsstudierenden, ihrer Wertschätzung in Form einer möglichen Anrechnung, ist nicht nur gesetzlich verankert, sondern wird auch von den Studierenden gewünscht (Wolf et al., 2016, p. 65). Die Anrechnungsmöglichkeiten bietet den Studierenden Vorteile (Cedefop, 2009, p. 58). So können Freiräume, die sich durch die Anrechnung von Kompetenzen auf Module ergäbe, für die Vorbereitung oder Vertiefung anderer Module genutzt werden, oder kommen der persönlichen wie beruflichen Zeitgestaltung zu Gute. Im besten Fall kann sich ein Hochschulangebot auch in einem wesentlichen Umfang maximal bis zur Hälfte der Studienleistung verkürzen (Wirtschaftsministerkonferenz und Kultusministerkonferenz, p. 2). Wenn zudem Studien- oder Teilnahmegebühren zu entrichten sind, ist auch der finanzielle Aspekt für die Nachfrager entscheidend (Benning & Müller, 2008, p. 347).

Die politische Forderung (KMK & BMBF, 2012, p. 18), Bildungsschleifen im Sinne des lebenslangen Lernens zu vermeiden, bringt die Hochschulen zwangsläufig in die Situation, sich mit der Anrechnung außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen auseinanderzusetzen und entsprechende Prozesse und Ressourcen vorzuhalten (Seger & Waldeyer, 2015, p. 16). Grundsätzlich ist im Bereich der Anrechnungsentscheidung jedoch darauf zu achten, dass die Qualität der Weiterbildungsmaßnahme nicht leidet bzw. der Studierende trotz Anrechnung die wissenschaftliche Weiterbildung bestehen kann

und eine Anschlussfähigkeit nach dem Erwerb eines Zertifikats oder Hochschulgrades sichergestellt ist (EAR, 2012, p. 45; Seidel & Stamm-Riemer, 1/11, p. 11). Nur so kann im Sinne der Weiterbildungsstudierenden und Arbeitgeber eine sinnvolle Basis für den Erwerb der gewünschten Zusatzkompetenzen sichergestellt werden.

Doch wie können die vielseitigen Kompetenzen der neuen Zielgruppe sichtbar gemacht und bewertet werden, wenn z.B. keine entsprechenden Dokumente vorgelegt werden können, die das Vorhandensein dieser Kompetenzen belegen?

Unterschieden werden in diesem Zusammenhang formal, non-formal und informell erworbene Kompetenzen. Während unter formal erworbene Kompetenzen alle rechtlich geregelte Abschlüsse, Zeugnisse oder Zertifikate von staatlichen oder staatlich anerkannten Institutionen (z.B. Schulen, Fachschulen, Hochschulen etc.) zusammengefasst werden, so versteht man unter non-formal erworbenen Kompetenzen alle weiteren Fort- und Weiterbildungen, die außerhalb einer staatlichen oder staatlich anerkannten Institution z.B. bei privaten Trägern erfolgen (Martens et al., 2014, p. 3). Auch im Bereich der non-formal erworbenen Kompetenzen erhält die teilnehmende Person entweder ein Teilnehmernachweis, ein Zertifikat oder Zeugnis, die jeweiligen Lernsettings sind jedoch nicht zwingend rechtlich geregelt. Sowohl die formal als auch die non-formal erworbenen Kompetenzen sind aufgrund ihrer Dokumentenlage erfassbar, nachvollziehbar und können demzufolge bewertet werden, sofern ausreichend Informationen zu den Themenfeldern Lerninhalte, Lernergebnisse und Workload ableitbar sind. Die informell erworbenen Kompetenzen sind hingegen nicht zwangsläufig sichtbar und nachvollziehbar, denn diese werden jenseits eines formalen Lernkontextes erworben. Informell erworbene Kompetenzen entwickeln sich im alltäglichen (Berufs-) Leben, sind nicht intentional und ergeben sich u.a. aus Beobachtung oder Erfahrungshandeln (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2000, pp. 9–10). So ist es den Personen selbst oft nicht bewusst, dass sie über entscheidende Kompetenzen verfügen, die eine Anrechnung möglich werden ließen (Wolf et al., 2017, pp. 10–11).

Nicht nur die Hochschulen werden dabei vor die große Herausforderung gestellt, wie informell erworbene Kompetenzen zu bewerten sind, um eine valide Anrechnungsentscheidung treffen zu können (Cedefop, 2009, p. 63). Mindestens ebenso schwierig ist die Situation für die Antragsteller, sie müssen selbständig herausfinden, zu welchen Modulen ihre Kompetenzen äquivalent wären (Hanft et al., 2008, p. 301). Das setzt natürlich voraus, dass die für eine Anrechnung in Frage kommenden Module auch lernergebnisorientiert beschrieben sind (Wissenschaftliche Begleitung der BMBF-Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge (ANKOM)“, 2010, p. 7), damit der Antragsteller selbstkritisch hinterfragen und einstufen kann, ob seine außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen

gleichwertig mit den Lernergebnissen des Moduls sind. Entspricht dies der Auffassung des Antragsstellers, muss er seine Kenntnisse und Fähigkeiten nachvollziehbar, präzise und lernergebnisorientiert (Wissenschaftliche Begleitung der BMBF-Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge (ANKOM)“, 2010, p. 7) der Hochschule darlegen, damit eine Anrechnungsentscheidung gefällt werden kann (HIS Hochschul-Informationssystem GmbH, 2012, p. 13). Idealerweise können noch zusätzliche Dokumente (z.B. Arbeitszeugnisse) diese Kompetenzen belegen (ebd., p. 16).

Es scheint wenig verwunderlich, dass eine derartig umfangreiche Recherche, Zusammenstellung und Ausarbeitung von den Antragstellern oftmals als eine große Hürde empfunden wird (Bergstermann et al., 2014, p. 31). Eine gute Beratung im Vorfeld und eine beratende Begleitung während der Antragstellung würden eine gute Unterstützung für die Anrechnungsinteressierten darstellen (Cedefop, 2009, p. 64). Dies bedarf jedoch eines entsprechenden geschulten Personalaufbaus seitens der Hochschule, welcher finanziert sein will. Im Bereich des lebenslangen Lernens und auch mit Blick auf die Weiterbildungsinteressierten sollten dafür Lösungen für die Finanzierung solcher Ressourcen geschaffen werden.

Bei allen erwähnten Vorteilen für den Studierenden oder Weiterbildungsinteressierten, die sich aufgrund einer vollumfänglichen Anrechnungsphilosophie ergeben, sollten auch die Vorteile für die Hochschulen beachtet werden. Letztendlich kann die jeweilige Hochschule ihr Profil, durch etablierte Prozesse und zur Verfügung stehende Ressourcen, schärfen (Benning & Müller, 2008, p. 356) und ihre Attraktivität mit Blick auf Mitwettbewerber steigern (Hanft et al., 2013, p. 5). Dies wird gerade mit Blick auf die zukünftig zu erwartenden sinkenden Studierendenzahlen der traditionell Studierenden wichtiger und trägt im erheblichen Maße dazu bei, den Fortbestand der Hochschulen auch finanziell zu sichern und letztendlich die Öffnung der Hochschulen für lebenslanges Lernen zu ebnen (Schürmann, 2012, p. 15).

Noch gibt es in Deutschland keine einheitlichen Standards für die Validierung informell erworbener Kompetenzen, jedoch Tendenzen, die gute Ansätze liefern, deren Einsatz jedoch von den jeweiligen zur Verfügung bzw. nicht zur Verfügung stehenden Ressourcen in den Hochschulen abhängig sind.

3.2 Anrechnungsverfahren

Im Bereich der Anrechnung von Kompetenzen werden grundsätzlich pauschale und individuelle Verfahren oder eine Kombination beider Verfahren unterschieden (Stamm-Riemer et al., 2011, pp. 69–70).

Bei der pauschalen Anrechnung können formale und zum Teil auch non-formal erworbene Kompetenzen nach Antragseingang direkt vom Studierendensekretariat oder der fakultätseigenen Anrechnungsstelle positiv entschieden werden, ohne dass zusätzlich Modulverantwortliche hinzugezogen werden muss. Diese Möglichkeit besteht, wenn z.B. standardisierte Abschlüsse zuvor hinsichtlich ihrer Gleichwertigkeit geprüft worden sind. Dies ist oft bei kooperierenden Ausbildungsstätten der Fall oder bei anderweitigen hochschulisch erworbenen Kompetenzen. Um eine pauschale Anrechnung zu ermöglichen, müssen zuvor die in Frage kommenden Abschlüsse, Zeugnisse und Zertifikate der möglichen Antragsteller mit den Lernergebnissen des Hochschulangebotes abgeglichen und geprüft werden. Die Gleichwertigkeitsprüfung ist ein durch Gutachter begleiteter, sehr zeitintensiver und damit kostenintensiver Prozess (Hanak & Sturm, 2015a, pp. 49–50). Ist diese Begutachtung abgeschlossen, können jedoch die als gleichwertig eingestuften Kompetenzen direkt, ohne Bindung weiterer Ressourcen, angerechnet werden.

Die individuelle Anrechnung kommt hingegen immer dann zum Tragen, wenn weder durch Kooperationsverträge noch auf Basis standardisierter bzw. rechtlich geregelter Ausbildungsformate als Basis für einer Anrechnungsentscheidung eingereicht werden. Dieses Anrechnungsverfahren kommt vorwiegend bei non-formal und informell erworbenen Kompetenzen zum Tragen und bedarf einer zusätzlichen Prüfung mindestens durch die modulverantwortliche Person, die eine entsprechende Begutachtung der Dokumente vornimmt. Dieses Anrechnungsverfahren ist aufgrund der jeweiligen individuellen Prüfung der eingereichten Dokumente und der ggf. nicht in Form von Zeugnissen o.ä. belegbaren informell erworbenen Kompetenzen ebenfalls sehr zeitintensiv. Eine zusätzliche Vergütung für eine entsprechende Begutachtung des Antrages erhält die modulverantwortliche Person nicht. Informell erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten können grundsätzlich nur über ein individuelles Anrechnungsverfahren geprüft werden (Freitag et al., 2011, p. 107).

Reicht der Antragsteller Zeugnisse oder Zertifikate ein, die bereits grundsätzlich auf Gleichwertigkeit geprüft worden und weist zudem fundierte außerhochschulisch erworbene Kompetenzen aus einem non-formalen oder informellen Lernsetting nach, so ist auch grundsätzlich eine Kombination der beiden Anrechnungsverfahren denkbar.

Eine Abwägung, welche Anrechnungsverfahren an einer Hochschule eingesetzt werden sollten, hängt im Wesentlichen von der vorliegenden Aktenlage und von der strategischen Bedeutung der Studierendenzielgruppe ab. Da die einzelnen Verfahren zum Teil sehr viele Ressourcen binden, sollte jede Hochschule für sich abwägen, welche außerhochschulisch erworbene Kompetenzen über eine pauschale oder individuelle Anrechnung entschieden werden sollten. Die nachfolgende Abbildung ermöglicht einen guten Überblick für eine derartige Entscheidung.

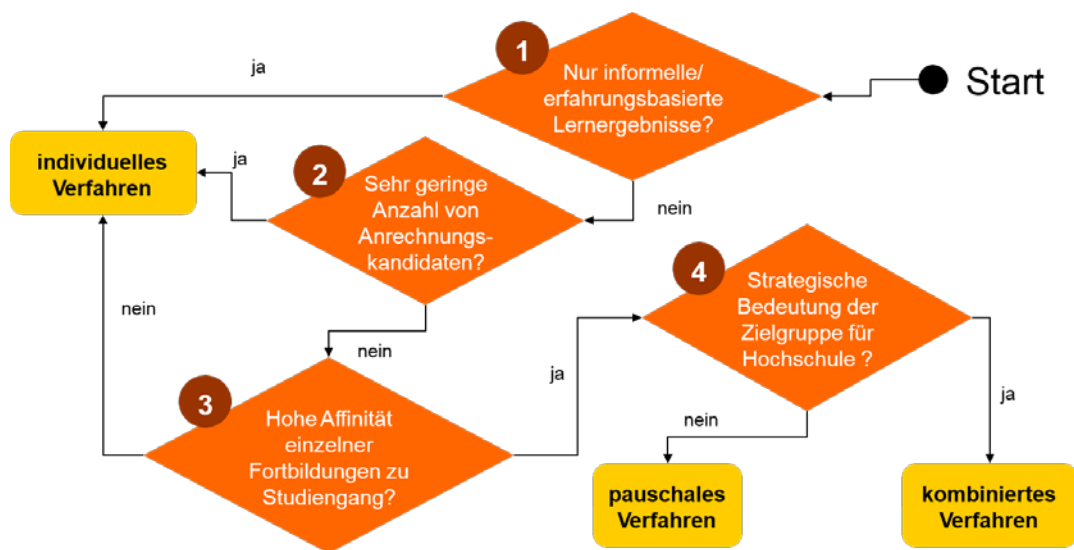


ABBILDUNG 1: ENTSCHEIDUNGSBAUM FÜR ANRECHNUNGSVERFAHREN (HARTMANN, 2011, P. 34)

3.2.1 Anrechnung informell erworbener Kompetenzen – eine Frage der Auslegung?

Während die Anrechnung von formal und non-formal erworbenen Kompetenzen in den Hochschulen durch entsprechend vorhandene Prozesse weitestgehend gesichert ist, werden informell erworbene Kompetenzen doch eher kritisch betrachtet und zusätzlich aufgrund des intensiven Ressourcenaufwands (Benning & Müller, 2008, p. 345) selten bis gar nicht anerkannt. So findet auch die generelle Anrechnung von informell erworbenen Kompetenzen, die vor allem im Berufsalltag von entscheidender Bedeutung sind (P. Zängl, 2013, p. 138), kaum Beachtung und wenig Akzeptanz (Hanak & Sturm, 2015a, pp. 54–55).

Wie ist dieser Umstand zu erklären?

Verglichen an der traditionellen Ausrichtung der Hochschulen und der Fokussierung auf Studierende, die direkt nach der Schule oder Ausbildung an die Hochschule kommen, sind die heterogen aufgestellten

Studierenden im Lebenslangen Lernen Format eher ‚Neuland‘ für die Institutionen. Der Umgang und das Verständnis für diese Zielgruppe muss erst erlernt werden (Banscherus & Pickert, 2013, p. 5).

Vorbehalte seitens der Hochorganisation und ihren Mitwirkenden bzgl. der Gleichwertigkeit von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen und der Bedenken eines möglichen Qualitätsverlustes (Hanft et al., 2008, p. 310; Hanft et al., 2013, p. 3; Seidel & Stamm-Riemer, 1/11, p. 11) erschweren zudem die Akzeptanz und Fokussierung auf diesen Bereich. Entscheiden doch die modulverantwortlichen Personen aufgrund der Aktenlage, ob die Kenntnisse und Fähigkeiten der Antragsteller mit den Lernergebnissen des Moduls übereinstimmen. Diese Entscheidungen sind oftmals sehr stark subjektiv (Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung & Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2001, pp. 186–187) bestimmt und die Realität zeigt, dass die wenigsten Lehrenden von einer Gleichwertigkeit überzeugt sind (Hanft et al., 2013, p. 3): Eine Anrechnung ‚ihrer‘ Module lehnen sich eher ab. Eine Ablehnung von Anrechnungsanträgen müssen die Hochschulen und damit die prüfenden Modulverantwortlichen gem. §39 Abs. 1 VwVfG (Verwaltungsverfahrensgesetz, 2003) begründen.

Weitere Ursachen für die noch nicht vollumfänglich akzeptierte Anrechnung von informell erworbenen Kompetenzen ergeben sich aus dem Fehlen standardisierten Verfahren zur Vereinfachung der Bewertung und Validierung sowie wenig verfügbare und gut ausgebildete Personalressourcen in diesem Bereich.

Die gezielte Aufklärung und Schulung der involvierten Personen im Rahmen von Anrechnungsentscheidungen über Möglichkeiten und Prozesse ist von nicht zu unterschätzender Bedeutung (Hanak & Sturm, 2015b, p. 129). So ergab eine Recherche (Experteninterviews), dass Anrechnungsentscheidungen oftmals noch eher eng an den Lerninhalten ausgerichtet und weniger an der geforderten Lernergebnisorientierung sind. Dementsprechend gibt es derzeit einen großen Auslegungsspielraum für die Anrechnung von Kompetenzen je nach Haltung und Kenntnisstand der beteiligten Akteure.



ABBILDUNG 2: ANRECHNUNG VON KOMPETENZEN – EIN AUSLEGUNGSSPIELRAUM?

Doch ist explizit politisch verankert, dass auf Gleichwertigkeit und nicht Gleichartigkeit zu prüfen ist (KMK, 2002, p. 2). Nachgewiesene gleichwertige Kompetenzen und Fähigkeiten, die außerhalb des Hochschulbereichs erworben wurden, sind bis zur Hälfte der für den Studiengang vorgesehenen Leistungspunkte anzurechnen (KMK, 2010, p. 4). Ein Aufbau geschulter Akteure mit entsprechend umfangreichen Know-how erscheint in diesem Kontext unabdingbar.

3.2.2 Anrechnung – eine Frage der Kommunikation?

Die Anrechnungsmöglichkeiten jenseits der formal und non-formal erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten werden bislang auf den Webpräsenzen der Hochschulen kaum kommuniziert, somit sind diese Optionen den Studierenden und Studieninteressierten bedingt bekannt und werden dementsprechend wenig nachgefragt. Wenngleich die Studierenden die Berücksichtigung dieser Kompetenzen als wichtig einstufen und eine Würdigung befürworten würden (Wolf et al., 2016, p. 64-65).

Gerade im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildungsformate ist jedoch eine umfangreiche Information eventueller Anrechnungsoptionen und die Transparenz der jeweiligen Prozesse im Vorfeld für die Interessenten wichtig, um eine Entscheidung für die Aufnahme einer Weiterbildung an der Hochschule zu fällen (Hanft et al., 2008, p. 310). Im Format des lebenslangen Lernens findet daher vorab eine sehr genaue Abwägung über die Studienorganisation, den Studienumfang und die Finanzierung statt (Wolter et al., 2015, p. 25), da die Interessenten u.U. nicht nur berufstätig sind, sondern zudem durch familiäre Verpflichtungen, ihrem sozialen Umfeld oder Ehrenämtern entsprechend zeitlich eingebunden sind. Je mehr Informationen und Anrechnungsmöglichkeiten über die Webpräsenzen der jeweiligen Weiterbildungsangebote kommuniziert werden, umso eher erschließt sich der studieninteressierten Person, ob das Format passgenau ist. Doch nicht nur die Kommunikation über eventuell mögliche Anrechnungsoptionen sind für die Weiterbildungsinteressierten von Bedeutung. Wichtig ist auch eine verbindliche Entscheidung seitens der Hochschule vor Aufnahme der wissenschaftlichen Weiterbildung, welche Module aufgrund der außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen angerechnet werden können. Nur so ist es den betroffenen Personen im Vorfeld möglich, ihre Weiterbildungsmaßnahme zielgenau zu planen und sich auf die wesentlichen Themen zu konzentrieren. Eine Entscheidung zum Thema Anrechnung vor Beginn des Bildungsangebotes ist für die Nachfrageseite daher sinnvoll und wichtig, dennoch ist dieses ‚Serviceangebot‘ und die Prüfung einer Anrechnung heute nur in wenigen Hochschulen etabliert. So können Anrechnungsanträge weitestgehend erst nach erfolgter Immatrikulation eingereicht werden, oder nur gegen eine

entsprechende Bearbeitungsgebühr vorab. Lediglich die privaten Hochschulen oder Fernuniversitäten bieten nahezu flächendeckend eine Anrechnungsentscheidung vor Aufnahme der Weiterbildungsmaßnahme an.

3.2.3 Anrechnung auf Zertifikate der wissenschaftlichen Weiterbildung

Bisher konnte unsere Recherche jedoch nicht belegen, dass Anrechnungsmöglichkeiten auch für einzelne Zertifikatsangebote der wissenschaftlichen Weiterbildung an den Hochschulen bestehen, sondern sich nur auf Studiengänge beziehen. Mit dem Ansatz des Forschungsprojektes AnZuK wird jedoch auch diese Thematik erforscht. So wird hinterfragt, ob im Rahmen neu gestalteter Zertifikatsangebote der wissenschaftlichen Weiterbildung, bereits Ansätze für Anrechnungsoptionen bestehen. Fraglich ist dies insbesondere dahingehend, weil die neu entwickelten Zertifikatsangebote der KeGL-Teilprojekte an der Hochschule Osnabrück ⁷ sich grundsätzlich mit neuen Fragestellungen beschäftigen und anhand von Rechercheergebnissen und Expertenbefragungen die wichtigsten Kompetenzen in Form von Modulangeboten zusammenfügen. Viele bereits an den verschiedenen Hochschulen etablierte wissenschaftliche Weiterbildungsangebote in Form von Zertifikaten werden aus bestehenden Studiengängen extrahiert und sind ein Teil derselben. Eine Anrechnung dieser Zertifikate im Rahmen einer späteren Studienaufnahme ist bei Vorliegen einer HZB unkritisch. Spannender ist jedoch die weitere Fragestellung, ob und wie Zertifikate, die jenseits von Studiengängen entwickelt werden bei einer späteren Studienaufnahme angerechnet werden können. Dies wird im wesentlichen Maße davon abhängig sein, auf welchem Niveau und mit welchem Workload die Zertifikate gelehrt werden und welchen Lernergebnissen ausgewiesen werden.

3.3 Anrechnung im Kontext informell erworbener Kompetenzen – das Portfolio

Wie bereits im Kapitel 2.2 erwähnt, werden für die Gleichwertigkeitsprüfung informell erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten individuelle Anrechnungsverfahren eingesetzt. Diese Verfahren haben u.a.

⁷ www.hs-osnabrueck.de/de/kegl/teilprojekte/patientensicherheit/, www.hs-osnabrueck.de/de/kegl/teilprojekte/gesundheitsinformatik/ und www.hs-osnabrueck.de/de/kegl/teilprojekte/uebergangsgestaltung/

den Grundsätzen der Reliabilität, Validität, Transparenz und Zweckdienlichkeit (CEDEFOP, 2009, pp.91-92) zu genügen und bedürfen eines definierten Entscheidungsprozesses.

Für die Bewertung von Kompetenzen gibt es verschiedene Methoden, die hinsichtlich ihres Einsatzes abhängig von den verfügbaren Ressourcen, Prozessen und den im Modul nachzuweisenden Kompetenzen sind. Als mögliche Verfahren können folgende Methoden genannt werden (Cedefop, 2009, pp. 67–68):

- Diskussion
- Deklarative Methode
- Interviews
- Beobachtung
- Portfolio-Methode
- Präsentation
- Simulation
- Test und Prüfungen

In Deutschland wird als Basis für die individuelle Anrechnung vielfach die Methode des Portfolios angewendet (Wissenschaftliche Begleitung der BMBF-Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge (ANKOM)“, 2010, p. 16). Das Portfolio wird dabei allgemein als eine Art Sammelmappe betrachtet, welche all jene Dokumente enthält, die u.a. Aufschluss über die individuelle Bildungsbiografie, die vorhandenen Kompetenzen der jeweiligen Person, deren Umsetzungsfähigkeit von Lerntheorien in die Praxis und eine Dokumentation der eigenen Lernprozesse enthält (Häcker, 2005, p. 1; Waxmann Verlag GmbH, 2015, p. 204). Das Portfolio dient dabei nicht nur der Darstellung des eigenen Kompetenzprofils, sondern kann auch die individuellen Lernkompetenz fördern (Häcker, 2005, p. 6). Zusätzlich kann das Portfolio auch für eine Berufsfeldentwicklung aufgrund der wissenschaftlich erworbenen Erkenntnisse dienlich sein (Arens-Fischer et al., 2016, p. 72).

Die Erstellung des Portfolios ist im Allgemeinen selbstgesteuert und ermöglicht eine umfassende Darlegung aller außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen, die im Rahmen einer Anrechnung nutzbar wären (CEDEFOP, 2009, p. 69).

Es gibt verschiedene Portfolioarten, die jeweils einen anderen Fokus hinsichtlich ihrer Verwertbarkeit haben. Eine Übersicht ausgewählter Portfolioarten liefert die nachfolgende Abbildung von Holger Wiethäuper.

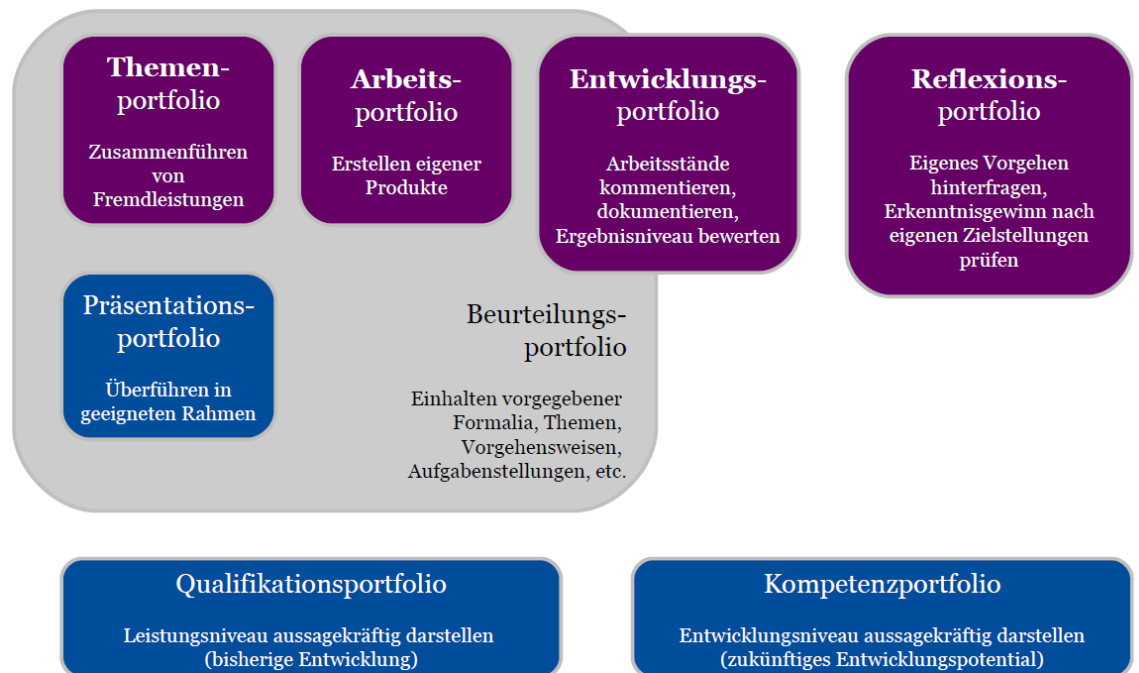


ABBILDUNG 3: PORTFOLIOTYPEN (WIETHÄUPER, 2011, P. 5)

3.3.1 Die Methode des Reflexionsportfolios

Wenn der Öffnung der Hochschule und dem Gedanken des lebenslangen Lernens Rechnung getragen werden will, so bietet sich der Einsatz des Reflexionsportfolios im Rahmen von Anrechnungsentscheidungen an, um eine ‚Verbindung zwischen dem Alltag und dem Studium herzustellen‘ (Luzens & König, 2015, p.204), indem die eigenen Fertigkeiten und Kenntnisse selbstkritisch hinterfragt werden. So wird mit dieser Form des Portfolios eine Reflexion des (beruflichen) Handelns anhand wissenschaftlicher Theorien begünstigt. Dabei steht der Theorie-Praxis-Transfer im Mittelpunkt dieser Portfolioarbeit und bietet neben der Darstellung von (beruflichen) Handlungen und den Umgang mit Problem- oder Aufgabenstellungen auch Raum für selbstkritische Auseinandersetzungen des eigenen Lernprozesses. Die daraus resultierenden Erkenntnisgewinne ermöglichen Handlungsweisen in gleichen oder ähnlichen Kontexten zu verändern.

Bei der Bearbeitung des Reflexionsportfolios ist darauf zu achten, dass direkt Bezug zu den Lernergebnissen des Moduls genommen wird und aufgrund der Ausführungen die Kompetenzziele des Moduls mit den eigenen Kompetenzen selbstkritisch abgeglichen werden. Dies setzt natürlich voraus, dass die jeweiligen Module möglichst detailliert und lernergebnisorientiert beschrieben sind, um einen Vergleich grundsätzlich zu ermöglichen (Stamm-Riemer et al., 2011, p. 49).

Sind keine Dokumente als Basis der „Beweisführung“ für das Vorhandensein der beschriebenen Kenntnisse und Fähigkeiten verfügbar, so sollte in jedem Fall der Bewertung der Portfolioarbeit ein Beurteilungsgespräch anschließen. In diesem Gespräch, können beschriebenen Lernergebnisse und das tatsächliche Niveau der außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen verifiziert werden (HIS Hochschul-Informationen-System GmbH, 2012, p. 14).

Die Sammlung authentischer Belege, der modulare Darstellung der eigenen Kompetenzen, die Ausarbeitung der Reflexion von Theorie und Praxis sowie die selbstkritische Hinterfragung eigenen Handelns und letztendlich die Verschriftlichung dieser Aspekte, stellt die Antragssteller vor eine große Herausforderung (Waxmann Verlag GmbH, 2015, pp. 205–206). Eine Anleitung, eine entsprechende Beratung und Begleitung wäre für diese Personen wichtig (HIS Hochschul-Informationen-System GmbH, 2012, p. 14).

3.3.2 Portfolio – Orientierung, Bewertung, Beurteilung

Als Orientierungsgrundlagen für die Validierung von Kompetenzen kommen im Hochschulbereich die Qualifikationsrahmen DQR und HQR zum Tragen. Beide Qualifikationsrahmen sind lernergebnisorientiert und beschreiben die Kompetenzen, die mit einer Qualifikation auf einem bestimmten Niveau erworben wurden. Der Deutschen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (DQR) gliedert dabei alle in Deutschland erworbenen formalen Abschlüsse in acht Stufen ein, wobei sich nur die letzten drei Stufen auf die akademischen Abschlüsse Bachelor, Master und Promotion beziehen. Der ‚Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse‘ (HQR) ist hingegen die Basis für die Gestaltung von Studienangeboten und wird im Rahmen von Akkreditierungen zugrunde gelegt (Akkreditierungsrat, 2013, p. 11). Der DQR und der HQR stimmen im Bereich der im Hochschulwesen erworbenen Qualifikationen hinsichtlich ihrer Niveaueinordnung überein und können daher im Rahmen von Modulbeschreibungen grundsätzlich parallel verwendet werden.

Betrachtet man den Kompetenzaufbau der Studierenden im Verlauf ihres Studiums, so erreichen sie überwiegend erst gegen Ende des Studiums das Abschlussniveau der zugeordneten Stufe des Qualifikationsrahmens.

Eine Verdeutlichung der in den Modulbeschreibungen zugrunde gelegten Niveaus bietet daher auch im Rahmen von Anrechnungsentscheidungen eine wichtige Orientierung für die Gleichwertigkeitsprüfung. So werden z.B. an der Hochschule Osnabrück alle Module der jeweiligen Studienangebote lernergebnisorientiert anhand der HQR Kompetenzkriterien ‚Wissensverbreitung‘, ‚Wissensvertiefung‘, ‚instrumentale Kompetenz‘, ‚kommunikative Kompetenz‘ und ‚systemische Kompetenz‘ beschrieben und entsprechenden Lernniveaus zugeordnet.

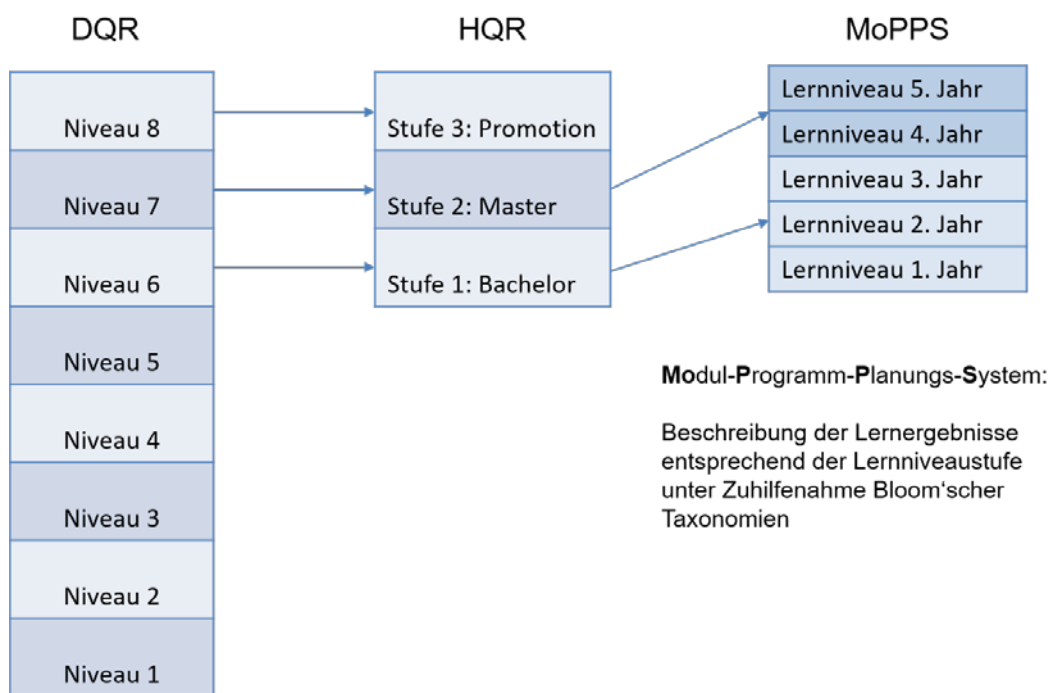


ABBILDUNG 4: ORIENTIERUNGS- UND BEWERTUNGSGRUNDLAGEN AM BEISPIEL DER HOCHSCHULE OSNABRÜCK (THIELE, 2016, P. 38)

Für die Bewertung eines Portfolios ist ein standardisiertes Bewertungsraster erforderlich, welches zum einen das Kompetenzniveau und zum anderen die Lernergebnisse des Moduls entsprechend der Kompetenzkriterien des gewählten Qualifikationsrahmens abbildet. Für jedes Modul ist ein individuelles Bewertungsraster erforderlich.

Als Basis für die spätere Bewertung des Portfolios sind im Vorfeld wichtige Gütekriterien wie z.B. Objektivität, Zuverlässigkeit und Genauigkeit festzulegen und das Kompetenzprofil des Moduls anhand gewünschter Ausprägungen nachvollziehbar abzubilden (Kröll & Vos, 2013, p. 15). Je detaillierter das Bewertungsraster aufgebaut ist, umso verlässlicher und objektiver kann die Portfolioarbeit im Anschluss bewertet werden.

Grundsätzlich ist darauf zu achten, dass aus Gründen der Transparenz das zugrundeliegende Bewertungsschema inkl. der Gütekriterien dem Antragsteller im Vorfeld zugänglich ist. Das Bewertungsraster kann dem Verfasser des Portfolios als Orientierung im Rahmen der Selbsteinschätzung und zielgerichteten Darstellung seiner Kompetenzen dienlich sein.

Bei der Bewertung des Portfolios ist zwingend darauf zu achten, dass die Gütekriterien eingehalten werden und die Kompetenzen gemäß den Indikatoren objektiv beurteilt werden. Mithilfe eines anschließenden Beurteilungsgesprächs können die vorgenommenen Bewertungen überprüft und die außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen abschließend hinsichtlich ihrer Gleichwertigkeit verifiziert werden. Es dient jedoch nicht nur der finalen Bewertung, sondern auch der gezielten Rückmeldung an den Portfolioersteller zu Überprüfung seiner Selbsteinschätzung sowie der reflektierten Kenntnisse und Fähigkeiten.

4. Wissenschaftliche Weiterbildung und Würdigung von Kompetenzen im Rahmen der Gesundheitsfachberufe – Teilprojekt AnZuK

Im Bereich der ‚Gesundheitsversorgung von morgen‘ wird eine stetige Neuorientierung und Ausrichtung an den Bedürfnissen der zu versorgenden Personen, aufgrund der Veränderungen durch Multimorbidität, Mortalität und den räumlichen Gegebenheiten, ob in städtischen oder ländlichen Gebieten, wichtig. So müssen bisherige Versorgungsstrukturen zwingend weiterentwickelt werden und als Ergebnis werden neue Berufsfelder entstehen. Der zunehmende Fachkräftemangel aufgrund des demografischen Wandels erschwert die Suche nach geeignetem Personal und eine Weiterentwicklung der eigenen Mitarbeiter erscheint sinnvoll und zielführend (Benning & Müller, 2008, p. 355). Für diese Mitarbeiter werden wissenschaftlichen Weiterbildungen immer wichtiger werden (Wissenschaftsrat, 2012, p. 8), um eine passgenaue Qualifizierung und Erweiterung ihrer Kompetenzen zu gewährleisten um aktiv an der Berufsfeldgestaltung und der zukünftig notwendigen Versorgungsdienstleistung mitwirken zu können.

Je schneller die Mitarbeiter dabei die hochschulische Qualifikation abschließen, umso eher stehen sie für den zielgerichteten, beruflichen Einsatz zur Verfügung. Erfahrungsgemäß ist es daher nicht nur ein Anliegen der Studierenden sondern auch ein Anliegen der Arbeitgeber, dass die Kompetenzen ihrer Mitarbeiter im Hochschulkontext durch Anrechnung gewürdigt und damit die Studienzeit verkürzt, oder der finanzielle Aufwand reduziert werden kann (Benning & Müller, 2008, p. 347; Hanft et al., 2008, p. 306, 2008, p. 311).

So werden gerade im Bereich der Gesundheitsfachberufe wichtige Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen jenseits der formalen Ausbildung erworben, die für die erfolgreiche und zielgerichtete Versorgung von Patientinnen und Patienten von entscheidender Bedeutung sind (Kirchhof, pp. 343–345). Der alltägliche Umgang mit den zu versorgenden Personen, das Abstimmen und Arbeiten in teilweise größeren Teams von Kolleginnen und Kollegen, Vorgesetzten, anderen Abteilungen und externen Partnern sowie diverse Fort- und Weiterbildungen beeinflussen das eigene Handeln und erweitern die Kompetenzen stetig. So verfügt die Zielgruppe bereits über wichtige Kompetenzen und praktische Erfahrungen teilweise auf einem hohen Niveau, die auch im Rahmen einer wissenschaftlichen Weiterbildung von Bedeutung sind und für den Austausch in der Kohorte wertvoll sind.

Betrachten wir die einzelnen Studierenden, die ein Modul der wissenschaftlichen Weiterbildung belegen, so kommen also Personen mit unterschiedlichsten Vorwissen in die Weiterbildungsformate, der eine Studierende hat wenig bis kein Vorwissen, der andere eventuell schon sehr viel mehr. Je nach Vorwissen werden die Personen entsprechend viel Arbeitsaufwand aufbringen müssen, um das Kompetenzziel der jeweiligen Module zu erreichen. Damit diese Studierenden bestmöglich in ihrem Lernprozess z.B. durch eine geeignete Lernfortschrittsberatung (Böggemann et al., 2014) unterstützt werden können oder auch Möglichkeiten einer Anrechnung ihrer bereits fundierten Kompetenzen ableiten zu können, gilt es dieses Wissen zu verifizieren.

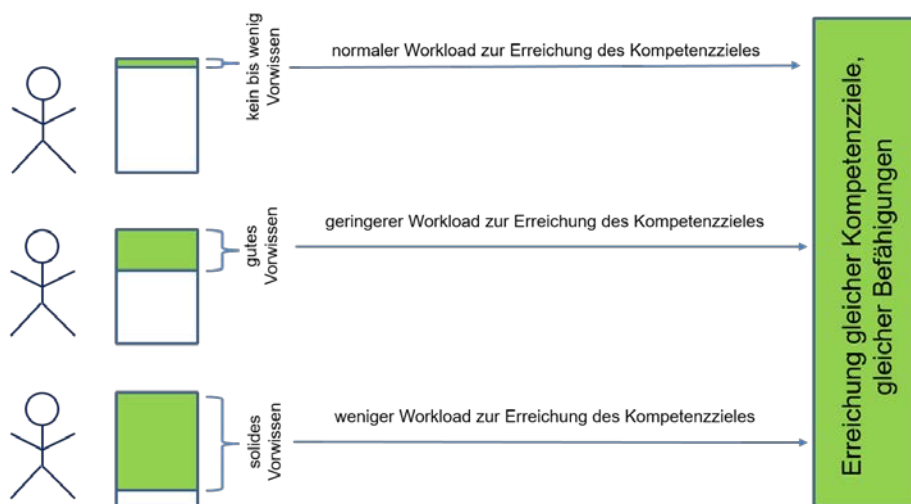


ABBILDUNG 5: AUSGANGS- UND ABSCHLUSSKOMPETENZEN DER ZIELGRUPPE (THIELE, 2016, P. 36)

Im Rahmen des AnZuK Forschungsprojektes wurde das Reflexionsportfolio im Kontext der Zielgruppe der Gesundheitsfachberufe als die geeignetste Variante zur Bewertung vorhandener Kompetenzen ausgewählt.

4.1 Prämissen – Ableitungen für den Anrechnungsprozess

Auf Basis der Erkenntnisse der Recherche und der Auswertung unterschiedlicher Forschungserhebungen im Rahmen des Teilprojektes AnZuK, ist festzuhalten, dass heutige Anrechnungsprozesse, vornehmlich im Rahmen der Prüfung informell erworbene Kompetenzen, im Wesentlichen folgenden Restriktionen unterliegen:

- Fehlendes Bewusstsein über eigene Kompetenzen seitens der Studierenden und Interessenten
- Mangelnder Bekanntheitsgrad von Anrechnungsmöglichkeiten aufgrund fehlender Kommunikation
- Kaum verfügbare Beratung und Begleitung der Antragsteller
- Mangelnde Kenntnisse seitens der Hochschulorganisation im Themenfeld Anrechnung
- Selten Anrechnungsentscheidungen vor Aufnahme des Studiums
- Zu hoher Zeitaufwand
- Fehlende Anreizgestaltung für Prüfung von Anrechnungsanträgen
- Akzeptanzprobleme hinsichtlich Qualität und Niveau außerhochschulisch erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten
- Module sind nicht lernergebnisorientiert beschrieben ein Abgleich fällt schwer
- Schwierigkeiten hinsichtlich der Sichtbarkeit und Bewertbarkeit von Kompetenzen
- Keine standardisierten, rechtsicheren Verfahren etabliert
- Fehlende Finanzierung für Ressourcen außerhalb von Forschungsprojekten

Bevor aufgrund dieser Erkenntnisse ein genereller Prozess für die Validierung informell erworbener Kompetenzen entwickelt werden kann, der genau diese Mängel entkräftet, nähert sich das Teilprojekt AnZuK schrittweise durch den Einsatz eines sogenannten Prototypens an, der in die Pilotmodule der anderen KeGL-Teilprojekte PatSiM, KeGMi und GÜZal der Hochschule Osnabrück integriert wird. Im Rahmen der Pilotmodule sollen einzelne Elemente des späteren Anrechnungsprozesses erprobt und wichtige Erfahrungswerte hinsichtlich der Akzeptanz, Durchführbarkeit, Beratungsbedarf, benötigte Ressourcen und Abläufe abgeleitet werden.

4.2 Prototyp - Validierung als curricularer Bestandteil in Weiterbildungsformaten

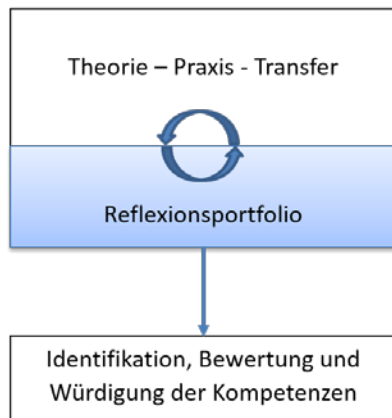
In einer ersten Phase werden die wesentlichen Elemente des Reflexionsportfolios in die Pilotmodule integriert. Neben einer Darstellung der Lebens- und Bildungsbiografie, wird durch ein kurzes und aussagekräftiges Motivationsschreiben Bezug zum Themenfeld des wissenschaftlichen

Weiterbildungsmoduls genommen. Eine Standortbestimmung hilft, die bereits vorhandenen Kompetenzen zu unterschiedlichen Zeitpunkten während der Teilnahme am Modul zu identifizieren und zu qualifizieren. Im Modul selbst, wird mit den Studierenden die Identifikation vorhandener Kompetenzen erprobt und der wissenschaftlich fundierte Umgang der Reflexion von wissenschaftlichen Modellen und deren Einsatz im Berufsalltag erarbeitet, um diese im Rahmen kontextbezogener Theorie-Praxis-Transferleistungen der sogenannten Versorgungsfeldreflexion einzusetzen. Dabei wird das Erlernen der Selbstreflexion durch regelmäßige Rückmeldungen seitens der anderen Teilnehmer und der Lehrenden geschärft. Die Fähigkeit der Studierenden, vorhandene Kenntnisse und Fähigkeiten selbständig zu identifizieren und diese selbstkritisch einzuschätzen, geben erste wichtige Anhaltspunkte hinsichtlich benötigter Beratungsangebote im Vorfeld der Antragstellung. Zudem lässt der Umgang mit dem strukturierten Aufbau, die Verschriftlichung einer wissenschaftlich fundierten Versorgungsfeldreflexion und das Entwickeln einer iterativen Feedbackkultur weitere Erkenntnisse für Reflexionsfähigkeit im Rahmen eines Anrechnungsprozesses gewinnen.

Durch die beratende, engmaschige Begleitung durch die Lehrenden können die vorhandenen Kompetenzen der teilnehmenden Personen nicht nur auf Basis einer schriftlich vorliegenden Dokumentation identifiziert, sondern durch den persönlichen Kontakt auch besser eingeschätzt werden. Eventuell können und ggf. müssen zu Beginn des Moduls erfolgte Einschätzungen sowohl auf Seiten der Teilnehmenden als auch auf Seiten der Lehrenden revidiert und angepasst werden. Hieraus lassen sich wichtige Erkenntnisse bezüglich der zielgerichteten Begleitung während des Anrechnungsprozesses, der Bewertungskriterien und ihren Indikatoren eines Reflexionsportfolios im eigentlichen Anrechnungsprozess ableiten. Während der Pilotmodulphase wird der tatsächliche Beratungsaufwand durch die Lehrenden dokumentiert, damit der spätere Ressourcenaufwand bestimmbar wird. Nach Abschluss der ersten Phase und damit der Einbindung in das Pilotmodul wird in einer zweiten Phase die Portfolioerstellung ausgelagert und als genereller Prozess für eine Anrechnung von Kompetenzen nutzbar gemacht. Somit können die Studierenden bei gleichwertig vorhandenen außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen Module von Zertifikatsangeboten angerechnet bekommen. Perspektivisch soll dieser vorgelagerte Prozess auch für bereits bestehende Studienprogramme nutzbar gemacht werden.

Die nachfolgende Abbildung veranschaulicht die einzelnen Phasen des Vorgehens.

I. Phase:
Integration in das jeweilige
Pilotmodul der KeGL-
Zertifikatsangebote



II. Phase
Vorgelagerter Prozess

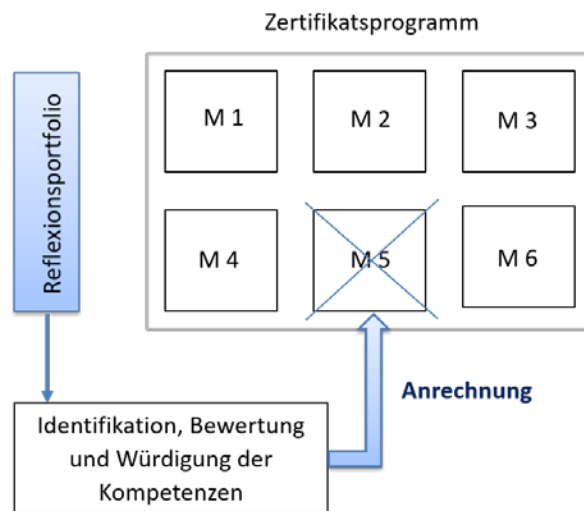


ABBILDUNG 6: STRUKTURELLER KONTEXT – UMSETZUNG (ANGELEHNT AN THIELE, 2016, P. 40)

4.3 Prototyp - Herausforderungen

Grundsätzlich stellt die Umsetzung eines derartigen Validierungsmodells in Form der curricularen Einbindung die beteiligten Akteure vor gewisse Herausforderungen. Jenseits von der klassischen Lehre muss der vorgestellte Prototyp in das Curriculum und die Didaktik integriert werden und erfordert dabei eine kompetenzorientierte Lehre und das Verständnis der Lehrenden als eine Art „Mittler“ oder „Coach“.

Auch wie die tatsächliche Umsetzung, das Lehren und Lernen des Reflexionsfähigkeit, gelingt, bleibt abzuwarten, wobei Stand heute noch nicht der entsprechende Ressourceneinsatz und letztendlich die Akzeptanz sowohl seitens der Lehrenden als auch der Studierenden abschätzbar ist. Das zeigt sich erst bei einem ersten Durchlauf des Pilotmoduls.

Doch gelingt die Umsetzung und die Akzeptanz dieses Modells bei den Lehrenden und Studierenden gleichermaßen, dann bieten sich auch viele Vorteile: Während die Gesamtkompetenz der Personen im Fokus stehen, wird gezielt die Selbstreflexionsfähigkeit der Personen gefordert und gefördert. Das stärkt das Wissen über das eigenen Lernen und die entsprechende Lernentwicklung.

Durch die Reflexionsarbeit mündlich wie schriftlich, werden zudem die Kommunikationsfähigkeit und die Interaktionskompetenz der teilnehmenden Personen ausgebaut. Dabei findet begleitend eine iterative Reflexion auf individueller und Studiengruppenebene statt. Ein mögliches Ergebnis der Reflexionsarbeit kann die Anrechnung auf andere Module darstellen, muss aber nicht.

In jedem Fall werden durch die Reflexionsarbeit vorhandenen Kompetenzen der jeweiligen Person sichtbar und bewertbar gemacht, so dass die Formalisierung und Würdigung der Gesamtkompetenz der Studierenden im Rahmen dieses Prototypens gewährleistet wird.

5. Fazit

Vorhandene Anrechnungsprozesse sind heute eher auf formal und non-formal erworbene Kompetenzen ausgelegt, weil Lernergebnisse, Curricula, Ausbildungszeiten nachvollziehbar und eingestuft werden können. In diesem Bereich sind die Möglichkeiten der Anrechnung den Studierenden weitestgehend bekannt und Anträge, Beratungsangebote und Entscheidungsabläufe bis hin zum Studiendekanat etabliert. Der Umgang mit informell erworbenen Kompetenzen ist sehr unterschiedlich bis zum Teil gar nicht geregelt und von kritischer Haltung geprägt. Um dem zu entgegen und eine valide Grundlage für einen Anrechnungsprozess zu schaffen, bedient sich das Projekt AnZuK eines Prototypens zur Validierung von Kompetenzen, der im Rahmen einer curricularen Einbindung erprobt wird, um wesentliche Erkenntnisse und Bedarfe ableiten zu können. Dabei erfolgt eine Erfassung und Bewertung der Gesamtkompetenz der teilnehmenden Personen im Kontext einer fachspezifischen Berufssituation durch Förderung der Selbstreflexionsfähigkeit, der Stärkung des Wissens über das eigenen Lernen und der Lernentwicklung, den Ausbau von Kommunikationsfähigkeiten, die Entwicklung einer akademischen, iterativen Reflexion auf individueller und Studiengruppenebene, eine kontinuierliche Begleitung durch die Lehrenden und letztendlich eine holistische Würdigung der Gesamtkompetenz durch das Zertifikat und entsprechender Kreditpunkte. Wichtige Erkenntnisse aus der curricularen Einbindung werden für einen generalisierten Prozess gewonnen, um die Akzeptanz für die Anrechnung informelle erworbener Kompetenzen auch seitens der Hochschulorganisation zu stärken und mögliche Restriktionen zu entkräften.

Literaturverzeichnis

- Akkreditierungsrat. (2013). *Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung* (Drs. AK 20/2013). Online:
http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Beschluesse/AR_Regeln_Studiengae_nge_aktuell.pdf
- Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung, & Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2001). *Arbeiten und Lernen: Lernkultur Kompetenzentwicklung und Innovative Arbeitsgestaltung* (QUEM-report No. 67). Berlin. Online:
<http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/QUEM-Report-67.pdf>
- Arens-Fischer, W., Biedendieck, J., Braun von Reinersdorff, A., Dinkelborg, K., Thiele, H., & Wolf, A. K. (2016). Theory-practice transfer in health care - by scientific reflection of occupational area to care experts / Theorie-Praxis-Transfer in der Gesundheitsversorgung – durch wissenschaftliche Berufsfeldreflexion zum Versorgungsexperten. *International Journal of Health Professions*, 3(1). doi:10.1515/ijhp-2016-0004
- 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
- Benning, A., & Müller, C. (2008). Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf Hochschul-Studiengänge und die ökonomischen Auswirkungen auf unterschiedliche Akteursgruppen. *Betriebswirtschaftliche Forschung und Praxis : BFuP*. (Heft 4), 334–362.
- Bergstermann, A., Cendon, E., Flacke, L. B., Grunert, C., Hettel, J., John, P., . . . Wolf, M. (2014). *HANDREICHUNG Kompetenzentwicklung und Heterogenität: Ausgestaltung von Studienformaten an der Schnittstelle von Theorie und Praxis*. Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs "Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen". Online: https://de.offene-hochschulen.de/public_libraries/1
- Böggemann, M., Braun von Reinersdorff, A., Hotze, E., Thiele, H., & Zapp, W. (2014). *Poster: Angebote zur Erleichterung des Übergangs vom beruflichen zum hochschulischen Lernen und studienerefolgsorientierten Kompetenzbildung in den Studiengängen BA Pflegemanagement und Pflegewissenschaft an der Hochschule Osnabrück: neu erprobte Maßnahmen im Rahmen der BMBF-*

- Initiative ANKOM-Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung im Projekt Berufstalent +PLUS+ der Hochschule Osnabrück.* Online: ANKOM website:
http://ankom.dzhw.eu/ergebnisse/nachprojekten/pdf/wf_15_praesi_uebergang.pdf
- Borowiec, A., Fischer, B., Gröblichhoff, F., Köslers, A., & Schulte, P. (2013). *Leitfaden zur Anerkennung von im Ausland erworbenen Studien- und Prüfungsleistungen: Projekt nexus – Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre.* Bonn. Online: www.hrk.nexus.de
- Cedefop. (2009). *Europäische Leitlinien: für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens.* Luxemburg. Online: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4054_de.pdf
- Verwaltungsverfahrensgesetz, Deutscher Bundestag 23.01.2003.
- DGWF. (2010). *DGWF-Empfehlungen zu Formaten wissenschaftlicher Weiterbildung.* Online:
https://dgwf.net/fileadmin/user_upload/DGWF/DGWF-empfehlungen_formate_12_2010.pdf
- EAR. (2012). *European Area of Recognition Manual: Practical guidelines for fair recognition of qualifications.* Online: http://www.eurorecognition.eu/manual/ear_manual_v_1.0.pdf
- Freitag, W. K., Hartmann, E. A., Loroff, C., Stamm-Riemer, I., Völk, D., & Buhr, R. (Eds.). (2011). *Gestaltungsfeld Anrechnung: Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel.* Münster, New York, München, Berlin: Waxmann. Online:
http://www.dzhw.eu/pdf/22/gestaltungsfeld_anrechnung.pdf
- Gerlach, A., Heckenhahn, M., & Piotrowski, A. (2006). *Anrechnung pflegeberuflich erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge - Modellversuch WAWIP (Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online No. 11).* Online: bwpat website:
http://www.bwpat.de/ausgabe11/piotrowski_et_al_bwpat11.pdf
- Häcker, T. (2005). *Portfolio als Instrument der Kompetenzdarstellung und reflexiven Lernprozesssteuerung* (bwp@ No. Nr. 8). Online: Pädagogische Hochschule Luzern, Schweiz website: http://www.bwpat.de/ausgabe8/haecker_bwpat8.pdf
- Hanak, H., & Sturm, N. (2015a). *Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen: Eine Handreichung für die wissenschaftliche Weiterbildung.* Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. Online: http://download.springer.com/static/pdf/676/bok%253A978-3-658-08874-3.pdf?auth66=1426584653_f305e92edfbf3351fd950e8c8fb140503&ext=.pdf
- Hanak, H., & Sturm, N. (2015b). *Außerhochschulisch erworbene Kompetenzen anrechnen.* Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

- Hanft, A., Knust, M., Müskens, W., & Gierke, W. B. (2008). Vom Nutzen der Anrechnung: Eine Betrachtung aus organisatorischer und ökonomischer Perspektive. *Betriebswirtschaftliche Forschung und Praxis : BFuP*, 60(4), 297–312.
- Hanft, A., Wolter, A., Pellert, A., & Cendon, E. (2013). *Anrechnung – politischer Kontext Anrechnungsdiskussion in Deutschland: Kontext & Rahmenbedingungen* (Arbeitsmaterialien der wissenschaftlichen Begleitung).
- Hartmann, E. A. (2011, September). *Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge*. 6. BIBB-Berufsbildungskongress 2011, Berlin.
- HIS Hochschul-Informations-System GmbH. (2012). *ANKOM-Arbeitsmaterialie Nr. 3 Verfahren und Methoden der individuellen Anrechnung*. Online: http://ankom.dzhw.eu/pdf_archiv/M3_Ankom.pdf
- Kirchhof, S. *Informelles Lernen fördern, unterstützen und integrieren – Neue Impulse für die Pflegedidaktik*.
- 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
- KMK, & BMBF. (2012). *Die Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses 2009 - 2012: Nationaler Bericht von Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung unter Mitwirkung von HRK, DAAD, Akkreditierungsrat, fzs, DSW und Sozialpartnern*. Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_00_00-Bologna-Bericht-2009-2012.pdf
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften. (2000). *Memorandum über Lebenslanges Lernen*. Brüssel. Online: https://www.agenda-erwachsenenbildung.de/fileadmin/user_upload/agenda-erwachsenenbildung.de/PDF/2000_Kommission_Memorandum_Lebenslanges_Lernen_DE.pdf
- Kröll, M., & Vos, B. (2013). *Selbstlernmaterial zur Kompetenzmessung und – Beurteilung.: In: Kröll, M. (Hrsg.): Studienkonzepte zur Qualifikation von Führungskräften, Mitarbeitern von Personalabteilungen und Kompetenzexperten*. Bochum. Online: http://docplayer.org/storage/27/11376030/1471511512/8Z483Enta_pUZRnJ1bLqBQ/11376030.pdf
- Kultusministerkonferenz (KMK). (2010). *Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor und Masterstudiengängen: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 04.02.2010*. Online:

http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf

Martens, J., Diettrich, A., & Wolfgramm, K. (2014). *Anrechnung von außerhalb der Hochschule erworbenen Kompetenzen*. Online: http://www.wiwi.uni-rostock.de/fileadmin/Institute/BWL/WiPaed/2014_Anrechnung_von_au%C3%9Ferhalb_der_Hochschule_erworbenen_Kompetenzen.pdf

P. Zängl (Ed.). (2013). *Pflegeforschung trifft Pflegepraxis: Die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen in der Pflege Ansätze, Möglichkeiten und Grenzen der Kompetenzbilanzierung*. Jahrbuch 2012/2013 des Norddeutschen Zentrums zur Weiterentwicklung der Pflege. Wiesbaden: Springer Fachmedien. Online: http://download.springer.com/static/pdf/255/chp%253A10.1007%252F978-3-658-02573-1_8.pdf?auth66=1426158381_c0f6d6a2adbc3ea5395abe10697f9009&ext=.pdf

Schürmann, M. (2012). *Erfahrungen individueller und pauschaler Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen von Pflege- und Gesundheitsfachkräften auf pfledepädagogische Studiengänge* (Akademisierung der Berufsbildung No. 23). Online: bwpat Berufs- und Wirtschaftspädagogik website: http://www.bwpat.de/ausgabe23/schuermann_bwpat23.pdf

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“*. Eine Studie des Instituts für Soziologie der Technischen Universität Darmstadt im Kontext des Entwicklungsprojekts Open C³S. Online: TU Darmstadt website: <http://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/id/eprint/4461>

Seidel, S., & Stamm-Riemer, I. (1/11). *Wie können informell erworbene Kompetenzen festgestellt, beschrieben und bewertet werden?* Online: <http://www.bagarbeit.de/data/forum-arbeit/forum-arbeit-11-01-Kompetenzen.pdf>

SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER. (2001). *Sachstands- und Problembereicht zur „Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen“: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 21.09.2001*. Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_09_21-Problembereicht-wiss-Weiterbildung-HS.pdf

- Stamm-Riemer, I., Loroff, C., & Hartmann, E. A. (2011). *Anrechnungsmodelle: Generalisierte Ergebnisse der ANKOM-Initiative* (No. 1). Online: http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201101.pdf
- Thiele, H. (2016, April). *Kompetenzentwicklung von Gesundheitsfachpersonal im Kontext des Lebenslangen Lernens (KeGL): Zertifikatsintegrierte Würdigung gesamtheitlicher Kompetenzen im Gesundheitsbereich – ein Prototyp*. Aktionsbündnis Patientensicherheit e.V., Berlin.
- Waxmann Verlag GmbH (Ed.). (2015). *Übergänge gestalten: Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen*. Münster, New York. Online: http://ankom.dzhw.eu/publikationen/pdf/uebergaenge_gestalten.pdf
- Wiethäuper, H. (2011). Man nehme eine Sammelmappe mit vielen Fächern... Ein Input zur Arbeit mit Portfolios: Kolloquium zum Lehren und Lernen Philipps-Universität Marburg. Online: https://www.uni-marburg.de/neue-medien/kommunikation/lehr-lern-kolloquium/winter-2010/portfolios/wiethauper_110118.pdf
- Wirtschaftsministerkonferenz und Kultusministerkonferenz. *Bachelor- und Masterabschlüsse in der beruflichen Weiterbildung: Beschluss der Wirtschaftsministerkonferenz vom 15./16.12.2008 und der Kultusministerkonferenz vom 05.02.2009*. Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_02_05-Bachelor-Master-berufliche_Weiterbildung.pdf
- Wissenschaftliche Begleitung der BMBF-Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge (ANKOM)“. (2010). *Anrechnungsleitlinie: Leitlinie für die Qualitätssicherung von Verfahren zur Anrechnung beruflicher und außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge*. Online: http://ankom.his.de/know_how/anrechnung/pdf_archiv/ANKOM_Leitlinie_1_2010.pdf
- Wissenschaftsrat. (2012). *Empfehlungen zu hochschulischen Qualifikationen für das Gesundheitswesen*. Berlin. Online: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/2411-12.pdf>
- 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.
- Wolf, A. K., Thiele, H., Haar, M., Kortekamp, S., & Braun von Reinersdorff, A. (2016). Formalisierung informell erworbener Kompetenzen im Rahmen akademischer Zertifikatsprogramme im Gesundheitsbereich - "Prototyp" eines Modells. *International Journal of Health Professions*, 3(1), 57–70.

Wolter, A., Dahm, G., Kamm, C., Kerst, C., & Otto, A. (2015). Nicht-traditionell Studierende in Deutschland: Werdegänge und Studienmotivation: Ergebnisse eines empirischen Forschungsprojektes. In Uwe Elsholz (Hg.) (Ed.), *Beruflich Qualifizierte im Studium. . Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg* (pp. 11–33). Bielefeld: W. Bertelsmann.

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