

bedarfsorientiert
Hochschulen
Wissenschaftlich

Weiterbildung

praxisnah

Gesundheitsberufe

Forschungsergebnisse

Teilprojekt GÜzal

Optimale Übergangsgestaltung von fachschulischen Inhalten
zu akademischen Inhalten

Konzeption der Übergangsmodule im Teilprojekt GÜzal

Wolfgang Arens-Fischer; Julia Biedendieck; Katrin Dinkelborg

Diese Publikation wurde im ‚Optimale Übergangsgestaltung von fachschulspezifischen Inhalten zu akademischen Inhalten (GÜzal)‘ 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, 24.01.2017

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis.....	3
Abbildungsverzeichnis.....	4
1. Forschungsrahmen.....	5
2. Forschungsziele und leitende Hypothesen	6
3. Konzeption der Übergänge	8
4. Relevanz der Theorie-Praxis-Relation zur Arbeitsplatzentwicklung in Übergangsmodulen..	11
5. Erste Erhebungen zur Reflexion eines Übergangsangebots für berufsintegrierend Studierende.....	12
6. Literaturverzeichnis.....	14

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Integrierendes Konzept zu Übergängen zu einem wissenschaftlichen Weiterbildungsmodul.....	10
Abbildung 2: Verdeutlichung des integrierenden Konzeptes	10
Abbildung 3: Differenzierendes Übergangskonzept	11

Theorie-Praxis-Transfer als Konzept zur Personal- und Organisationsentwicklung:

Forschung zur Gestaltung des Übergangs von der (fach)schulischen und beruflichen in die akademische Bildung und zurück in die berufliche Praxis

Teilprojekt GüZal

1. Forschungsrahmen

Annahmen zur Zielgruppe

Die im Rahmen des Projektes KeGL in den Blick genommene Zielgruppe sind Personen, die in ihrem beruflichen Werdegang bislang auf eine akademische Qualifizierung verzichtet haben und somit stärker handlungsorientiert sind. Sie haben unterschiedliche schulische Vorbildungen und haben die Hochschulreife auf unterschiedlichen Wegen erworben und sind hinsichtlich der Altersstruktur stark heterogen. Ferner sind sie berufstätig und streben mit der Aufnahme einer akademischen Weiterbildung in einem Zertifikatsprogramm auch nicht grundsätzlich ein vollständiges Studium mit einem Bachelorabschluss an, sondern eine gezielte Wissens- und Kompetenzerweiterung zu dem Thema der jeweiligen Weiterbildung.

Aufgrund ihrer vornehmlich handlungsorientierten beruflichen Entwicklung verfügen die Personen über umfassendes Erfahrungswissen zu ihrem jeweiligen Handlungsfeld, das ihnen hilft, Defizite in der Patientenversorgung zu identifizieren und diesbezügliche Problemphänomene in ihrem Arbeits(um)feld zu benennen. Aufgrund dieser Wahrnehmung von Defiziten entscheidet sich die Zielgruppe dafür, an der persönlichen Wissens- und Kompetenzentwicklung zu arbeiten und strebt eine Weiterbildung an. Dabei kann sich die Wahrnehmung von Defiziten durchaus auch auf Annahmen zur weiteren Entwicklung des Berufsfeldes stützen, so dass hier auch nach Handlungspotenzialen gestrebt werden und damit aus Arbeitgeberperspektive sowohl eine defizit- als auch eine potenzialorientierte Personalentwicklung durch die akademische Weiterbildung unterstützt wird.

Die Zielgruppe wird voraussichtlich - in deutlicher Abgrenzung zu Personen, die von Beginn an ein vollständiges Studium anstreben – sehr selektiv in der Auswahl der Zertifikatsmodule vorgehen und die Module belegen, von denen sie sich einen (unmittelbaren) Nutzen für ihr betriebliches Arbeitsfeld versprechen. Damit ist nicht davon auszugehen, dass die Zertifikatsmodule in einer bestimmten Reihenfolge, wie üblicherweise in einem Curriculum eines Studiengangs, belegt und in einem abgestimmten Zeitverlauf bearbeitet werden. Vielmehr können größere Zeitabstände in der

Modulbelegung entstehen und es dürfte nur eine geringe Bereitschaft bestehen, eigenständige studienvorbereitende bzw. –unterstützende Module zu belegen, wie dieses beispielsweise in Studiengängen durch Module zum wissenschaftlichen Arbeiten erfolgt und üblich ist. Insofern ist auch nicht davon auszugehen, dass die Zielgruppe im Rahmen ihrer vorhochschulischen Erfahrung gelernt hat, selbständig komplexe Lerninhalte zu erarbeiten. Vielmehr ist davon auszugehen, dass die Zielgruppe immer wieder neu bei jedem Modul auf das wissenschaftliche Denken und Handeln sowie das selbständige Erarbeiten von Inhalten in einem akademischen Zertifikatsmodul vorzubereiten ist. Diese hier vorgenommene Skizze der Zielgruppe wird in Befragungen bei der Aufnahme der ersten Teilnehmer/innen zu reflektieren sein. Hierzu werden entsprechende Erhebungsinstrumente auch speziell für die Übergangsthematik erarbeitet.

2. Forschungsziele und leitende Hypothesen

Forschungsziele

Die Ziele, die mit dem Forschungsprojekt zu Übergängen verbunden werden, haben eine Orientierungsfunktion für die Konzeptentwicklung von Übergangsmodulen von der (fach)schulischen und beruflichen Bildung in die akademische Qualifizierung und sind in zwei Dimensionen zu gliedern: a) in die handlungsorientierten und b) die erkenntnisorientierten Ziele. Die handlungsorientierten Ziele greifen unmittelbar die Bedürfnisse der Zielgruppe auf und sollen sicherstellen, dass das Übergangskonzept die Bedarfe und auch die Ausgangsbedingungen der Zielgruppe berücksichtigt. Die erkenntnisorientierten Ziele gehen über die unmittelbare Zielgruppe hinaus und sollen den Erkenntnisgewinn zum Übergang in die akademische Weiterbildung steigern. Auf Basis der Annahmen zur Zielgruppe (Kapitel 1) werden die Verbesserung der Effektivität und Effizienz des Übergangs mit folgenden handlungsorientierten Zielen operationalisiert:

Handlungsorientierte Ziele:

- Verbesserung der Kompetenz zum wissenschaftlichen Arbeiten
- Verbesserung der Reflexion des individuellen Arbeits(um)feldes auf Veränderungsbedürftigkeit
- Verbesserung der Reflexion des individuellen Arbeits(um)feldes auf Veränderungsfähigkeit
- Verbesserung der Kompetenz zur Selbstführung (auch als Beitrag zur Stärkung der Lernkompetenz)
- Verbesserung der Kooperationskompetenz (auch als Beitrag zur Stärkung der Lernkompetenz)

Die hier dargestellten Ziele greifen auch Ergebnisse aus Literaturstudien zur Lernkompetenz auf (vgl. dazu den Beitrag Arens-Fischer; Biedendieck 2016b). Die Kompetenzziele zur Selbstführung und zur Kooperation greifen den Beitrag der Weiterbildung für die Veränderung der Berufspraxis auf (ebd.). Ferner wird die Beziehung aus der doch deutlichen Nutzenorientierung der Zielgruppe einerseits und der Notwendigkeit zum wissenschaftlichen Denken und Handeln andererseits aufgegriffen. In Summe wird auch die Theorie-Praxis-Relation durch die Kompetenzentwicklung zur Reflexion der Praxis auf Veränderungsbedürftigkeit und -fähigkeit mit wissenschaftlichen Methoden sowie die personalen Kompetenzen handlungsorientiert aufgegriffen.

Die Erkenntnisorientierung ist darauf gerichtet den Erkenntnisgewinn zu den Bedürfnissen der Zielgruppe, zur Studierbarkeit sowie zur zukünftigen Entwicklung des Berufsfeldes akademisch qualifizierter Gesundheitsfachkräfte zu steigern. Dabei ist zu berücksichtigen, dass das zukünftige Berufsfeld für die akademisch qualifizierten Personen nur sehr eingeschränkt prognostizierbar ist und sich somit explorative Zugänge anbieten (ebd.).

Erkenntnisorientierte Ziele:

- Verbesserung der Kenntnisse zu den Qualifikationsbedürfnissen der Zielgruppe
- Verbesserung der Kenntnisse zum Studierverhalten der Zielgruppe
- Verbesserung der Studierbarkeit der Übergangsmodule
- Verbesserung der Kenntnisse zum Veränderungsbedarf des jeweiligen Arbeitsfeldes
- Verbesserung der Kenntnisse zu Veränderungshemmnissen im Arbeitsfeld
- Verbesserung zur Entwicklung der Handlungskompetenz im Arbeitsfeld (auch mit Perspektive auf die Ermöglichung zur Handlung im Arbeitsfeld seitens der Arbeitgeber)

Die erkenntnisorientierten Ziele sind also darauf gerichtet, das Verhalten der Studierenden bei Einstieg in den Übergang, bei der Durchführung des Übergangsmoduls (Praxis → Theorie) vor und nach der Weiterbildung sowie bei der Vorbereitung auf den Wiedereinstieg in die Praxis (Theorie → Praxis) zu beobachten und zu reflektieren.

Die hier formulierten Ziele operationalisieren für das hier in den Blick genommene noch unsichere und unscharfe Berufsfeld die übergeordneten Qualifikations- und Kompetenzziele der akademischen Bildung (vgl. dazu Schaper 2012) mit spezieller Fokussierung von berufsbegleitend und –integrierend Studierenden (vgl. Arens-Fischer; Dinkelborg; Grunwald 2016). So sollen die Studierenden in der Weiterbildung das Fachwissen, das fachübergreifende Wissen und die Kompetenzen entwickeln,

- um ihr jeweiliges Berufsfeld (i.A.) und
- um ihr jeweiliges berufliches Arbeitsfeld und Arbeitsumfeld (bezogen auf den Arbeitsplatz)
- mit dessen zur Anwendung kommenden Konzepten, Methoden und Instrumenten sowie
- den Entscheidungsprozessen und -strukturen auf

Veränderungsbedürftigkeit und Veränderungsfähigkeit zu analysieren und wissenschaftlich fundierte Handlungsempfehlungen abzuleiten (ebd.).

Leitende Hypothesen

Die Zielgruppe ist durch die (fach)schulische und berufliche Bildung stark handlungsorientiert vorqualifiziert und strebt eine hohe Nützlichkeit der Lehrinhalte für ihr individuelles Arbeitsfeld an (vgl. BMFSFJ 2008). Insofern kommt der Bedeutung der Theorie-Praxis-Relation dahingehend eine zentrale Bedeutung zu, dass die Teilnehmer/innen den Bezug von Theorie – hier (in den Übergangsmodulen) zum wissenschaftlichen Denken und Handeln – zur individuellen Berufspraxis erkennen. Ferner ist zu berücksichtigen, dass das Berufsfeld hinsichtlich der Anforderungen noch unscharf und damit innovationsbedürftig ist. Hieraus leiten sich die folgenden Hypothesen ab (vgl. dazu den Beitrag Arens-Fischer; Biedendieck 2016b):

- der Erfolg der Weiterbildung wird durch eine durchgängige Beachtung der Nutzenperspektive der Teilnehmer/innen gestärkt,
- die wechselseitige Reflexion von Theorie und Praxis führt zu einer verbesserten Kompetenzentwicklung,
- die wechselseitige Reflexion von Theorie und Praxis befördert den Übergang in das wissenschaftliche Denken und Handeln sowie den Übergang zurück in die praktische Anwendung positiv,
- die durchgängige wechselseitige Reflexion von Theorie und Praxis stimuliert innovatives Denken und Handeln und führt zu einem Praxisfortschritt im Berufsfeld.

Sowohl die Ziele als auch die Hypothesen leiten die Konzeption des Übergangs von der beruflichen Praxis in die akademische Weiterbildung (On-Boarding) als auch zurück von der Weiterbildung an der Hochschule in die individuelle Arbeitspraxis (Re-Boarding).

3. Konzeption der Übergänge

Übergangsmodule

Der hier vorgestellte Ansatz verfolgt das Ziel, Übergangsmodule zu konzipieren, bei dem das praktische Arbeitsfeld mit den jeweiligen Inhalten der Module systematisch in Bezug gesetzt wird, um Pflege- und Therapeuten optimal auf eine akademische Weiterbildung in Zertifikatsmodulen vorzubereiten – sowie weiterführend für die Anwendung des Gelernten in die individuelle Arbeitspraxis zu stärken.

Ein Übergang wird verstanden als Fortsetzen der Bildung nach einem (Schul-) Abschluss im beruflichen bzw. hochschulischen Bildungssystem oder auch als ein Wechsel von einer Bildungsphase

in eine andere (vgl. Tillmann 2013). Insbesondere wird der Begriff als Wechsel von der beruflichen in die Hochschulbildung und umgekehrt präzisiert (vgl. Kegl Begriffsinventar 2016). Verfolgtes Ziel im Übergang ist die Anschlussfähigkeit an bereits vorhandene Kompetenzen.

Das Kernproblem bei einem Übergang dieser Art ist die selektive Wahrnehmung durch die zeitlichen Abstände. Berufstätig Studierende zeigen einen Unterstützungsbedarf bei der Ausbildung von Grundkompetenzen zum wissenschaftlichen Denken und Handeln und im Bereich der Lernkompetenz in den Gesundheitsberufen (vgl. Kimmerle et al. 2015 sowie Bertsch et al. 2015). Zusätzlich versprechen sich Teilnehmer/innen durch die Teilnahme an einer Weiterbildung eine hohe Nützlichkeitsorientierung für sich und für ihre Organisation und gleichzeitig Anschlussfähigkeit an die betriebliche Praxis. Insofern wird hier der Konzeptansatz verfolgt, dass Übergangsmodule wissenschaftliche Weiterbildungsmodule ergänzen und vor- und nachbereiten.

Konzepte des Übergangs

Das verfolgte Ziel in einem Übergangsmodul ist es, den Teilnehmer/innen verbesserte Voraussetzungen der aktiven Teilnahme an einem wissenschaftlichen Weiterbildungsmodul zu ermöglichen. Daneben soll das analytische und systematische Denken sowie die Lernkompetenz gesteigert werden (s. oben stehende Handlungsziele). Ein Übergangsmodul nimmt keine Inhalte aus den wissenschaftlichen Weiterbildungsmodulen auf oder vertieft sie. Es handelt sich um ein Ergänzungs- bzw. Zusatzangebot hinsichtlich des wissenschaftlichen Arbeitens. Im Übergangsmodul von der Berufspraxis als Vorbereitung auf die eigentliche Weiterbildung (On-Boarding) lernen die Studierenden Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens kennen, um ihre (individuellen) praxisbasierten Erfahrungen zu systematisieren und aufzubereiten (praxisbasierte Problemphänomene). Sie lernen die Nützlichkeit des wissenschaftlichen Arbeitens für die Praxis kennen. Zum Aufspüren von Problemphänomenen nutzen die Teilnehmer/innen die sogenannte Arbeitsplatzanalyse. Ziel der Arbeitsplatzanalyse ist es, die (dynamischen) Charakteristika von Arbeitsvollzügen festzustellen, die als Anforderungen an Mitarbeiter/innen gestellt werden. Darüber hinaus ist es das Ziel, neben den tätigkeitsspezifischen auch tätigkeitsübergreifende Anforderungen (Kompetenzen) zu bestimmen. Ferner soll das Befriedigungspotenzial der Arbeit festgestellt und mit den Interessen, Bedürfnissen und Werthaltungen der Person verglichen werden, um Zufriedenheit, Gesundheit und das Verbleiben in der Organisation sicherzustellen (vgl. Schuler 2001, S. 52.). Die Arbeitsplatzanalyse systematisiert das individuelle Arbeitsfeld und Arbeitsumfeld der Teilnehmer/innen und macht es der Analyse zugänglich.

Insofern ist die Praxis der didaktische Anker, der in der Theorie-Praxis-Relation durchgängig aufgegriffen wird. Die so im Übergangsmodul von der Berufspraxis in das Weiterbildungsmodul systematisierten Problemphänomene können in der eigentlichen Weiterbildung ebenfalls für die

Didaktik genutzt werden. Beim Übergang aus dem Weiterbildungsmodul zurück in die Berufspraxis (Re-Boarding) werden die Teilnehmer/innen durch Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens – ohne in die Lerninhalte des Weiterbildungsmoduls einzugreifen – auf die Durchführung einer Hausarbeit (Reflexionsorientierte Transferstudie bzw. Praxistransferprojekt) als Prüfungsleistung in der Berufspraxis vorbereitet. Das Übergangsmodul setzt sich somit aus zwei modulbildenden Lehrveranstaltungen (Units) zusammen: eine Unit zum On-Boarding und eine Unit zum Re-Boarding (s. Abb. 1 und Abb. 2).

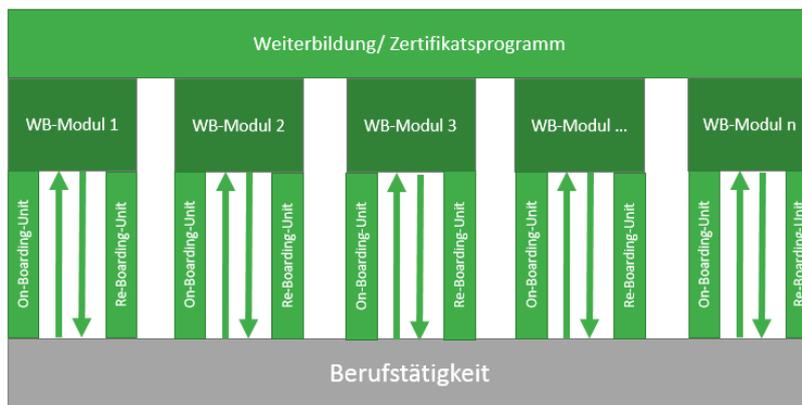


Abbildung 1: Integrierendes Konzept zu Übergängen zu einem wissenschaftlichen Weiterbildungsmodul



Abbildung 2: Verdeutlichung des integrierenden Konzeptes

Der hier dargestellte Ansatz der Übergangsmodule begleitet jedes Weiterbildungsmodul in der Vorbereitung und Nachbereitung. Er grenzt sich damit deutlich ab von in Studiengängen üblichen Vorbereitungsmodulen zum wissenschaftlichen Arbeiten.

Ergänzend zu der dargestellten Vorgehensweise soll auch ein eigenständiges Modul zum einmaligen Übergang von der Berufspraxis in ein akademisches Zertifikatsprogramm erprobt werden (differenzierendes Übergangskonzept). Dabei soll erforscht werden, ob die Zielgruppe sich der Dimensionen einer akademischen Weiterbildung in dem Berufsfeld der Gesundheitsfachberufe bewusst ist (vgl. erkenntnisorientierte Ziele) und ob sie das in einem „Stand-Alone-Übergangsmodul“ gelernte wissenschaftliche Arbeiten dann zur selbständigen Vor- und Nachbereitung eines Weiterbildungsmoduls nutzen können. Auch für diese Form des Übergangs gilt es die Nützlichkeit in den Blick zu nehmen. Dies soll grundsätzlich schon durch den Titel des Moduls deutlich werden:

„Theorie-Praxis-Relation zur Arbeitsplatzentwicklung im Gesundheitswesen“. Auch hier hat die Arbeitsplatzanalyse als methodisches Bindeglied zwischen Arbeitspraxis und wissenschaftlichem Arbeiten eine zentrale Stellung. Ferner werden im differenzierenden Übergangskonzept Inhalte zur Arbeitsplatzgestaltung und zur Begleitung von Veränderungsprozessen thematisiert.

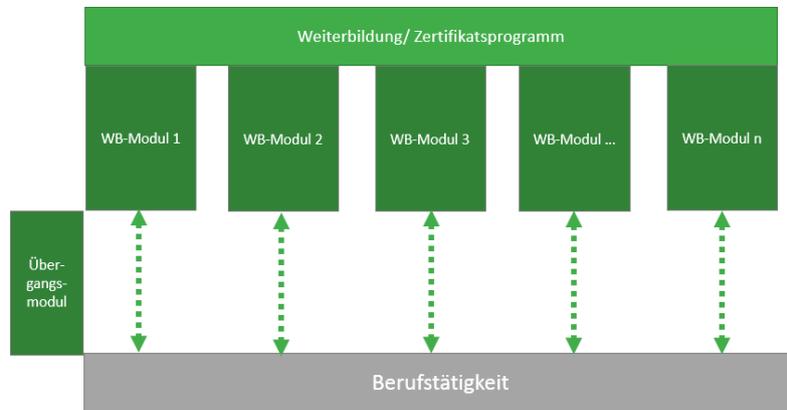


Abbildung 3: Differenzierendes Übergangskonzept

Erprobung

Im Umsetzungsteil des Projektes KeGL kann nur ein erstes Indiz für die Wirksamkeit der beiden Konzeptvarianten des Übergangs gewonnen werden. Für eine vertiefende Reflexion ist eine längere Beobachtung über die (wiederkehrende) Begleitung von wissenschaftlichen Weiterbildungsmodulen mit den Übergangsmodulen erforderlich. Gleichwohl können schon jetzt erste Ergebnisse zur Bedeutung der Theorie-Praxis-Relation in berufsintegrierenden Studienvarianten vorgestellt werden (s. Kap. 5). Dazu soll vorher noch die konzeptionelle Relevanz skizziert werden.

4. Relevanz der Theorie-Praxis-Relation zur Arbeitsplatzentwicklung in Übergangsmodulen

Zentrales Instrument im Übergang ist die Theorie-Praxis-Relation. Durch die Zusammenführung von wissenschaftlichen Arbeiten und praxisbasierter Erfahrungsbildung wird eine integrierte Personal- und Organisationsentwicklung angestrebt. Mittels des methodisch-didaktischen Konzeptes reflektieren die Teilnehmer/innen ihr praktisches Arbeitsfeld mit den jeweiligen Perspektiven der Lehrinhalte, um Arbeitsstrukturen, -prozesse, -methoden und -technologien zu analysieren. Dabei soll wissenschaftliche Erkenntnisorientierung (aus der Theorie sowie aus der wissenschaftlichen Reflexion der beruflichen Praxis) in Beziehung gesetzt werden zur Nutzenorientierung der operativen Handlungspraxis. Die Teilnehmer/innen werden neben ihrer Rolle als Lernende gleichzeitig zu Praxisforschern und die Weiterbildung gleichzeitig zu einer wissenschaftlichen Berufsfeldreflexion aus der die Praxis Impulse zur Weiterentwicklung erhält. Hierdurch werden Anreize gesetzt, dass die Teilnehmenden die Arbeitsforschung im Berufsfeld als Bestandteil einer

Berufsintegration bzw. die Integration der Praxiserfahrung festzuhalten, die die Theorie-Praxis-Relation zum Gegenstand hat. Ziel der Untersuchung war es, zu analysieren, welchen Einfluss ein Übergangsangebot zur Theorie-Praxis-Relation hat.

Es zeigte sich zum Beispiel, dass die Studierenden durch ein Workshopangebot zur Theorie-Praxis-Vernetzung besser betriebliche Untersuchungsgegenstände mit Fachbegriffen beschreiben können. Bei der Erhebung vor einem Workshopangebot lag der Mittelwert bei 2,83 und nach dem Angebot bei 3,41 bei einer Skala von 1-5, bei der 5 der höchste Punktwert ist. Auch denken die Studierenden intensiver über die Inhalte der Lehrveranstaltungen nach, wenn es ein Zusatzangebot der Hochschule im Übergang zum Betrieb gibt. Zudem werden die Studierenden durch die Reflexion der Praxis dazu angeregt, Prozesse und Strukturen in der Praxis kritischer zu hinterfragen und es fällt den Studierenden leichter, strukturierte Verbesserungsvorschläge für die Praxis zu erarbeiten.

Trotz dieser ermutigenden Ergebnisse sollte dennoch deutlich zwischen einem Übergang zu einem Studium und einem Übergang in einer Zertifikats-Weiterbildung unterschieden werden (s.o.). Die Evaluation der Theorie-Praxis-Relation wird dann bei der Umsetzung der Übergangskonzepte bei Personen aus den Gesundheitsfachberufen vollumfänglich vorgenommen.

6. Literaturverzeichnis

Arens-Fischer, W.; Biedendieck, J.; Braun von Reinersdorff, A.; Dinkelborg, K.; Thiele, H.; Wolf, A. K. (2016a). Theorie-Praxis-Transfer in der Gesundheitsversorgung – durch wissenschaftliche Berufsfeldreflexion zum Versorgungsexperten. *International Journal of Health Professions*. Band 3, Heft 1, S. 71–80. Online verfügbar unter <https://doi.org/10.1515/ijhp-2016-0004>, zuletzt geprüft am 24.01.2017.

Arens-Fischer, W.; Biedendieck, J. (2016b): Lebenslanges Lernen durch Theorie-Praxis-Transfer in der Gesundheitsversorgung – Durch wissenschaftliche Berufsfeldreflexion als Übergang von der Praxiserfahrung in die akademische Reflexion und zurück zur Praxis – eine Qualifizierung zum Versorgungsexperten. Präsentation Verbundtagung Kegl. Wolfsburg.

Arens-Fischer, W.; Dinkelborg, K. (2017). Beitrag des dualen Studiums zur Arbeitsforschung. Zur Veröffentlichung eingereicht.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York, NY W.H. Freeman and Company.

Becker, F. G. (2002). *Lexikon des Personalmanagements : über 1000 Begriffe zu Instrumenten, Methoden und rechtlichen Grundlagen betrieblicher Personalarbeit*. München Dt. Taschenbuch -Verl. 2002 Orig.-Ausg., 2., aktualisierte und erw. Aufl.

Bertsch B. B., Bonse-Rohmann M., Riedel A. (2013). Zukunft für die Gesundheitsfachberufe – Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung durch Anrechnung beruflicher Kompetenzen und Förderung des Studienerfolgs im Projekt FUGe (Förderung der Übergänge und des Erfolgs im Studium). <http://www.bwpat.de/ausgabe/ht2013/fachtagung-10/bertsch-etal>

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2008): *Pflegeausbildung in Bewegung*. Online verfügbar unter http://www.dip.de/fileadmin/data/pdf/material/PiB_Abschlussbericht.pdf, zuletzt geprüft am 29.01.2017

Hoidn, Sabine (2010). *Lernkompetenzen an Hochschulen fördern*. Dissertation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kimmerle B., Huber J. M., Riedel A., Bonse-Rohmann M., Ruhland E. (2015). Pflegeberuflich Qualifizierte: Betrachtung einer neuen Studierendengruppe beim Übergang in die Hochschule. In: Freitag W. K., Buhr R., Danzeglocke E., Schröder S., Völk D. (Hrsg.): *Übergänge gestalten. Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen*. Münster: Waxmann.

Mandl, H. & Krause, U.-M. (2001). *Lernkompetenz für die Wissensgesellschaft Forschungsbericht Nr. 145*. München: Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.

Schaper, N. (2012). *Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre*. Online verfügbar unter https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf, zuletzt geprüft am 24.01.2017.

Schreyögg, G., & Eberl, M. (2015). *Organisationale Kompetenzen : Grundlagen, Modelle, Fallbeispiele*. Stuttgart Kohlhammer 2015 1. Auflage.

Schuler, H. (2001). *Arbeits- und Anforderungsanalyse*. In Schuler, H. (Hrsg.), *Lehrbuch der Personalpsychologie* (S. 43-61). Göttingen: Hogrefe.

3. Ermöglichungen

	trifft gar nicht zu	trifft kaum zu	trifft teilweise zu	trifft größtenteils zu	trifft voll und ganz zu	kann nicht beurteilt werden
Im Rahmen der PTP-Bearbeitung denke ich intensiver über die Inhalte der Lehrveranstaltung nach.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bei der PTP-Bearbeitung kann ich mich mit Kollegen im Unternehmen über das Thema austauschen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe die Möglichkeit, meine Vorschläge aus den PTP's im Unternehmen vorzustellen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Ja			Nein		
Ich stelle meine Vorschläge aus den PTP's im Unternehmen vor.		<input type="radio"/>			<input type="radio"/>	

4. Arbeitsbelastung

Wie viele Stunden arbeiten Sie laut Ihrem Arbeitsvertrag pro Woche?				
<input type="radio"/> 25,5 und weniger	<input type="radio"/> 26	<input type="radio"/> 26,5	<input type="radio"/> 27	<input type="radio"/> 27,5
<input type="radio"/> 28	<input type="radio"/> 28,5	<input type="radio"/> 29	<input type="radio"/> 29,5	<input type="radio"/> 30
<input type="radio"/> 30,5	<input type="radio"/> 31	<input type="radio"/> 31,5	<input type="radio"/> 32	<input type="radio"/> 32,5
<input type="radio"/> 33	<input type="radio"/> 33,5	<input type="radio"/> 34	<input type="radio"/> 34,5	<input type="radio"/> 35
<input type="radio"/> 35,5	<input type="radio"/> 36	<input type="radio"/> 36,5	<input type="radio"/> 37	<input type="radio"/> 37,5
<input type="radio"/> 38	<input type="radio"/> 38,5	<input type="radio"/> 39	<input type="radio"/> 39,5	<input type="radio"/> 40
<input type="radio"/> 40,5	<input type="radio"/> 41	<input type="radio"/> 41,5	<input type="radio"/> 42	<input type="radio"/> 42,5 und mehr
Wie viel Stunden wenden Sie durchschnittlich, unabhängig von Ihrem Arbeitsort, für die Bearbeitung eines PTPs auf? (inkl. Themenfindung und Rücksprachen im Unternehmen, Recherchearbeiten etc.)				
<input type="radio"/> 0 - < 0,5	<input type="radio"/> 0,5 - < 1,0	<input type="radio"/> 1,0 - < 1,5	<input type="radio"/> 1,5 - < 2,0	<input type="radio"/> 2,0 - < 2,5
<input type="radio"/> 2,5 - < 3,0	<input type="radio"/> 3,0 - < 3,5	<input type="radio"/> 3,5 - < 4,0	<input type="radio"/> 4,0 - < 4,5	<input type="radio"/> 4,5 - < 5,0
<input type="radio"/> 5,0 - < 5,5	<input type="radio"/> 5,5 - < 6,0	<input type="radio"/> 6,0 - < 6,5	<input type="radio"/> 6,5 - < 7,0	<input type="radio"/> 7,0 - < 7,5
<input type="radio"/> 7,5 - < 8,0	<input type="radio"/> 8,0 - < 8,5	<input type="radio"/> 8,5 - < 9,0	<input type="radio"/> 9,0 - < 9,5	<input type="radio"/> 9,5 - < 10,0
<input type="radio"/> 10,0 - < 10,5	<input type="radio"/> 10,5 - < 11,0	<input type="radio"/> 11,0 - < 11,5	<input type="radio"/> 11,5 - < 12,0	<input type="radio"/> 12,0 - < 12,5
<input type="radio"/> 12,5 - < 13,0	<input type="radio"/> 13,0 - < 13,5	<input type="radio"/> 13,5 oder mehr		
Wie viel Zeit arbeiten Sie zu Hause für Ihr Studium (ohne Arbeitszeit im Betrieb)?		<input type="radio"/> 0 - < 0,5	<input type="radio"/> 0,5 - < 1,0	
		<input type="radio"/> 1,0 - < 1,5	<input type="radio"/> 1,5 - < 2,0	
		<input type="radio"/> 2,0 - < 2,5	<input type="radio"/> 2,5 - < 3,0	
		<input type="radio"/> 3,0 - < 3,5	<input type="radio"/> 3,5 - < 4,0	
		<input type="radio"/> 4,0 - < 4,5	<input type="radio"/> 4,5 - < 5,0	
		<input type="radio"/> 5,0 - < 5,5	<input type="radio"/> 5,5 - < 6,0	
		<input type="radio"/> 6,5 - < 7,0	<input type="radio"/> 7,5 - < 8,0	
		<input type="radio"/> 8,0 - < 8,5	<input type="radio"/> 8,5 - < 9,0	
		<input type="radio"/> 9,0 - < 9,5	<input type="radio"/> 9,5 - < 10,0	
		<input type="radio"/> 10,0 oder mehr		

5. Gesamtkompetenz

	trifft gar nicht zu	trifft kaum zu	trifft teilweise zu	trifft größtenteils zu	trifft voll und ganz zu	kann nicht beurteilt werden
Insgesamt leistet die PTP-Erstellung einen wichtigen Beitrag zu meiner fachlichen und persönlichen Weiterentwicklung im Studium.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ihre Anregungen oder Kritik können Sie im nachfolgenden Freitextfeld äußern. Bitte lassen Sie das Feld frei, sofern Sie keine Anmerkungen äußern möchten.						