



## Begriffsinventar des Verbundprojektes KeGL

Stand: Mai 2018

# Begriffsinventar des Verbundprojektes KeGL

Stand: Mai 2018

Diese Publikation wurde innerhalb des niedersächsischen Verbundprojektes ‚Kompetenzentwicklung von Gesundheitsfachpersonal im Kontext des Lebenslangen Lernens (KeGL)‘ unter Beteiligung der folgenden Hochschulpartner erarbeitet:

- Hochschule Hannover, Fakultät V - Diakonie, Gesundheit und Soziales
- 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 zugrunde liegende Vorhaben wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter den Förderkennzeichen 16OH21023 bis 16OH21027 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin/dem Autor/den Autoren\*innen.

# Inhalt

<b>Vorwort .....</b>	<b>5</b>
<b>Differenzierungen des Kompetenzbegriffs .....</b>	<b>6</b>
Kompetenz .....	6
Kompetenzbereiche .....	7
Kompetenzbeurteilung.....	10
Kompetenzentwicklung.....	10
Kompetenzfelder.....	11
Kompetenzlücke.....	11
Kompetenzmatrix.....	11
Kompetenzniveau.....	11
Kompetenzpassung .....	12
Kompetenzprofil.....	12
Methodenkompetenz.....	13
Schlüsselkompetenzen.....	13
Studienkompetenz .....	14
<b>Differenzierungen des Bildungsbegriffs im Fokus individualisierender Aspekte..</b>	<b>15</b>
Ausbildung.....	15
Employability (Beschäftigungsfähigkeit) .....	15
Fortbildung .....	15
Karriereentwicklung .....	15
Lebenslanges Lernen.....	15
Lernformen.....	16
Weiterbildung.....	16
<b>Differenzierungen des Bildungsbegriffs im Fokus institutionalisierter Aspekte ...</b>	<b>17</b>
Akademische Erstausbildung .....	17
Anerkennung .....	17
Anrechnung .....	17
Anschlussfähigkeit.....	18
Aufwärtskompatibilität .....	18
Ausbildungssystem.....	18
Bildungseinrichtung.....	18
Bildungssystem.....	19
Bildungswege .....	19
Fachkräftebedarf, -engpass und -mangel .....	20
Fachkräftequalifizierung.....	20
Hochschulzugangsberechtigung.....	20
Offene Hochschule .....	21
Organisationsentwicklung.....	22
Personalentwicklung .....	22
Professionalisierung .....	22
Qualifikationsrahmen.....	23
Studienangebotsformen.....	24
Übergang .....	24

Weberbildungspotenziale .....	25
Weberbildungssystem.....	25
Wissenschaftliche Weberbildung.....	28
<b>Differenzierungen der Zielgruppe im gesundheitssystembezogenen Kontext .....</b>	<b>30</b>
Gesundheitsberufe.....	30
Gesundheitswesen und Gesundheitswirtschaft.....	31
Kooperationsformen .....	33
Patientensicherheit .....	34
<b>Literatur und Quellen.....</b>	<b>35</b>

# Vorwort

Das niedersächsische Verbundprojekt ‚Kompetenzentwicklung von Gesundheitsfachpersonal im Kontext des lebenslangen Lernens (KeGL)‘ ist Teil der von Bund und Ländern im Jahr 2008 gestarteten Qualifizierungsinitiative „Aufstieg durch Bildung“. Dabei geht es um die Erhöhung von Bildungschancen für alle Bürgerinnen und Bürger. Ein wesentliches Element ist die Öffnung der Hochschulen für nicht traditionelle Zielgruppen, wie etwa Berufstätige, Personen mit Familienpflichten, Berufsrückkehrer\*innen und beruflich Qualifizierte, auch ohne formale Hochschulzugangsberechtigung. Das Projekt KeGL zielt im Speziellen darauf ab, bedarfsgerechte und modularisierte Zertifikatsangebote zur kompetenzorientierten Weiterbildung von Gesundheitsfachpersonal zu erforschen, zu entwickeln, pilothaft zu erproben und in das Angebot der Hochschulen zu integrieren.

Seitens der KeGL-Projektpartner\*innen aus den fünf beteiligten niedersächsischen Hochschulen wurde angesichts differierender professionsspezifischer Zugänge die Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses grundlegend relevanter Begriffe von vornherein als essenziell eingeschätzt. Das hiermit vorliegende Begriffsinventar des KeGL-Verbundes wurde im Rahmen eines iterativen Verfahrens durch eine hochschulübergreifend besetzte Arbeitsgruppe entwickelt. Es stellt das vorläufige Ergebnis detaillierter Recherche-, Klassifizierungs-, Diskussions- und Abstimmungsprozesse dar. Dabei wurde ein Teil der Begriffsklärungen vollumfänglich der einschlägigen Literatur entnommen, während ein anderer im verbundprojektspezifischen Kontext neu entwickelt wurde. In Teilen wird eine Weiterentwicklung bzw. Anpassung vor dem Hintergrund künftiger Projekterkenntnisse möglich bzw. erforderlich sein.

Ein besonderer Dank gilt den Mitgliedern der Arbeitsgruppe:

Dr. Tobias Hucker, Stefanie Kortekamp, M.A., Dipl.-Soz.geront. Gerold Niemeyer, Dipl.-Betr. (FH) Heike Thiele, Dr. Karin von Möller, Uta Weidlich-Wichmann, M.A. und Nadine Glade, M.A.

sowie den weiteren an der Erarbeitung dieses Begriffsinventars beteiligten Kolleg\*innen:

Prof. Dr. Birgit Babitsch, Julia Biedendieck, B.A., Prof. Dr. Andrea Braun von Reinersdorff, Dr. Sarah Dangendorf, Sebastian Flottmann, M.Sc., Anja Giesecking, M.A., Markus Haar, Ass.-Jur., Tobias Immenroth, M.A., Simone Rechenbach, M.A., Dipl.-Soz.wiss. Sandra Schaffrin, Jana Tessmer, M.A., Prof. Dr. Michael Wittland und Alexander Karsten Wolf, MBA.

Wolfsburg, im Mai 2018

Prof. Dr. Ludger Batzdorfer  
Verbundleitung im Projekt KeGL

# Differenzierungen des Kompetenzbegriffs

## Kompetenz

Im Kontext des Deutschen Qualifikationsrahmens für Lebenslanges Lernen (DQR) erlangt der Kompetenzbegriff eine zentrale Stellung. Er bezeichnet demnach "die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten" (BLK-DQR, 2013, S. 45). Dieses Begriffsverständnis konkretisiert vor dem Hintergrund nationaler Besonderheiten des Qualifikationssystems den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR), nach dem Kompetenz übergreifend als „Übernahme von Verantwortung und Selbständigkeit“ verstanden wird (BLK-DQR, 2013, S. 12ff.). Der Kompetenzbegriff des DQR repräsentiert eine „umfassende Handlungskompetenz“ (BLK-DQR, 2013, S. 45) und bezieht damit die im Berufsbildungskontext KMK-seitig als besonders relevant eingeschätzte Handlungskompetenz ein, welche dort „als die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (KMK, 2011, S. 15) verstanden wird und sich „in den Dimensionen von Fachkompetenz, Selbstkompetenz und Sozialkompetenz“ (ebd.) entfalten soll.

Der im Kontext des Bologna-Prozesses entwickelte Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse (HQR) berücksichtigt den Kompetenzbegriff in Kompatibilität zum Qualifikationsrahmen für den Europäischen Hochschulraum und ist als solcher Bestandteil des Deutschen Qualifikationsrahmens für Lebenslanges Lernen (DQR) (KMK, 2017, S. 1). Dabei unterscheidet der HQR die „generische Kompetenzentwicklung“, die als „Fähigkeit zu reflexivem/innovativem Handeln“ verstanden wird, von der „domänenspezifischen Kompetenzentwicklung“, die „die Befähigung zur Wissensgenerierung/Innovation mit wissenschaftlichen Methoden“ bezeichnet (ebd., S. 3), und differenziert insofern eine unter Berücksichtigung wissenschaftlicher Erkenntnisse erfolgende „reflexive Wissensanwendung“ von der mit wissenschaftlichen Methoden realisierten „kritischen Wissensgenerierung“ (ebd.).

Innerhalb des gegenwärtigen wissenschaftlichen Diskurses wird teils vor einem inflationären Gebrauch des Kompetenz-Begriffs gewarnt (Weinert, 2001, S. 45). Allerdings lassen sich allgemeingültige Aspekte des Begriffs in Form des Wissens, der Angemessenheit bzw. der Sozialität und der Subjektivität von Kompetenz (Knoblauch, 2010, S. 238), der Vorstellung von Kompetenz als Handlungsvoraussetzung (Kaufhold, 2006, S. 22) sowie der Reflexivität kompetenten Wissens (Treptow, 2014, S. 32; Moch, 2014, S. 108) identifizieren. Dass der Aspekt der Angemessenheit bzw. Sozialität des Wissens zu diesen allgemeingültigen Aspekten zu zählen ist, zeigt sich etwa daran, dass „kompetent zu sein“ nicht schon bedeutet, die Eigenschaft zu haben, sich irgendein Wissen irgendwie angeeignet zu haben, sondern dass kompetentes Wissen nur ein solches ist, das sowohl hinsichtlich seines Inhaltes als auch der Form seiner Aneignung nach als ein „gemeinhin akzeptiertes“ bzw. „gültiges“ Wissen aufgefasst wird.

Damit enthält der Begriff der Kompetenz immer auch eine normative<sup>1</sup> Form der sozialen Zuschreibung, die insbesondere hochschulisch erworbene, aber auch jede Form institutionell-organisiert erworbener

---

<sup>1</sup> Im Kompetenzbegriff des DQR spiegelt sich ein weitreichendes Verständnis des normativen Aspektes, nach dem „kompetent sein“ individuelles und sozial verantwortliches Handeln beinhaltet (s. o.). Die Auffassung, nach der der Kompetenzbegriff wesentlich durch normative Vorstellungen vermittelt ist, ist nicht unproblematisch. Sie erscheint vor dem Hintergrund einer Ausdifferenzierung von Normativität und Wissen, wie sie für moderne Gesellschaften charakteristisch ist, mehr als eine moralische Forderung denn als ein realer Befund.

bzw. zertifizierter Kompetenzen privilegiert. Hieraus erschließt sich auch die unterschiedliche Akzeptanz hochschulisch erworbener gegenüber nicht-hochschulisch erworbener Kompetenzen sowie die unterschiedliche Akzeptanz formal, d.h. in zertifizierter und institutionell-organisierter Weise erworbener Kompetenzen, gegenüber non-formal, d.h. institutionell-organisiert, erworbenen und informell, d.h. individuell-organisiert, erworbenen Kompetenzen. Für die gegenwärtige Diskussion um die Anerkennung dieser Kompetenzen im Rahmen hochschulischer Studiengänge sind diese Akzeptanzdivergenzen charakteristisch und gleichzeitig problematisch.

Ein Ansatz zur Überwindung der unterschiedlichen Akzeptanzniveaus nach Maßgabe der Aneignungsform liegt jedoch schon im Begriff der Kompetenz selbst, der nicht nur Handlungskompetenz, sondern auch Reflexionskompetenz impliziert, begründet. Kompetenzen entwickeln sich nämlich nicht nur in konkreter Praxis, sondern setzen, insofern sie auf einen von jeder konkreten Situation losgelösten Wissensbestand abzielen, ein reflexives Verhältnis zur Praxis voraus (Treptow, 2014, S. 32). Kompetenz erscheint vor diesem Hintergrund daher sowohl als Wirkung als auch als Ursache von Handlung, und daher kann es, solange Handlungs- und Reflexionskompetenz vorliegen, auf die Art der Aneignung nicht mehr ankommen. Die Vorstellung von der Subjektivität von Kompetenz bedeutet, dass kompetentes Wissen als ein Vermögen des Subjekts aufgefasst wird, und trifft sich mit der Vorstellung von Kompetenz als Handlungsvoraussetzung im Sinne einer Fähigkeit zur Bewältigung von Handlungssituationen, als dass ein am Subjekt ansetzender Zugang zum Begriff der Kompetenz diese als eine „im Handeln aktualisierbare persönliche Handlungsdisposition“ (Bernien, 1997, S. 29) bestimmt. Kompetenz beschreibt nach diesem Ansatz die Einheit von Handlungspotential und Handlungsrealisierung und grenzt sich insofern ab vom linguistischen Ansatz Chomsky's der analytisch strikt zwischen Kompetenz als Potential in Form grammatischen Wissens und Performanz als der Aktualisierung dieses Wissens unterschieden hat (Chomsky, 1981, S. 281). Dabei erscheint es jedoch unerheblich, welchem Ansatz hierbei gefolgt wird, solange die Trennung von Potentialität und Aktualisierung bei der empirischen Erfassung und Bewertung von Kompetenz mitgedacht wird. Nach diesem Verständnis lassen Kompetenzen sich nicht direkt messen, erschließbar und evaluierbar sind lediglich ihre Realisierungen.

## **Kompetenzbereiche**

Bambeck (2007, S. 4) verweist auf eine synonyme Verwendung der Begriffe Kompetenzklassen, -cluster bzw. Kompetenzkomponenten/-dimensionen und -bereiche und verwendet übergreifend den Terminus *Kompetenzen höherer Ordnung*. Erpenbeck & von Rosenstiel favorisieren in diesem Zusammenhang den Begriff der Kompetenzklassen (Erpenbeck & von Rosenstiel, 2007, S. XXIII). Übereinstimmend werden die folgenden vier Kompetenzbereiche als besonders wichtig differenziert:

### *Personale Kompetenzen:*

„Als die Dispositionen einer Person, reflexiv selbstorganisiert zu handeln, d.h. sich selbst einzuschätzen, produktive Einstellungen, Werthaltungen, Motive und Selbstbilder zu entwickeln, eigene Begabungen, Motivationen, Leistungsvorsätze zu entfalten und sich im Rahmen der Arbeit und außerhalb kreativ zu entwickeln und zu lernen“ (Erpenbeck & von Rosenstiel, 2007, S. XXIV).

### *Aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzen:*

„Als die Dispositionen einer Person, aktiv und gesamtheitlich selbstorganisiert zu handeln und dieses Handeln auf die Umsetzung von Absichten, Vorhaben und Plänen zu richten – entweder für sich selbst oder auch für andere und mit anderen, im Team, im Unternehmen, in der Organisation. Diese Dispositionen erfassen damit das Vermögen, die eigenen Emotionen, Fähigkeiten und Erfahrungen und alle anderen Kompetenzen – personale, fachlich-methodische und sozial-kommunikative – in die eigenen Willensantriebe zu integrieren und Handlungen erfolgreich zu realisieren“ (Erpenbeck & von Rosenstiel, 2007, S. XXIV).

#### *Fachlich-methodische Kompetenzen*

„Als die Dispositionen einer Person, bei der Lösung von sachlich-gegenständlichen Problemen geistig und physisch selbstorganisiert zu handeln, d.h. mit fachlichen und instrumentellen Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten kreativ Probleme zu lösen, Wissen sinnorientiert einzuordnen und zu bewerten; das schließt Dispositionen ein, Tätigkeiten, Aufgaben und Lösungen methodisch selbstorganisiert zu gestalten, sowie die Methoden selbst kreativ weiterzuentwickeln“ (Erpenbeck & von Rosenstiel, 2007, S. XXIV).

#### *Sozial-kommunikative Kompetenzen*

„Als die Dispositionen, kommunikativ und kooperativ selbstorganisiert zu handeln, d.h. sich mit anderen kreativ auseinander- und zusammensetzen, sich gruppen- und beziehungsorientiert zu verhalten, und neue Pläne, Aufgaben und Ziele zu entwickeln“ (Erpenbeck & von Rosenstiel, 2007, S. XXIV).

Der Deutsche Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (DQR) entwickelt wiederum unter weitgehender Verwendung der genannten zentralen Begriffe eine Matrix zur Operationalisierung des Kompetenzbegriffes auf drei Ebenen (vgl. Abb. 1). Auf der ersten Ebene werden die Bereiche *Fachkompetenz* und *Personale Kompetenz* unterschieden. *Fachkompetenz* bezeichnet hier „die Fähigkeit und Bereitschaft, Aufgaben- und Problemstellungen eigenständig, fachlich angemessen, methodengeleitet zu bearbeiten und das Ergebnis zu beurteilen“ (BLK-DQR, 2013, S. 14), während der Begriff *Personale Kompetenz* (auch *Humankompetenz*) für „die Fähigkeit und Bereitschaft, sich weiterzuentwickeln und das eigene Leben eigenständig und verantwortlich im jeweiligen sozialen, kulturellen bzw. beruflichen Kontext zu gestalten“ (BLK-DQR, 2013, S. 14) verwendet wird.

Auf der zweiten Ebene werden wiederum jeweils zwei Kategorien zugeordnet. Eine weitere Differenzierung erfolgt auf der dritten Ebene jeweils anhand verschiedener Subkategorien (BLK-DQR, 2013, S. 14). Im Bereich der *Fachkompetenz* differenziert der DQR die Kategorien *Wissen* und *Fertigkeiten*. Dabei bezeichnet der Begriff *Wissen* „die Gesamtheit der Fakten, Grundsätze, Theorien und Praxis in einem Lern- oder Arbeitsbereich als Ergebnis von Lernen und Verstehen“ und wird synonym zum Begriff „Kenntnisse“ verwendet (BLK-DQR, 2013, S. 14). Zur weiteren Differenzierung des Wissens sind die Subkategorien *Tiefe* und *Breite* vorgesehen, wobei *Tiefe* „den Grad der Durchdringung eines Bereiches des allgemeinen, beruflichen oder wissenschaftlichen Wissens“ (BLK-DQR, 2013, S. 47) meint und *Breite* „sich auf die Anzahl von Bereichen des allgemeinen, beruflichen oder wissenschaftlichen Wissens“ (BLK-DQR, 2013, S. 43) bezieht.

Mit dem Begriff *Fertigkeiten* wird im DQR „die Fähigkeit, *Wissen* anzuwenden und Know-how einzusetzen, um Aufgaben auszuführen und Probleme zu lösen“ bezeichnet (BLK-DQR, 2013, S. 43). In Analogie zum Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) werden hier *kognitive Fertigkeiten* (logisches, intuitives und kreatives Denken) und *praktische Fertigkeiten* (Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten)“ (BLK-DQR, 2013, S. 43) unterschieden. Zur weiteren Diffe-



renzierung sind die Subkategorien *Instrumentelle Fertigkeiten*, *Systemische Fertigkeiten* und *Beurteilungsfähigkeit* zugeordnet. Bei den *Instrumentellen (bzw. Instrumentalen) Fertigkeiten* handelt es sich um „Fertigkeiten der Anwendung, sei es von Ideen, Theorien, Methoden oder Hilfsmitteln, Technologien und Geräten“ (BLK-DQR, 2013, S. 45). *Systemische Fertigkeiten* fokussieren „die Generierung von Neuem“ (BLK-DQR, 2013, S. 47), „setzen instrumentale Fertigkeiten voraus und erfordern die Einschätzung von und den adäquaten Umgang mit komplexen Zusammenhängen“ (BLK-DQR, 2013, S. 47). *Beurteilungsfähigkeit* bezeichnet „die Fähigkeit, Lern- oder Arbeitsprozesse und ihre Ergebnisse mit relevanten Maßstäben zu vergleichen und auf dieser Grundlage zu bewerten“ (BLK-DQR, 2013, S. 43).

Niveauindikator			
Der <b>Niveauindikator</b> charakterisiert zusammenfassend die Anforderungsstruktur in einem Lern- oder Arbeitsbereich, in einem wissenschaftlichen Fach oder beruflichen Tätigkeitsfeld.			
Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Fachkompetenz umfasst Wissen und Fertigkeiten. Sie ist die Fähigkeit und Bereitschaft, Aufgaben und Problemstellungen eigenständig, fachlich angemessen, methodengeleitet zu bearbeiten und das Ergebnis zu beurteilen.		Personale Kompetenz – auch Personale/Humankompetenz – umfasst <i>Sozialkompetenz</i> und <i>Selbständigkeit</i> . Sie bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, sich weiterzuentwickeln und das eigene Leben eigenständig und verantwortlich im jeweiligen sozialen, kulturellen bzw. beruflichen Kontext zu gestalten.	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbständigkeit
Wissen bezeichnet die Gesamtheit der Fakten, Grundsätze, Theorien und Praxis in einem <i>Lern- oder Arbeitsbereich</i> als Ergebnis von Lernen und Verstehen. Der Begriff Wissen wird synonym zu „Kenntnisse“ verwendet.	<b>Fertigkeiten</b> bezeichnen die Fähigkeit, <i>Wissen</i> anzuwenden und Know-how einzusetzen, um Aufgaben auszuführen und Probleme zu lösen. Wie im Europäischen Qualifikationsrahmen werden Fertigkeiten als kognitive Fertigkeiten (logisches, intuitives und kreatives Denken) und als praktische Fertigkeiten (Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten) beschrieben.	<b>Sozialkompetenz</b> bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, zielorientiert mit anderen zusammenzuarbeiten, ihre Interessen und sozialen Situationen zu erfassen, sich mit ihnen rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen sowie die Arbeits- und Lebenswelt mitzugestalten.	<b>Selbständigkeit</b> bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, eigenständig und verantwortlich zu handeln, eigenes und das Handeln anderer zu reflektieren und die eigene Handlungsfähigkeit weiterzuentwickeln.
<b>Differenziert nach den Subkategorien...</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tiefe</li> <li>• Breite</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instrumentelle Fertigkeiten</li> <li>• systemische Fertigkeiten</li> <li>• Beurteilungsfähigkeit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Team-/ Führungsfähigkeit</li> <li>• Mitgestaltung</li> <li>• Kommunikation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eigenständigkeit / Verantwortung</li> <li>• Reflexivität</li> <li>• Lernkompetenz</li> </ul>

Abb. 1: Struktur der DQR-Niveaus (Grundlage: DQR-Dokument 2011) (BLK-DQR, 2013, S. 14)

Im Bereich der *Personalen Kompetenz* werden die beiden Kategorien *Sozialkompetenz* und *Selbständigkeit* differenziert. Dabei bezeichnet der Begriff *Sozialkompetenz* „die Fähigkeit und Bereitschaft, zielorientiert mit anderen zusammenzuarbeiten, ihre Interessen und sozialen Situationen zu erfassen, sich mit ihnen rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen sowie die Arbeits- und Lebenswelt mitzugestalten“ (BLK-DQR, 2013, S. 43). Zur weiteren Differenzierung der Sozialkompetenz sind die Subkategorien *Team-/Führungsfähigkeit*, *Mitgestaltung* und *Kommunikation* vorgesehen. Unter *Teamfähigkeit* wird dabei „die Fähigkeit, innerhalb einer Gruppe zur Erreichung von Zielen zu kooperieren“ (BLK-DQR, 2013, S. 47) verstanden, während *Führungsfähigkeit* „die Fähigkeit, in einer Gruppe oder Organisation auf zielführende und konstruktive Weise steuernd und richtungsweisend auf das Verhalten anderer Menschen einzuwirken“ (BLK-DQR, 2013, S. 44) meint. *Mitgestaltung* bezeichnet „die Fähigkeit, sich konstruktiv in die Weiterentwicklung der Umfeldbedingungen in einem Lern- oder Arbeitsbereich einzubringen“ (BLK-DQR, 2013, S. 46) und *Kommunikation* „den verständigungsorientierten Austausch von Informationen zwischen Personen, in Gruppen und Organisationen“ (BLK-DQR, 2013, S. 45).

Der Begriff *Selbständigkeit* bezeichnet im DQR „die Fähigkeit und Bereitschaft, eigenständig und verantwortlich zu handeln, eigenes und das Handeln anderer zu reflektieren und die eigene Handlungsfähigkeit weiterzuentwickeln“ (BLK-DQR, 2013, S. 14). Zur weiteren Differenzierung des Selbständigkeitsbegriffes sind die Subkategorien *Eigenständigkeit / Verantwortung*, *Reflexivität* und *Lernkompetenz* vorgesehen. Dabei bezeichnet *Eigenständigkeit* „die Fähigkeit und das Bestreben, in unterschiedlichen Situationen angemessene Entscheidungen zu treffen und ohne fremde Hilfe zu handeln“ (BLK-DQR, 2013, S. 43) und *Verantwortung* „die Fähigkeit und Bereitschaft, selbstgesteuert zur Gestaltung von Prozessen, unter Einbeziehung der möglichen Folgen, beizutragen“ (BLK-DQR, 2013, S. 47). *Reflexivität* ermöglicht es, „mit Veränderungen umzugehen, aus Erfahrungen zu lernen und kritisch zu denken und zu handeln“ (BLK-DQR, 2013, S. 47), während mit dem Begriff *Lernkompetenz* „die Fähigkeit, sich ein realistisches Bild vom Stand der eigenen Kompetenzentwicklung zu machen und diese durch angemessene Schritte weiter voranzutreiben“ (BLK-DQR, 2013, S. 46), bezeichnet wird.

Der Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse (HQR) betrachtet den Kompetenzerwerb sowie die Kompetenzentwicklung im Lichte einer „akademischen Professionalität“ (KMK 2017, S. 4) und knüpft diese ausdrücklich „an „forschendes Lernen“, das hier als wissenschaftlich, forschungsmethodisch, disziplinär und weitgehend selbstgesteuert verstanden wird“ (KMK 2017, S. 3) an. Vor diesem Hintergrund differenziert der HQR die Hauptkategorien a) *Wissen und Verstehen*, b) *Einsatz, Anwendung und Erzeugung von Wissen*, c) *Kommunikation und Kooperation* sowie d) *Wissenschaftliches Selbstverständnis / Professionalität*.<sup>2</sup> Für die Hauptkategorie a) erfolgt eine Operationalisierung auf die Unterkategorien *Wissensverbreiterung*, *Wissensvertiefung* und *Wissensverständnis*, während für die Hauptkategorie b) eine Untergliederung auf die Bereiche *Nutzung und Transfer* sowie *Wissenschaftliche Innovation* vorgenommen wird. In den Hauptkategorien c) und d) erfolgt keine weitere Unterdifferenzierung. Mit der Erläuterung der Kategorien erfolgt getrennt für jede Niveaustufe die Darlegung wissenschaftsorientierter Kompetenzprofile der Absolvent\*innen entsprechender Studienangebote. Auf eine weitergehende Definition einzelner Begrifflichkeiten wird verzichtet.

## **Kompetenzbeurteilung**

Im Zuge einer Kompetenzbeurteilung erfolgt eine Überprüfung des Ausprägungsgrades vorhandener Kompetenzen (Performance) anhand von Kriterien. Ein Beispiel wäre die Beurteilung der Kompetenzen gemäß festgelegter Kriterien als Basis für die Anerkennung und Anrechnung von Kompetenzen auf ein Hochschulstudium.

## **Kompetenzentwicklung**

Tenorth & Tippelt beschreiben Kompetenzentwicklung als die „Veränderung des individuellen Kompetenzgefüges im biografischen Verlauf“. Kompetenzentwicklung als lebenslanger Prozess wirkt „auf alle

---

<sup>2</sup> Die Anschlussfähigkeit zu den DQR-Bereichen *Fachkompetenz* (für a und b) und *Personale Kompetenz* (für c und d) wird dargelegt.

Bereiche bzw. Dimensionen bzw. Domänen von Kompetenzen“ und kann mittels „Kompetenzbiografien methodisch erfasst werden“ (Tenorth & Tippelt, 2007, S. 415).

### **Kompetenzfelder**

Die Bündelung einzelner - erworbener bzw. noch zu erwerbender - Kompetenzen, die für die Bewältigung bestimmter Handlungssituationen erforderlich sind, bilden ein Kompetenzfeld. Für verschiedene Berufe/Fachbereiche können gemeinsame Kompetenzen bzw. Kompetenzfelder von Bedeutung sein, die sich jedoch hinsichtlich der Kompetenzgrade (der Ausprägung oder Kompetenztiefe innerhalb eines Kompetenzfeldes) unterscheiden können (Biber, Hartmann, Poch & Schirmer, 2011, S. 302ff.).

### **Kompetenzlücke**

Eine Kompetenzlücke beschreibt den Bedarf an weiteren Kompetenzen, der aus dem Abgleich von den Kompetenzen, über die eine Person zu einem bestimmten Zeitpunkt verfügt (Ist-Kompetenzen), mit den gegenwärtig bzw. zukünftig z.B. für berufliche Anforderungen erforderlichen Kompetenzen (Soll-Kompetenzen) resultiert. Insofern bezeichnet die Kompetenzlücke eine mangelnde Kompetenzpassung.

### **Kompetenzmatrix**

In einer Kompetenzmatrix lassen sich die Ergebnisse eines Soll-Ist-Abgleichs von Kompetenzen anschaulich zusammenfassen. Beispielsweise können die formale Qualifikation und die Kompetenzen für jede/n einzelne/n Mitarbeiter/in für einzelne Arbeitsprozessabschnitte dargestellt werden. Anhand einer Kompetenzmatrix können vorliegende Wissensbestände/Kompetenzen dokumentiert, betriebliche Anforderungen und vorhandene Kompetenzen abgeglichen, eine Grundlage für Wissenstransfer, Sicherung von Wissen geschaffen oder eine adäquate Prozess- und Einsatzplanung unterstützt werden (Tredop, 2013, S. 2).

### **Kompetenzniveau**

Der Begriff Kompetenzniveau beschreibt Abstufungen des Wissens, des Verstehens und des Könnens in verschiedenen Dimensionen, insbesondere in der fachlichen, methodischen und sozialen bzw. ethischen Dimension und wird in unterschiedlichen Qualifikationsrahmen, so auch im EQR, DQR und im HQR (s. Begriff Qualifikationsrahmen), jeweils mit eigenen Akzentuierungen und z.T. abweichendem Begriffsverständnis verwendet. Der DQR und der EQR, welcher als Übersetzungsinstrument fungiert, um die nationalen Qualifikationsbegriffe des DQR europaweit verständlich zu machen (vgl. BMBF, o.J.e), operieren mit acht Referenzniveaus - im Gegensatz zum HQR, der lediglich drei Niveaustufen darlegt. Dieser Unterschied ergibt sich daraus, dass der HQR mit den Niveaustufen „Bachelor“, „Master“ und „Promotion“ nur hinsichtlich der hochschulischen Aneignung von Kompetenzen differenziert, wohingegen der DQR und

der EQR die Kompetenzaneignung innerhalb virtuell aller zumindest strukturierten Lern- und Arbeitsbereiche im Blick hat.

Anders als der DQR und der HQR, die „Kompetenz“ allgemein als Oberbegriff kognitiver, affektiver, d. h. sozialer bzw. ethischer und sensomotorischer Fähigkeiten eines Individuums, verwenden, operiert der EQR mit den Grundkategorien „Wissen“, „Fertigkeiten“ und „Kompetenz“ und versteht „Kompetenz“ hierbei - eher den sozialen bzw. ethischen Aspekt hervorhebend - im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbständigkeit.

Der HQR verwendet den Kompetenzbegriff in Anlehnung an die Dublin-Deskriptoren bzw. das Tuning-Projekt (vgl. KMK, 2005) in einem breiteren Sinne gleichsam als Synonym für den Begriff „Kompetenzniveau“ zur Beschreibung von Abstufungen von Fähigkeiten oder Fertigkeiten (vgl. JQI, 2004) bzw. versteht hierunter eine Synthese aus Wissen, Verstehen, Fähigkeiten sowie Fertigkeiten sowohl kognitiver, funktionaler, personaler als auch ethischer Natur (vgl. Tuning-Project, 2006). Dieses trifft sich mit dem Kompetenzverständnis des DQR insofern, als dass auch nach diesem eine Kompetenz „die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen [bezeichnet,] Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (BLK-DQR, 2013, S. 45). Kompetenz wird daher als „umfassende Handlungskompetenz“ (BLK-DQR, 2013, S. 45) verstanden. Im Wesentlichen geteilt wird dies Verständnis auch von der Hochschulrektorenkonferenz (HRK), die Kompetenz als „Befähigung [versteht], in bestimmten Anforderungsbereichen angemessen, verantwortlich und erfolgreich zu handeln (HRK, 2015, S. 2), denn hierin spiegelt sich sowohl der kognitive als auch der affektive Aspekt von Kompetenz wieder. Im HQR und im DQR ist mit der Differenzierung der Kompetenzniveaus die Abstufung dieser Fertig- und Fähigkeiten, wie sie am Ende des jeweiligen Ausbildungs- oder Bildungsabschnitts vorliegen sollten, gemeint.

### **Kompetenzpassung**

Der Begriff der Kompetenzpassung fokussiert den Abgleich von Ist- und Sollkompetenzen. Dabei bezeichnen die Ist-Kompetenzen die Kompetenzen, über die eine Person zu einem bestimmten Zeitpunkt verfügt.

Eine Kompetenzpassung liegt vor, wenn diese bzw. solche Kompetenzen, die die Person noch entwickeln kann, passgenau mit den aktuell oder zukünftig für eine berufliche Anforderung oder Rolle erforderlichen Kompetenzen (Soll-Kompetenzen) übereinstimmen.

Im Kontext von Anrechnungsverfahren bezieht sich der Begriff der Kompetenzpassung auf den im Zuge der Verifizierung von Anrechnungsmöglichkeiten relevanten Abgleich der Ist- und Sollkompetenzen im Hinblick auf die Lernergebnisse eines zu betrachtenden akademischen Weiterbildungsformates.

### **Kompetenzprofil**

Ein Kompetenzprofil umschreibt einerseits vorhandene Kompetenzen und deren Ausprägung, d.h. welche Kompetenzen in welcher Ausprägung (z.B. auf einer Skala von weniger ausgeprägt bis übermäßig ausgeprägt) bei einem Individuum vorhanden sind. Kompetenzprofile können durch Selbst- und Fremdeinschätzung abgeglichen werden (Erpenbeck, 2012, S. 156ff.). Mit dem Begriff Kompetenzprofil wer-

den andererseits auch diejenigen Kompetenzen beschrieben, die „in einem spezifischen Handlungsfeld notwendig sind, um aktuelle Situationen bewältigen zu können“ (Nauerth & Walkenhorst, 2009, S. 15). Solche Kompetenzprofile können bei der Entwicklung von Curricula oder der Beschreibung von Stellenprofilen eingesetzt werden (Nauerth & Walkenhorst, 2009, S. 15).

## Methodenkompetenz

Im Deutschen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (DQR) wird mit dem Begriff Methodenkompetenz „die Fähigkeit, an Regeln orientiert zu handeln“ (BLK-DQR, 2013, S. 46) bezeichnet. Dies impliziert „die reflektierte Auswahl und Entwicklung von Methoden“ (BLK-DQR, 2013, S. 46). Im DQR wird Methodenkompetenz als immanenter Bestandteil der übergeordneten *Fachkompetenz* und *Personalen Kompetenz* verstanden. Methodenkompetenz gilt insofern als „Querschnittskompetenz“ und wird im Rahmen der DQR-Systematik nicht gesondert erwähnt (BLK-DQR, 2013, S. 23).

In der ursprünglichen Version des Qualifikationsrahmens für deutsche Hochschulabschlüsse (HQR) (KMK 2005) ist der Begriff der Methodenkompetenz der mit dem eingeklammerten Ergänzungsbegriff „Wissenserschließung“ versehenen Kategorie „Können“ zugeordnet. Diese umfasse „die Kompetenzen, die einen Absolventen dazu befähigen, Wissen anzuwenden (Methodenkompetenz), und einen Wissenstransfer zu leisten“ (KMK, 2005, S. 5). In der überarbeiteten Fassung des HQR (KMK 2017) findet der Begriff der Methodenkompetenz keine explizite Verwendung. Hier werden im Zuge einer veränderten Differenzierung die Hauptkategorien „Wissen und Verstehen“ - untergliedert in „Wissensverbreiterung“, „Wissensvertiefung“ und „Wissensverständnis“ - sowie „Einsatz, Anwendung und Erzeugung von Wissen“ (KMK, 2017, S. 4 ff.; s. Begriff Kompetenzbereiche) unterschieden. Es wird davon ausgegangen, dass die Entwicklung einer Methodenkompetenz im wissenschaftlichen Kontext in diesen Kategorien querschnittlich intendiert ist.

## Schlüsselkompetenzen

Der Begriff Schlüsselkompetenzen steht synonym „für besonders wichtige Kompetenzen“ (Rieckmann, 2013, S. 11). Dem Verständnis der Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) zufolge zeichnen sich Schlüsselkompetenzen durch folgende Merkmale aus:

- „- sie tragen zu wertvollen Ergebnissen für die Gesellschaft und die Menschen bei,
- sie helfen den Menschen dabei, wichtige Anforderungen unter verschiedenen Rahmenbedingungen zu erfüllen und
- sie sind nicht nur für die Spezialisten, sondern für alle wichtig.“ (OECD, o. J., S. 6; OECD, 2002).

Schlüsselkompetenzen spielen deshalb in verschiedenen Situationen eine Rolle, sind multifunktional und fachübergreifend (Rieckmann 2013, S. 11). Schlüsselkompetenzen lassen sich verschiedenen Kompetenzklassen, beispielsweise den Kompetenzklassen nach Erpenbeck/von Rosenstiel (2007), die in personale, aktivitäts- und umsetzungsorientierte, fachlich-methodische und sozial-kommunikative Kompetenzen unterteilt sind, zuordnen (Rieckmann, 2013, S. 11; s. Begriff Kompetenzbereiche). Im Rahmen der Entwicklung des europäischen Referenzrahmens „Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen“ wird 2006 ein gemeinsames Verständnis von Schlüsselkompetenzen entwickelt. Die wichtigsten Ziele dieses

Referenzrahmens sind die Ermittlung und Definition von Schlüsselkompetenzen, „die in einer Wissensgesellschaft für persönliche Entfaltung, aktive Bürgerschaft, sozialen Zusammenhalt und Beschäftigungsfähigkeit nötig sind“ (Bahl, 2009, S. 33f.).

### **Studienkompetenz**

Aus Sicht der Hochschuldidaktik und Hochschulforschung umfasst Studienkompetenz „Fach- und Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz“ sowie „kognitive Kompetenzen, die Fähigkeit zu logischem Denken und logischer Argumentation und zu kritischer Reflexion wissenschaftlicher Erkenntnis, die Beherrschung wissenschaftlicher Methoden und Arbeitstechniken“ als auch „Orientierungs-, Kommunikations- und Kooperationskompetenz“, die „Kompetenz zu einer realistischen Selbsteinschätzung und zu Selbstkritik, von Motivation, Neugier und Lernbereitschaft“ (Asdonk, 2007, S. 32f.).

# Differenzierungen des Bildungsbegriffs im Fokus individualisierender Aspekte

## **Ausbildung**

Eine Ausbildung hat zum Ziel, Personen (Auszubildende) zu befähigen, das Erlernte in einer beruflichen Tätigkeit oder einem Beruf praktisch anzuwenden. Hierzu werden den Auszubildenden auf der Grundlage eines Ausbildungsplanes festgelegte Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse vermittelt. In der Regel endet eine Ausbildung mit dem Ablegen einer Abschlussprüfung. Die Ausbildung kann durch einen Ausbildungsbetrieb in Zusammenarbeit mit einer Bildungseinrichtung (duale Berufsausbildung) erfolgen. Im Kontext eines weiter gefassten Begriffsverständnisses wird auch ein Studium an einer Universität oder insbesondere an einer Fachhochschule, welches nicht unbedingt auf ein klar definiertes Berufsbild vorbereitet, als Ausbildung bezeichnet (Krems, o. J.).

## **Employability (Beschäftigungsfähigkeit)**

Employability ist „die Fähigkeit, fachliche, soziale und methodische Kompetenzen unter sich wandelnden Rahmenbedingungen zielgerichtet und eigenverantwortlich anzupassen und einzusetzen, um eine Beschäftigung zu erlangen oder zu erhalten“ (Rump & Völker, 2007, S. 6; vgl. Blancke, Roth & Schmid, 2000, S. 9).

## **Fortbildung**

Ausgehend von § 1 Abs. 4 Berufsbildungsgesetz (BBiG) soll die berufliche Fortbildung es ermöglichen, die berufliche Handlungsfähigkeit zu erhalten und anzupassen oder zu erweitern und beruflich aufzusteigen. Fortbildung wird neben der Umschulung und dem Lernen am Arbeitsplatz als weiterer Bestandteil der beruflichen Weiterbildung verstanden, welche „alle Angebote zur Entwicklung beruflicher Kompetenzen umfasst, die nach dem Abschluss einer ersten beruflichen Ausbildung in Anspruch genommen werden“ (Arnold 2010, S. 115f.).

## **Karriereentwicklung**

„Karriereentwicklung wird als ein Prozess verstanden, in dem eine sequentielle Abfolge von beruflichen Positionen bzw. Arbeitsplätzen stattfindet, die ein Arbeitnehmer im Laufe seines Lebens einnimmt“ (Göpfert, 2000, S. 183).

## **Lebenslanges Lernen**

Lebenslanges Lernen ist „alles Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen dient und im Rahmen einer persönlichen, bürgergesellschaftlichen, sozialen, bzw. beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2001, S. 9).

## Lernformen

Hinsichtlich Art und Kontext des Kompetenzerwerbs lassen sich im Wesentlichen folgende drei Lernformen unterscheiden.

### *Formales Lernen*

„Formales Lernen bezeichnet einen Lernprozess, der in einem organisierten und strukturierten, speziell dem Lernen dienenden Kontext stattfindet und typischerweise zum Erwerb einer Qualifikation, in der Regel in Form eines Zeugnisses oder eines Befähigungsnachweises führt; hierzu gehören Systeme der allgemeinen Bildung, der beruflichen Erstausbildung und der Hochschulbildung.<sup>3</sup> In Deutschland wird dem Bereich des formalen Lernens darüber hinaus auch die staatlich geregelte Aufstiegsfortbildung zugerechnet. Sie schließt – im Fall der bundesrechtlich geregelten Fortbildungen – Qualifikationen ein, die über Lernprozesse unterschiedlicher Art (auch durch informelles Lernen) erworben werden können, deren Prüfungen jedoch verbindlich geregelt sind“ (BLK-DQR, 2013, S. 44).

### *Nicht-Formales Lernen*

„Nicht-formales Lernen bezeichnet einen Lernprozess, der im Rahmen planvoller Tätigkeiten (in Bezug auf Lernziele und Lernzeit) stattfindet und bei dem das Lernen in einer bestimmten Form unterstützt wird (z. B. im Rahmen eines Lehrer-Schüler-Verhältnisses); es kann Programme zur Vermittlung von im Beruf benötigten Fähigkeiten, für die Alphabetisierung von Erwachsenen und die Grundbildung für Schulabbrecher umfassen; ausgesprochen typische Beispiele für nicht-formales Lernen sind die innerbetriebliche Weiterbildung, mit der Unternehmen die Qualifizierung ihrer Mitarbeiter verbessern, etwa im IKT-Bereich, strukturiertes Online-Lernen (z. B. durch Nutzung offener Bildungsressourcen) und Kurse, die Organisationen der Zivilgesellschaft für ihre Mitglieder, ihre Zielgruppe oder die Allgemeinheit organisieren<sup>4</sup>“ (BLK-DQR, 2013, S. 46).

### *Informelles Lernen*

„Informelles Lernen bezeichnet einen Lernprozess, der im Alltag – am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit – stattfindet und in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung nicht organisiert oder strukturiert ist; es ist aus Sicht des Lernenden möglicherweise nicht beabsichtigt; Beispiele für durch informelles Lernen erzielte Lernergebnisse sind Fähigkeiten, die man sich durch Lebens- und Berufserfahrung aneignet, wie die am Arbeitsplatz erworbene Fähigkeit, ein Projekt zu leiten, oder IKT-Fertigkeiten, während eines Auslandsaufenthalts erworbene Sprachkenntnisse oder interkulturelle Fähigkeiten, außerhalb des Arbeitsplatzes erlangte IKT-Fertigkeiten sowie Fähigkeiten, die durch freiwillige, kulturelle oder sportliche Aktivitäten, Jugendarbeit oder Tätigkeiten zu Hause (z. B. Kinderbetreuung) erworben wurden<sup>5</sup>“ (BLK-DQR, 2013, S. 44).

## Weiterbildung

„Weiterbildung ist Bestandteil des lebenslangen Lernens und kann Bildung in jeglicher Form umfassen (d. h. allgemeine, fachliche oder berufliche Bildung, formales oder nicht formales Lernen usw.). Weiterbildung ist ein wesentlicher Faktor für die Beschäftigungsfähigkeit des Einzelnen“ (Cedefop, 2008, S. 51).

---

<sup>3</sup> Vgl. Empfehlung des Rates vom 20. Dezember 2012 zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens(2012/C 398/01), URL: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:DE:PDF>, S. 5.

<sup>4</sup> Ebd.

<sup>5</sup> Ebd.



# Differenzierungen des Bildungsbegriffs im Fokus institutionalisierter Aspekte

## **Akademische Erstausbildung**

Eine akademische Erstausbildung führt gemäß § 7 Abs. 1 BAföG über einen Zeitraum von mindestens drei Jahren zu einem ersten berufsqualifizierenden Hochschulabschluss. Darüber hinaus zählen inhaltlich unmittelbar darauf aufbauende Studienangebote zur akademischen Erstausbildung, soweit vorher ausschließlich ein Bachelorstudiengang abgeschlossen wurde. Dies inkludiert den Erwerb eines Hochschulabschlusses im Rahmen eines konsekutiven Master- oder Magister- oder postgradualen Diplomstudiengangs (vgl. § 7 Abs. 1a BAföG).

## **Anerkennung**

Die Verwendung des Begriffs Anerkennung im Sinne der Prüfung (außer-) hochschulisch erworbener Kompetenzen und Qualifikationen auf ihre Gleichwertigkeit zu den Lernergebnissen im Studiengang erfolgt, um eine Anrechnung auf ein Studium zu ermöglichen. Außerdem erfolgt die Prüfung von Berufsabschlüssen auf Einschlägigkeit in Bezug auf eine fachgebundene Hochschulzugangsberechtigung im Rahmen der Offenen Hochschule. Weiterhin dient Anerkennung zur Feststellung und Bewertung von im Ausland erworbenen Berufsqualifikationen zur Erleichterung des Einstiegs in das Arbeitsleben (Hanak & Sturm 2013).

## **Anrechnung**

„Der Begriff „Anrechnung“ bezieht sich auf die Ersetzung von Studienanforderungen durch Lernergebnissen (sic!), die außerhalb des Hochschulbereichs ... erworben wurden. Dabei kann es sich um Kenntnisse und Fähigkeiten handeln, die z. B. im Rahmen einer beruflichen Ausbildung oder Weiter- und Fortbildung erworben wurden, aber auch um im Rahmen von Arbeitsprozessen erworbene Kompetenzen, insoweit sie nach Inhalt und Niveau den Anforderungen des angestrebten Studiengangs entsprechen. Die Anrechnung kann sich auf einzelne Veranstaltungen, Module oder Semester beziehen. Diese Studienleistungen müssen aufgrund der Anrechnung von der Antragstellerin oder vom Antragsteller nicht mehr erbracht werden (KMK, 2010, S. 3)“ (Cendon et al., 2015, S. 10).

### *Anrechnung, pauschal*

Eine pauschale Anrechnung erfolgt, wenn Absolvent/innen einer Fortbildung eine bestimmte Anzahl an Kreditpunkten angerechnet werden, ohne sich einer Einzelfallprüfung unterziehen zu müssen. Dabei überprüfen Hochschulen und Fortbildungseinrichtungen im Vorfeld, ob und in welcher Höhe Kreditpunkte anrechenbar sind (Müskens, 2015).

### *Anrechnung, individuell*

Eine individuelle Anrechnung basiert auf von einzelnen Bewerber/innen vorgelegten bzw. dokumentierten Kompetenznachweisen, wie z. B. berufliche Bildungsabschlüsse, nicht-formale Weiterbildungszertifikate oder informell erworbene Kompetenzen. Auch beim individuellen Anrechnungsverfahren werden Lernergebnisse identifiziert, die nach Inhalt und Niveau dem Studium gleichwertig sind. Welche Teile

des Studiums angerechnet werden können, wird somit immer im Einzelfall entschieden (Stamm-Riemer, Loroff & Hartmann, 2011).

### **Anschlussfähigkeit**

Anschlussfähigkeit kennzeichnet die zielorientierte, durchgängige und durchlässige Gestaltung von (Weiter-)Bildungsformaten unter Beteiligung unterschiedlicher Bildungsträger und Unternehmen (Dobischat, Kühnlein, Rosendahl & Fischell, 2010, S. 4) und umfasst die Berücksichtigung der für den Erfolg des Anschlusses erforderlichen Kompetenzen (HRK-nexus, 2014).

### **Aufwärtskompatibilität**

Die modulare Weiterbildungsstruktur zeichnet sich dadurch aus, dass jedes wissenschaftliche Weiterbildungsangebot (z.B. Seminar, Lehrgang, Modul oder Zertifikatsprogramm) nach bestandener Leistungskontrolle für den Einzelnen aufwärtskompatibel anrechenbar ist. D.h. nach bewerteter Leistungskontrolle wird dem Einzelnen ein Hochschulzertifikat überreicht, welches sowohl die erreichten Leistungspunkte als auch das entsprechende DQR-Niveau bescheinigt. Somit kann die Kompetenz, die das jeweilige Zertifikat belegt, auf ein späteres wissenschaftliches Weiterbildungsangebot oder ein Studium angerechnet werden.

Ziel ist ein inhaltlich breit gestreutes Angebot an wissenschaftlicher Weiterbildung in verhältnismäßig kleinen Formaten, die – wie Baukastenelemente – je nach Wunsch und Ausrichtung zu Abschlüssen kombiniert werden können.

So ermöglicht ein modularisierter Aufbau von wissenschaftlichen Weiterbildungsprogrammen, ein Studium auch aus mehreren Zertifikatsprogrammen baukastenartig zusammenzustellen. Erbrachte Leistungen werden anerkannt und angerechnet. Der Vorteil dieses flexiblen Weiterbildungsmodells ist ein zielgerichteter, individueller Kompetenzaufbau bis hin zum Studium Generale.

### **Ausbildungssystem**

„Unter dem „Ausbildungssystem“ versteht man die Gesamtheit sämtlicher Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen, also der allgemeinbildenden Schulen, der Berufsschulen, der Fachschulen, Fachhochschulen, der Hochschulen, auch der Einrichtungen der Erwachsenenbildung, und so fort“ (Seiffert, 2001, S. 137).

### **Bildungseinrichtung**

„Bildungseinrichtungen sind definiert als eine Einheit, die Einzelpersonen Unterrichtsleistungen bzw. Einzelnen und anderen Einrichtungen bildungsbezogene Dienstleistungen anbietet“ (OECD, 2002, S. 404).

„Eine Bildungseinrichtung wird als öffentlich eingestuft, wenn sie (1) direkt von einer Bildungsbehörde beaufsichtigt wird oder (2) entweder direkt von einer Regierungsbehörde oder von einem Verwaltungsgremium (Rat, Ausschuss usw.) beaufsichtigt und geführt wird, dessen Mitglieder überwiegend entweder von einer Behörde ernannt oder mit öffentlichen Wahlrecht gewählt werden. Eine Bildungseinrichtung wird als privat angesehen, wenn sie von einer nichtstaatlichen Organisation (z.B. einer Kirche, Gewerkschaft oder einem Wirtschaftsunternehmen) beaufsichtigt und geführt wird oder wenn ihr Verwaltungsgremium zur Mehrheit aus Mitgliedern besteht, die nicht von einer Behörde ernannt wurden“ (OECD, 2001, S. 428).

## **Bildungssystem**

„Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland gliedert sich in

- den Elementarbereich (Kindertagesstätte),
- den Primarbereich (Grundschule),
- den Sekundarbereich I (Förderschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium),
- den Sekundarbereich II (Berufsschule und Betrieb, Berufsfachschule, Fachoberschule, Berufsoberschule, Gymnasiale Oberstufe),
- den tertiären Bereich (Fachschule, Abendgymnasium / Kolleg, Hochschulsektor) und
- den Quartärbereich (Bereich der allgemeinen, beruflichen und wissenschaftlichen Weiterbildung)“ (KMK, 2013, S. 25).

## **Bildungswege**

„Unter dem **1. Bildungsweg** (1. BW) wird zumeist der gerade Weg von der Schule zur Hochschule verstanden. Damit sind alle Institutionen gemeint, die direkt vom Schulbesuch zum endgültigen Eintritt in das Berufsleben führen - mit dem Hauptzweig von der Grundschule über das Gymnasium (oder Gesamtschule oder Erweiterte Oberschule) zur Hochschule, aber auch der Weg über Berufs- und Fachgymnasien.

Die Definition des **2. Bildungsweges** (2. BW) ist nicht immer ganz trennscharf. Dieser Begriff bezeichnet einen Bildungsweg, in dem Personen ohne Hauptschulabschluss, Mittlere Reife oder Abitur staatlich anerkannte schulische Abschlüsse im beruflichen oder allgemeinbildenden Schulwesen, im Fernstudium oder an der Volkshochschule nachholen können, wobei dem in der Regel eine Berufsausbildung bzw. längere Berufstätigkeit vorausgeht. [...]

Zum **3. Bildungsweg** (3. BW) zählen hochschulrechtlich normierte Sonderzugangswegen für Berufstätige, die zumeist über spezielle hochschuleigene Zulassungsprüfungen, teilweise auch über prüfungsfreie Wege der Anerkennung führen. [...]“ (Froh Wieser, 2009, S. 97f.).

Neben der formalen Ordnung des Schul- oder Hochschulsystems werden Bildungswege im Zusammenhang des lebenslangen Lernens als prozessorientierte Art des Kompetenzerwerbs verstanden, die unabhängig von ihren Lernorten und ihrer Formalisierung ihren eigenen Wert besitzen (Freitag, 2009, S. 6f.).

## **Fachkräftebedarf, -engpass und -mangel**

Fachkräfte sind Personen mit einem akademischen Abschluss (Bachelor, Master, Diplom, Staatsexamen) oder mit einer mindestens dreijährigen abgeschlossenen Berufsausbildung. Der Fachkräftebedarf ergibt sich aus der Nachfrage eines Unternehmens oder einer Branche nach Arbeitskräften, die über bestimmte formale Qualifikationen (Zeugnis, Diplom, Zertifikat usw.) verfügen.

Kann der *Fachkräftebedarf* innerbetrieblich oder durch Arbeitskräfte vom Arbeitsmarkt nicht gedeckt werden, wird dies als *Fachkräfteengpass* oder *Fachkräftemangel* bezeichnet. Ein Fachkräfteengpass ist von kurzer Dauer und davon abhängig, ob die nachgefragte Qualifikation schwer ersetzbar ist. Weiteres Merkmal des Fachkräfteengpasses ist die Nachfragebeschränkung auf bestimmte Branchen und Regionen.

Ein Fachkräftemangel geht darüber hinaus und wird als Ungleichgewicht am Arbeitsmarkt, welches ein Versagen des Marktmechanismus zur Folge hat und von längerer Dauer ist, beschrieben (Witt 2014).

## **Fachkräftequalifizierung**

Die Fachkräftequalifizierung beinhaltet die Durchführung von Maßnahmen zum Auf-, Ausbauen und/oder Erhalten von Fertigkeiten, Fähigkeiten und/oder Wissen, mit denen die Fachkraft bezogen auf ihr gegenwärtiges Tätigkeitsfeld

- eine andere gleichwertige Arbeitsaufgabe oder
- eine zusätzliche gleichwertige Arbeitsaufgabe oder
- eine höherwertige Arbeitsaufgabe ausüben kann.

Diese Qualifizierungsmaßnahmen sollen zielgerichtet Qualifikationslücken schließen, die durch veränderte Anforderungen oder Arbeitsaufgaben entstanden sind. Die Maßnahmen sind zeitlich begrenzt und inhaltlich klar gegliedert. Hierunter fallen nicht die ständig notwendigen Anpassungsprozesse der Qualifikation von Beschäftigten, wie z. B. Einweisungen, Belehrungen, Unterweisungen (Faix, Buchwald & Wetzler, 1991, S. 136f.).

## **Hochschulzugangsberechtigung**

„Die Zulassung zum Studium an einer deutschen Hochschule setzt eine Studien- oder Hochschulzugangsberechtigung voraus. Voraussetzung für ein Studium an wissenschaftlichen Hochschulen ist die allgemeine beziehungsweise die fachgebundene Hochschulreife oder eine erfolgreich bestandene Begabten- beziehungsweise Eignungsprüfung. [...] Ein Studium an Fachhochschulen setzt die allgemeine Hochschulreife beziehungsweise die Fachhochschulreife oder Begabten- beziehungsweise Eignungsprüfungen voraus“ (BMBF, o. J.d).

Gemäß Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 6.3.2009 erhalten auch beruflich Qualifizierte Bewerber eine Hochschulzugangsberechtigung sofern folgende Kriterien erfüllt sind:

„1. Inhaber folgender Abschlüsse der beruflichen Aufstiegsfortbildung erhalten eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung:

- 1.1 Meister im Handwerk nach §§ 45, 51a, 122 Handwerksordnung (HwO)

- 1.2 Inhaber von Fortbildungsabschlüssen, für die Prüfungsregelungen nach §§ 53, 54 Berufsbildungsgesetz (BBiG), §§ 42, 42a HwO bestehen, sofern die Lehrgänge mindestens 400 Unterrichtsstunden umfassen.
  - 1.3 Inhaber vergleichbarer Qualifikationen im Sinne des Seemannsgesetzes (staatliche Befähigungszeugnisse für den nautischen oder technischen Schiffsdienst)
  - 1.4 Inhaber von Abschlüssen von Fachschulen entsprechend der „Rahmenvereinbarung über Fachschulen“ der Kultusministerkonferenz in der jeweils geltenden Fassung
  - 1.5 Inhaber von Abschlüssen vergleichbarer landesrechtlicher Fortbildungsregelungen für Berufe im Gesundheitswesen sowie im Bereich der sozialpflegerischen und sozialpädagogischen Berufe.
2. Beruflich qualifizierte Bewerber, die nicht unter Ziffer 1 fallen, erhalten eine fachgebundene Hochschulzugangsberechtigung, wenn sie folgende Voraussetzungen erfüllen:
- 2.1 Abschluss einer nach BBiG/HwO, durch Bundes- oder Landesrecht geregelten mindestens zweijährigen Berufsausbildung in einem zum angestrebten Studiengang affinen Bereich und mindestens dreijährige Berufspraxis in einem zum Studiengang affinen Bereich; für Stipendiaten des Aufstiegsstipendienprogramms des Bundes sind zwei Jahre ausreichend.
  - 2.2 Erfolgreicher Abschluss eines Eignungsfeststellungsverfahrens, das
    - durch eine Hochschule oder staatliche Stelle auf der Grundlage einer Prüfungsordnung durchgeführt wird
    - schriftliche und mündliche Prüfungsanteile aufweist
    - auf allgemeines und fachbezogenes Wissen bezogen ist.
 Das Eignungsfeststellungsverfahren kann durch ein nachweislich erfolgreich absolviertes Probestudium von mindestens einem Jahr ersetzt werden.
3. Die Länder können weitergehende Regelungen für den Hochschulzugang treffen und insbesondere den Katalog der Fortbildungsabschlüsse gemäß Ziffer 1 entsprechend den jeweiligen Landesregelungen erweitern. Solche landesspezifischen Hochschulzugangsberechtigungen werden nach einem Jahr nachweislich erfolgreich absolvierten Studiums zum Zwecke des Weiterstudiums in dem gleichen oder in einem affinen Studiengang von allen Ländern anerkannt. Ein Probestudium, zu dem abweichend von den unter Ziffer 2 festgelegten Voraussetzungen zugelassen wurde, wird nicht mitgerechnet“ (KMK, 2009).

Die in Niedersachsen gültige Konkretisierung der Regelungen zur Hochschulzugangsberechtigung finden sich im § 18 NHG.

## **Offene Hochschule**

„Unter dem Begriff „Offene Hochschule“ werden seit einigen Jahren Programme und Maßnahmen subsumiert, um Hochschulen in stärkerem Umfang für neue Zielgruppen, insbesondere für Berufstätige, zu öffnen. Das Spektrum der intendierten Maßnahmen erstreckt sich dabei von der Studienvorbereitung über den Hochschulzugang, Anrechnungsverfahren für beruflich erworbene Kompetenzen, neue Formen des Lehrens und Lernens (Studienformate und Studienorganisation), Unterstützungsangebote während des Studiums bis hin zu weiterbildenden Studienangeboten. Oft wird das Konzept „Offene Hochschule“ mit der Etablierung von Strukturen des lebenslangen Lernens im Hochschulbereich und einer größeren Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung identifiziert (Kerres u. a. 2012).“

## **Organisationsentwicklung**

Organisationsentwicklung bezeichnet eine „Strategie des geplanten und systematischen Wandels, der durch die Beeinflussung der Organisationsstruktur, Unternehmenskultur und individuellem Verhalten zustande kommt, und zwar unter größtmöglicher Beteiligung der betroffenen Arbeitnehmer“ (Maier, 2015).

„Systemische Organisationsentwicklung ist charakterisiert durch eine ganzheitliche Sichtweise bei Veränderungen. D. h., Organisationsentwicklung ist dann erfolgreich und nachhaltig, wenn sie beim Initiieren von Veränderungen die betroffenen Individuen (welche Fähigkeiten, Wünsche und Vorstellungen sind vorhanden?), die Organisation (wie ist die Organisation beschaffen, welche Ressourcen hat sie und wie ist ihre Kultur?), die relevanten Umwelteinflüsse (was wirkt von außen auf die Organisation ein?) und die Zeit (was war in der Vergangenheit und wie soll die Zukunft geplant werden?) als gleichberechtigte und sich wechselseitig beeinflussende Faktoren betrachtet. [...] Des Weiteren werden bei der systemischen Organisationsentwicklung und bei Veränderungen in einem Bereich der Organisation immer auch die Auswirkungen dieser Veränderungen auf die anderen Bereiche und das Gesamtsystem beachtet“ (Meisel & Feld, 2009, S. 74).

## **Personalentwicklung**

Personalentwicklung ist ein Begriff, „der alle Aktivitäten zusammenfasst, mit deren Hilfe die Kompetenzen des Personals bzw. des Mitarbeiterstamms einer Organisation systematisch gefördert und entwickelt werden können. [...] Personalentwicklung wird als eine „systematische“, d.h. „zielgerichtete“ unternehmerische Aktivität definiert, [...].

Personalentwicklung ist in starkem Maße verhaltensbezogen. Dieser Verhaltensbezug wird mit unterschiedlicher Perspektive verfolgt: Qualifikationen sollen verbessert werden (allgemeine Förderperspektive), Mitarbeiter/inne/n soll geholfen werden, mit veränderten Anforderungen zurecht zu kommen (reflexive Selbsthilfeperspektive), man möchte gegenwarts- und zukunftsrelevante Qualifikationen vermitteln (traditionelle Schulungsperspektive), es sollen Verhaltenspotenziale aufgebaut, gefördert und genutzt werden (prospektive Potenzialorientierung), es sollen Voraussetzungen für selbstorganisiertes, strategieumsetzendes und organisationales Lernen geschaffen werden (Strukturorientierung).

Personalentwicklung wird in engem Bezug zur Organisationsentwicklung [...] bzw. [...] zum organisationalen Lernen des Unternehmens definiert. Neben die traditionellen laufbahn-, positions- und qualifikationsbezogenen Maßnahmen treten deshalb in immer stärkerem Maße organisations- und strukturbezogene Aktivitäten“ (Arnold, 2010, S. 237f.).

## **Professionalisierung**

„Berufe und Professionen kennzeichnen begrifflich in theoretischer Perspektive eine spezifische Kombination von Arbeit, Erwerb und Qualifikation. Professionen zeichnen sich gegenüber Berufen durch ein höheres Maß an systematisiertem Wissen und eine höhere soziale und kollektive Orientierung aus. Die Übergänge von unorganisierter Arbeit zu Berufen und von Berufen zu Professionen sind fließend und werden als Prozesse der *Verberuflichung* bzw. der *Professionalisierung* bezeichnet. Professionen können in diesem Verständnis als eine gehobene Form von Berufen gelten.

Als Vorbild für eine gelungene Professionalisierung werden in der Professionsforschung die klassischen Professionen genannt, die sich sozialhistorisch in den so genannten ‚freien‘ Berufen konkretisieren (z. B. Ärzte und Juristen). [...]

Professionen selbst werden in der Berufssoziologie definiert als „ein planvoll konstruiertes Muster zur Qualifizierung und zum Tausch von Arbeitskraft, das spezifische, zumeist monopolisierte Arbeitsleistungen mit spezifischen, zumeist verschärften Qualifikationserwartungen sowie mit relativ hohen Chancen auf Erwerb und Versorgung sowie auf Ansehen und Einfluss kombiniert und dessen Konstruktion primär dem Interesse an der Verwertung von Arbeitskraft zu dienen bestimmt ist“ (Hesse 1972, S. 20)“ (Meyer, 2010, S. 3).

## **Qualifikationsrahmen**

Qualifikationsrahmen sollen zum einen die Orientierung im Bildungssystem erleichtern und zum anderen zur Vergleichbarkeit von Qualifikationen und damit zu einer höheren Durchlässigkeit beitragen. Sie „beschreiben systematisch die Qualifikationen innerhalb eines Bildungssystems, indem sie sie verschiedenen Niveaus zuordnen“ (BMBF, o. J.a). Die einzelnen Niveaus werden anhand von als „Deskriptoren“ bezeichneten Kompetenzmerkmalen konkretisiert. Die Orientierung erfolgt dabei an Lernergebnissen, womit „dasjenige, was Lernende wissen, verstehen und zu tun in der Lage sein sollen, wenn sie [Bildungsprozesse] durchlaufen haben“ (BLK-DQR, 2013, S. 45; HQR 2017, S. 2) gemeint ist.

Der **Europäische Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (EQR)** aus dem Jahr 2008 bietet im Sinne eines Metarahmens eine Basis für die Gestaltung nationaler Qualifikationsrahmen, um so „angesichts der großen Vielfalt der Bildungssysteme in Europa die Bildungstransparenz zu erhöhen“ (BMBF, o. J.a).

Der **Deutsche Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (DQR)** wurde am 01. Mai 2013 eingeführt. „Als nationale Umsetzung des EQR berücksichtigt der DQR die Besonderheiten des deutschen Bildungssystems und trägt zur angemessenen Bewertung und zur Vergleichbarkeit deutscher Qualifikationen in Europa bei“ (BMBF, o. J.b). „Dadurch sollen Mobilität und Durchlässigkeit im deutschen und europäischen Bildungsraum gefördert werden“ (HRK, o. J.a). Der DQR „ordnet die Qualifikationen der verschiedenen Bildungsbereiche acht Niveaus zu, die durch Lernergebnisse beschrieben werden. [...] Dem DQR können nicht nur formale Qualifikationen zugeordnet werden – also die Qualifikationen, die bundes- oder länderrechtlich staatlich geregelt sind – sondern es sollen auch Kompetenzen, die durch nicht-formales oder informelles Lernen erworben wurden, gleichberechtigt Eingang in den DQR finden. [...] Der DQR hat orientierenden Charakter, keine regulierende Funktion. Das System der Zugangsberechtigungen in Deutschland ändert sich durch den DQR nicht“ (BMBF o. J.c).

Der **Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse (HQR)** wurde im Kontext des Bologna-Prozesses im Wege einer Kooperation zwischen Hochschulrektorenkonferenz (HRK), Kultusministerkonferenz (KMK) und Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) in Kompatibilität zum Qualifikationsrahmen für den Europäischen Hochschulraum entwickelt und erstmalig am 21.04.2005 von der KMK beschlossen. Die primäre Zielsetzung des HQR ist es, die Vergleichbarkeit von Studienangeboten im internationalen Kontext zu fördern. Eine überarbeitete Fassung des HQR erlangte mit KMK-Beschluss vom 16.02.2017 Gültigkeit und ist seither per Anlage Bestandteil des Deutschen Qualifikationsrahmens für Lebenslanges Lernen (DQR) (KMK 2017, S. 1). Der HQR fokussiert auf den drei Niveaustufen 1) Bachelorebene, 2) Masterebene sowie 3) Doktoratsebene ausschließlich hochschulische Bildungsabschlüsse.

se und bezieht sich insofern unter Verweis auf eine Anschlussfähigkeit auf die Stufen 6, 7 und 8 des DQR (s. Begriff *Kompetenzniveau*). Dabei knüpft der HQR den Kompetenzerwerb sowie die Kompetenzentwicklung im Sinne einer „akademischen Professionalität“ (KMK 2017, S. 4) explizit „an „forschendes Lernen“, das hier als wissenschaftlich, forschungsmethodisch, disziplinär und weitgehend selbstgesteuert verstanden wird“ (KMK 2017, S. 3) an.

## **Studienangebotsformen**

Im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung sind berufsbegleitende sowie berufsintegrierende Studienangebotsformen relevant. Die Begriffe *berufsbegleitend* und *berufsintegrierend* finden allerdings keine einheitliche Verwendung und sind insofern nicht eindeutig voneinander abgrenzbar.

Ein *berufsbegleitendes* wissenschaftliches Weiterbildungsformat ist im Wesentlichen dadurch gekennzeichnet, dass die Studierenden parallel in ihrer Berufstätigkeit verbleiben. Die Studienangebote werden dabei zu sogenannten Randzeiten (abends, am Wochenende oder vorher festgelegte Präsenzwochen) oder als Fernstudium durchgeführt, um die Vereinbarkeit von Studium, Beruf und auch Familie zu ermöglichen. Die vermittelten Inhalte sind dabei allerdings nicht unbedingt systematisch mit einer betrieblichen Tätigkeit verknüpft (Wissenschaftsrat, 2013, S. 8). Ein berufsbegleitendes Weiterbildungsformat kann im hochschulischen Kontext als wissenschaftliches Weiterbildungsmodul, Zertifikatsprogramm, Bachelor- oder Masterstudium angeboten werden.

Ein *berufsintegrierendes* wissenschaftliches Weiterbildungsformat wird häufig im Wege eines durch einen Kooperationsvertrag geregelten Zusammenwirkens mit Unternehmen, deren Mitarbeitende ein entsprechendes Studium aufnehmen, durchgeführt. In diesem Fall wird eine konsequente Verbindung zwischen den beiden Lernorten durch die Integration der beruflichen Tätigkeit in das Studium hergestellt. Dies erfolgt u. a. in der Bearbeitung von aktuellen Praxisbeispielen aus den kooperierenden Unternehmen, der Reflexion der eigenen Arbeitsumgebung und den entsprechenden Lösungsansätzen sowie der direkten Umsetzung der erarbeiteten Kompetenzen im Unternehmen. (vgl. Wissenschaftsrat, 2013, S. 8)

## **Übergang**

In der Transitionsforschung im Bereich der Weiterbildung stehen Übergänge für den Wechsel von einer Bildungsphase in eine andere.

Unter Übergang im Kontext der Offenen Hochschule wird ein Ereignis innerhalb des Lebenslaufs verstanden, das von der hochschulischen „Normalbiografie“ abzugrenzen ist. Gemeint ist im Besonderen der Übergang von der beruflichen in die Hochschulbildung und umgekehrt. Dabei ist das Ziel, eben diesen zu erleichtern, indem Anschlussfähigkeit zu bereits vorhandenen Kompetenzen gegeben ist. Zu den Maßnahmen eines verbesserten Übergangs vom beruflichen in den akademischen Bereich zählen u.a. Anrechnung, Vor- und Brückenkurse sowie Vorbereitungskurse zur Steigerung der Studierfähigkeit und Informations- und Beratungsangebote.



## **Weiterbildungspotenziale**

Der Begriff *Weiterbildungspotenziale* fokussiert Aspekte des Zusammenhangs von Weiterbildungsangebot und -nachfrage aus unterschiedlichen Blickwinkeln, wobei dabei jeweils die den Gegebenheiten entsprechend vorhandene Möglichkeit und nicht die tatsächliche Realisierung bzw. Inanspruchnahme gemeint ist.

Aus der *Perspektive der Weiterbildungsinteressierten* wird mit dem Begriff Weiterbildungspotenziale das Ausmaß vorhandener und mit den individuellen Befähigungen erreichbarer Weiterbildungsmöglichkeiten bezeichnet.

Aus der *Perspektive der Weiterbildungsanbietenden* kennzeichnet der Begriff dagegen das Ausmaß der Präsenz von Nachfragenden, von denen vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen individuellen Befähigungen die Inanspruchnahme bereits bestehender oder noch zu entwickelnder Weiterbildungen erwartet werden kann.

Im Kontext einer *regionalen Perspektive* kennzeichnet der Begriff der Weiterbildungspotenziale das Vorhandensein struktureller weiterbildungsfördernder Faktoren, die es sowohl Nachfragenden als auch Anbietenden ermöglichen bzw. sie unterstützen, Weiterbildungen in Anspruch zu nehmen bzw. sie zu entwickeln.

## **Weiterbildungssystem**

Kuper & Kaufmann (2011, S. 153ff.) legen hinsichtlich der Anwendung des Systembegriffs auf den Weiterbildungssektor ungelöste theoretische Probleme dar und werfen grundlegende Fragestellungen auf. „Wie kann ein System der Weiterbildung identifiziert werden, wenn Merkmale organisatorischer Kohärenz fehlen? Lässt sich Weiterbildung angesichts pluraler Funktionen überhaupt als ein System beschreiben?“ (Kuper & Kaufmann, 2011, S. 157f.) Vor diesem Hintergrund bestätigt Nuissl (2011, S. 329ff.) unter Verwendung der Begriffskombination ‚Erwachsenenbildung/Weiterbildung‘, diese befinde sich „in Deutschland – wie in den meisten anderen industrialisierten Ländern auch – in einem historischen Stadium, in dem sie zwar einerseits quantitativ und qualitativ als eigenständiger Bildungsbereich erkennbar, andererseits aber noch nicht systematisch gestaltet oder geordnet“ (Nuissl, 2011, S. 329) sei. Der seitens der Kultusministerkonferenz (KMK) als Quartärbereich des deutschen Bildungswesens bezeichnete Weiterbildungssektor (vgl. KMK, 2013, S. 30) erstreckt sich über „ganz unterschiedliche Bereiche wie etwa berufliche und betriebliche Weiterbildung, Fortbildung und Umschulung, politische Bildung, gewerkschaftliche Bildung, Allgemeinbildung und kulturelle Bildung. Erwachsenenbildung umfasst danach Angebote, die von einer einzelnen Abendveranstaltung bis zu mehrjährigen Ausbildungsgängen gehen, Einrichtungen völlig unterschiedlicher Zielrichtung, Rechtsform, Arbeitsweise sowie soziale und personelle Zusammenhänge ganz unterschiedlicher Provenienz“ (Nuissl, 2011, S. 329). Die ausgeprägte, unübersichtliche Pluralität des Weiterbildungssektors steht im Kontext diverser Aspekte historisch-gesellschaftlicher Entwicklung und vielfältiger institutioneller, finanzieller und rechtlicher Bezüge (vgl. Nuissl, 2011, S. 330ff.). Im Hinblick auf Letzteres heben Grotlüschen, Haberzeth & Krug (2011, S. 347) hervor, es gebe „kein einheitliches, in sich geschlossenes Weiterbildungsrecht, das die Weiterbildung in Deutschland bzw. alle weiterbildungsrelevanten Aspekte wie Organisation, Institution, Finanzierung, Angebot und Teilnahme, Curriculum, Personal, Qualität und Zertifizierung durch ein einzelnes Gesetz oder wenige Gesetze umfassend und zusammenhängend regelt“.

Vor dem Hintergrund einer bislang fehlenden konformen Systematisierung des Weiterbildungssektors wird fortlaufend der Versuch unternommen, diesen Bereich des Bildungswesens in ein Ordnungsgefüge zu bringen (vgl. u. a. Körber et al, 1995; WSF, 2005; Faulstich & Zeuner, 2008, S. 183ff; Nuissl, 2010, S. 307f.). Die nachfolgende Abb. 1 liefert eine Zusammenstellung und Einordnung relevanter Aspekte, die keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt. Auf eine Einbeziehung des informellen Lernens wird dabei verzichtet, da dieses explizit weder organisiert noch strukturiert erfolgt (vgl. (BLK-DQR 2013, S. 44).

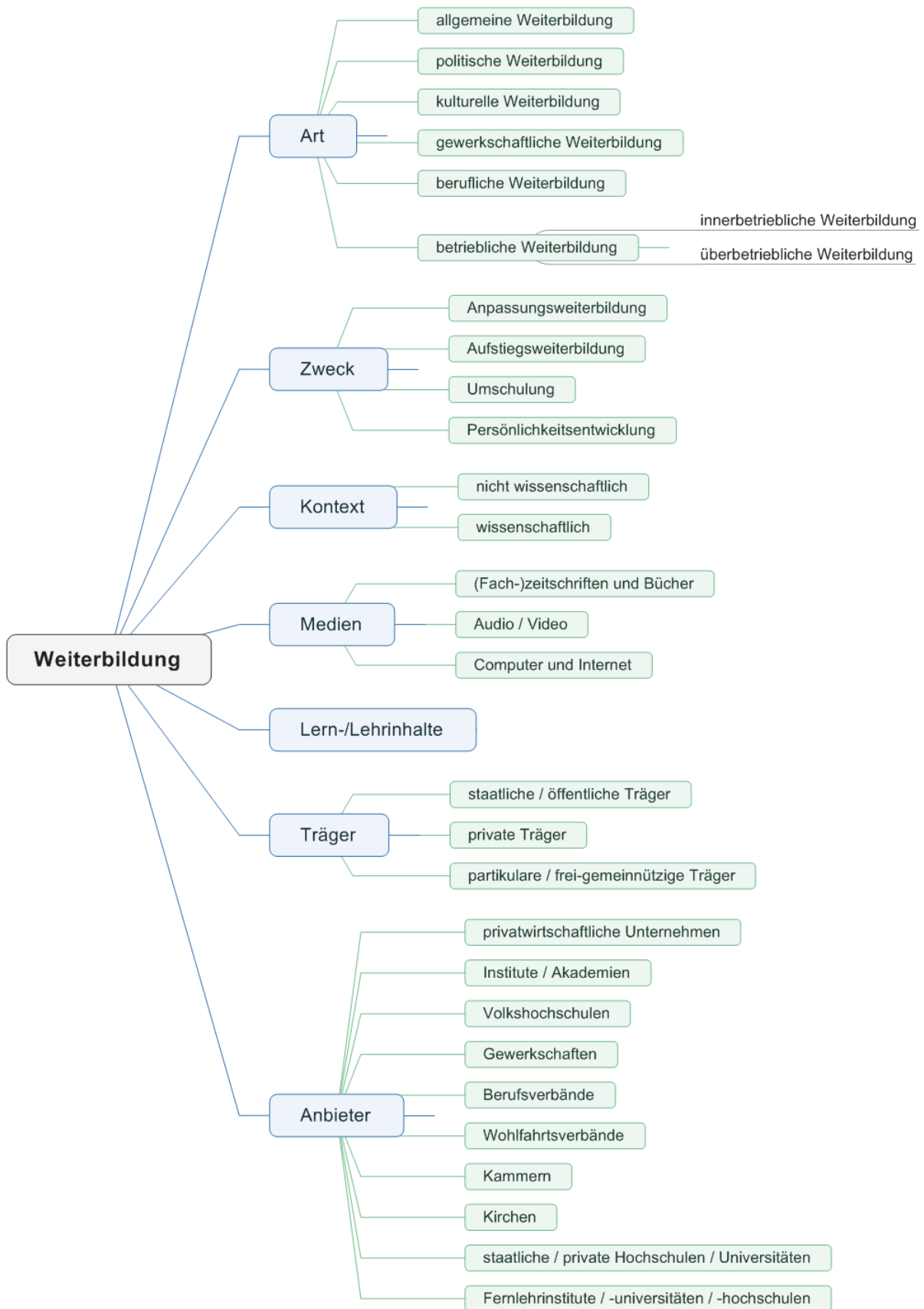


Abb. 1: Systematisierung des Weiterbildungsbereiches (Eigene Darstellung in Anlehnung an Bilger et al., 2013, S. 272f. u. 282; BMBF, 2000, S. 41f., 61 u. 70ff.; Faulstich & Zeuner, 2008, S. 183ff.; Nu-issl, 2011, S. 39)

## Wissenschaftliche Weiterbildung

Der Begriff ‚Wissenschaftliche Weiterbildung‘ (w. Wb.) ist nicht klar abgrenzbar. Er wird in der Literatur vielfach synonym mit ‚Akademische Weiterbildung‘ verwendet. Generell wird wissenschaftliche Weiterbildung, die aus dem Blickwinkel einer Nachfrageperspektive auch als ‚Quartäre Bildung‘ bezeichnet wird, verstanden als Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer ersten Bildungsphase sowie Erwerbs- u./o. Familientätigkeit. (KMK, 2001; Stifterverband 2008; Stifterverband 2013).

Eine im Anschluss an eine umfassende Literaturrecherche<sup>6</sup> geführte Diskussion ergab, dass die Termini ‚Wissenschaftliche Weiterbildung‘ und ‚Akademische Weiterbildung‘ im Kontext des KeGL-Verbundprojektes *nicht* synonym verwendet werden. Das Adjektiv ‚akademisch‘ bezieht sich auf den Abschluss. Insofern werden an Hochschulen erworbene Bachelor- und Masterabschlüsse als ‚akademisch‘ bezeichnet, während dies nicht für hochschulische Weiterbildungszertifikate gilt. Der Begriff ‚Wissenschaftliche Weiterbildung‘ kann in Kombination mit ‚... an Hochschulen‘ oder ‚... an der Hochschule‘ oder ‚... durch Hochschulen‘ oder ‚... durch die Hochschule‘ verwendet werden.

Des Weiteren wird ‚Wissenschaftliche Weiterbildung‘ explizit durch die nachfolgend genannten Aspekte näher gekennzeichnet:

Bezugskategorie	Aspekte
<b>Adressaten</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>wendet sich an beruflich Qualifizierte sowohl mit als auch ohne akademischen Abschluss</li> <li>knüpft an berufliche Erfahrung an</li> </ul>
<b>Merkmale</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>kritisch-analysierende Distanz</li> <li>Aktualität</li> <li>Reflexivität</li> <li>Forschungsorientierung</li> <li>Problemorientierung</li> <li>Praxisrelevanz</li> <li>Lernergebnisorientierung</li> <li>zielgruppenangemessene Lehr-/Lernmethodik</li> </ul>
<b>Anbieterinstitution</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hochschulen (inkl. In- und An-Instituten)</li> <li>andere wissenschaftliche Einrichtungen (z. B. Fraunhofer, Max-Planck)</li> <li>Betriebe, sofern weitere Kriterien der w. Wb. erfüllt sind; ggf. in Kooperation mit einer Hochschule</li> </ul>
<b>Fachinhaltliche Verantwortung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>akademisch qualifiziertes Hochschulpersonal</li> </ul>
<b>Lehrpersonal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>akademisch qualifiziert u./o. hohe fachpraktische Expertise</li> <li>Lehrpraxis auf dem fachlich und didaktisch hohen Niveau einer Hochschule</li> </ul>

<sup>6</sup> bda & Stifterverband, 2013; DGWF, 2010; HRK, 1993; HRK, 2008; Martens & Peyer, 2014; Pausitz, 2006; Schanz, 2015; KMK, 2001; Wolter, 2011; Vogt, 2010.

<b>Organisation</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• zeitlich, räumlich und strukturell auf die Zielgruppe angepasst</li></ul>
<b>Ergebnis / Abschluss</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Teilnahmebescheinigung oder</li><li>• Hochschulzertifikat oder</li><li>• akademischer Grad (inkl. Abschlüsse im Kontext nicht konsekutiver Masterstudiengänge)</li></ul>

# Differenzierungen der Zielgruppe im gesundheitssystembezogenen Kontext

## Gesundheitsberufe

Für Berufe, deren Angehörige im Kontext des Gesundheitswesens tätig sind, finden unterschiedliche Begriffe Verwendung. Das Bundesministerium für Gesundheit (BMG) und der Sachverständigenrat zur Begutachtung der Entwicklung im Gesundheitswesen (SVR) verwenden *Gesundheitsberufe* als Oberbegriff für alle Berufe, die im weitesten Sinn mit Gesundheit zu tun haben (BMG, 2016; Igl, 2013; SVR, 2007). Weiter nimmt das BMG eine Unterteilung der Gesundheitsberufe in die beiden Kategorien „geregelt Berufe“ und „nicht geregelte Berufe“ vor (BMG, 2016). Die geregelten Berufe sind durch Bundesrecht (Heilberufe, Berufe nach Berufsbildungsgesetz, Berufe nach der Handwerksordnung) oder Landesrecht geregelt (BMG, 2016).

Unter dem Begriff *Gesundheitsdienstberufe* fasst das Statistische Bundesamt auf Grundlage der Klassifizierung der Berufe von 1992 (KldB 1992) diejenigen Beschäftigten, „die in der unmittelbaren Patientenversorgung tätig sind“ (Statistisches Bundesamt, 1992). Hierzu gehören u. a.

- Ärzte/-innen, Zahnärzte/-innen und Apotheker/-innen,
- die übrigen Gesundheitsdienstberufe, wie u.a. Medizinische und Zahnmedizinische Fachangestellte, Gesundheits- und Krankenpflege(helfer)/-innen, Beschäftigte in therapeutischen Berufen,
- die sozialen Berufe, Altenpfleger/-innen, Heilpädagogen/-innen und Heilerziehungspfleger/-innen),
- die sonstigen Gesundheitsfachberufe, z. B. Apothekenhelfer/innen (jetzt: Pharmazeutisch-kaufmännische Angestellte) (Statistisches Bundesamt, 1992).

Die Bezeichnung *Gesundheitsfachberufe* wird häufig für Berufe, die nach Berufszulassungsgesetzen geregelt sind und an Schulen des Gesundheitswesens ausgebildet werden, verwendet (BMBF, 2014; DKI, 2009; RBS, 2013; SVR, 2007; WR, 2012; Zöller, 2014) bzw. es werden darunter die sogenannten „anderen [als ärztlichen] Heilberufe“, für die „wegen der mit ihrer Ausübung verbundenen Gesundheitsgefahren für die zu behandelnden bzw. zu begleitenden Personen, die Kompetenz der Regelung ihrer Zulassung und Ausübung als „Heilgewerbe“ nach Artikel 74 Abs. 1 Nr. 19 Grundgesetz (GG) beim Bund liegt“, erfasst (BMBF, 2014, S. 15). Beispielsweise zählen hierzu die Hebammen/Entbindungspfleger, die Medizinisch-technischen Assistenten/-innen, Logopäden/-innen, Rettungsassistenten/-innen, Pharmazeutisch-technische Assistenten/-innen, Ergo- und Physiotherapeuten/-innen, Alten- sowie Gesundheits- und Kinderkrankenpfleger/-innen, Gesundheits- und Krankenpfleger/-innen (Zöller, 2014, S. 9).

Als *Heilberufe* werden die „Berufe innerhalb des Versorgungssystems, deren Tätigkeitsinhalte unmittelbar darauf abzielen, Krankheiten oder gesundheitliche Beeinträchtigungen zu diagnostizieren, zu heilen, zu lindern oder zu verhüten“, definiert (SVR, 2007, S. 42). Artikel 74 Absatz 1 Grundgesetz stellt die gesetzliche Grundlage des Heilberufsbegriffs dar. Laut Heilberufsgesetz der meisten Bundesländer zählen bislang die Ärzte/-innen, Apotheker/-innen, Psychologischen Psychotherapeuten/-innen, Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeuten/-innen, Tierärzte/-innen und Zahnärzte/-innen zu den Heilberufen. In jüngerer Zeit nahmen das Bundesverwaltungsgericht und das Bundesverfassungsgericht eine Präzisierung und Erweiterung des Heilkundebegriffs vor (Igl, 2013, S. 288).

Wenngleich eine einheitliche Definition des Begriffs Gesundheitsberufe bislang nicht existiert, ist es naheliegend im Verbundprojekt den Oberbegriff *Gesundheitsberufe* zu verwenden, da er sämtliche im Verbundprojekt KEGL relevanten Berufe inkludiert.

## **Gesundheitswesen und Gesundheitswirtschaft**

Nach Pfau (1983, S. 406) findet der Begriff *Gesundheitswesen* Verwendung „für die gesamte gesundheitliche Versorgung der Bevölkerung mit allen ihr dienenden Institutionen und Personen in der ambulanten und stationären Versorgung und im öffentlichen Gesundheitsdienst“. Busse & Schreyögg (2013, S. 2) konstatieren eine synonyme Verwendung der Begriffe *Gesundheitswesen* und *Gesundheitssystem*. Schwartz & Busse (2012, S. 556) bezeichnen mit dem weder national noch international einheitlich definierten Begriff übergreifend „die Gesamtheit des organisierten gesellschaftlichen Handelns als Antwort auf das Auftreten von Krankheit und Behinderung und zur Abwehr gesundheitlicher Gefahren“. Ein engeres Verständnis des Begriffes Gesundheitswesen fokussiert die individuelle Gesundheitsversorgung durch Heil- und Gesundheitsfachberufe „im Sinne von systems of individual arrangements and social institutions through which health services of a personal nature are provided, organized, financed and controlled“ (Myers, 1986 zit. n. Busse & Schreyögg, 2013, S. 2).

Die ökonomischen Aspekte gesundheitsbezogener Angebote werden mit dem Begriff der *Gesundheitswirtschaft* adressiert, welcher „die Erstellung und Vermarktung von Gütern und Dienstleistungen, die der Bewahrung und Wiederherstellung von Gesundheit dienen“ (Kuratorium Gesundheitswirtschaft, 2006, S. 1) bezeichnet. Insofern bildet das *Gesundheitswesen* „den Kernbereich der Gesundheitswirtschaft [...]“. Es umfasst die beschäftigungsintensivsten Wirtschaftszweige der Gesundheitswirtschaft, wie z.B. Krankenhäuser, Vorsorge- und Rehabilitationseinrichtungen, Pflegeeinrichtungen sowie niedergelassene Ärzte und Zahnärzte“ (AG GGRdL, 2015).

Das Bundesministerium für Gesundheit bezeichnet „den Bereich der „klassischen“ Gesundheitsversorgung, die größtenteils durch gesetzliche Krankenversicherung (GKV) und private Krankenversicherung (PKV) (einschließlich Pflegeversicherung), zu kleineren Anteilen auch durch Arbeitgeber (Lohnfortzahlung im Krankheitsfall), den Staat (Zuschüsse zur GKV) und weitere Sozialversicherungsträger geprägt ist“, als *ersten Gesundheitsmarkt*. Daneben „werden alle privat finanzierten Produkte und Dienstleistungen rund um die Gesundheit“ (BMG, 2015) als *zweiter Gesundheitsmarkt* benannt. „Der zweite Gesundheitsmarkt umfasst nach allgemeinem Verständnis freiverkäufliche Arzneimittel und individuelle Gesundheitsleistungen, Fitness und Wellness, Gesundheitstourismus sowie - zum Teil - die Bereiche Sport/Freizeit, Ernährung und Wohnen“ (BMG, 2015). In diesem Sinne legt Heible (2015) unter Bezugnahme auf das Gesundheitssatellitenkonto von Henke et al. (2010) die folgenden 14 Produktionsbereiche oder Gütergruppen mit gesundheitswirtschaftlicher Relevanz unter Zuordnung zu einem ‚Kernbereich‘ vs. einem ‚Erweiterten Bereich‘ dar (Tab. 1). Das am Gelsenkirchener *Institut Arbeit und Technik* entwickelte sog. ‚Zwiebelmodell der Gesundheitswirtschaft‘ (vgl. Abb. 1) basiert auf einem Wirtschaftsklusterkonzept und vermittelt einen Überblick über die relevanten Bereiche vor dem Hintergrund einer Sortierung an entsprechende Wertschöpfungsketten (vgl. Fretschner et al., 2003).

Tab. 1: Güterklassifikation des Gesundheitssatellitenkontos (Heible, 2015, S. 14)

Bereich	Bezeichnung	Leistungskategorien
Kernbereich	G1	Pharmazeutische Erzeugnisse
	G2	Medizinische Geräte
	G3	Sonstige Waren
	G4	Einzelhandelsleistungen
	G5	Private Versicherungen
	G6	Sozialversicherung und Verwaltung
	G7	DL stationärer Einrichtungen <sup>1</sup>
	G8	DL nicht-stationärer Einrichtungen
	G9	Sonstige Dienstleistungen
Erweiterter Bereich	G10	DL privater Haushalte
	G11	Biologische & funktionelle Lebensmittel <sup>2</sup>
	G12	Sonstige Gesundheitswaren
	G13	DL für Sport, Fitness und Wellness
	G14	Sonstige Gesundheitsdienstleistungen

<sup>1</sup> Die Schriftzeichen DL kürzen an dieser Stelle und im Folgenden den Begriff Dienstleistungen ab.

<sup>2</sup> In Anlehnung an Henke et al. (2010) werden diese Waren alternativ als Biofood oder Functional Food bezeichnet.

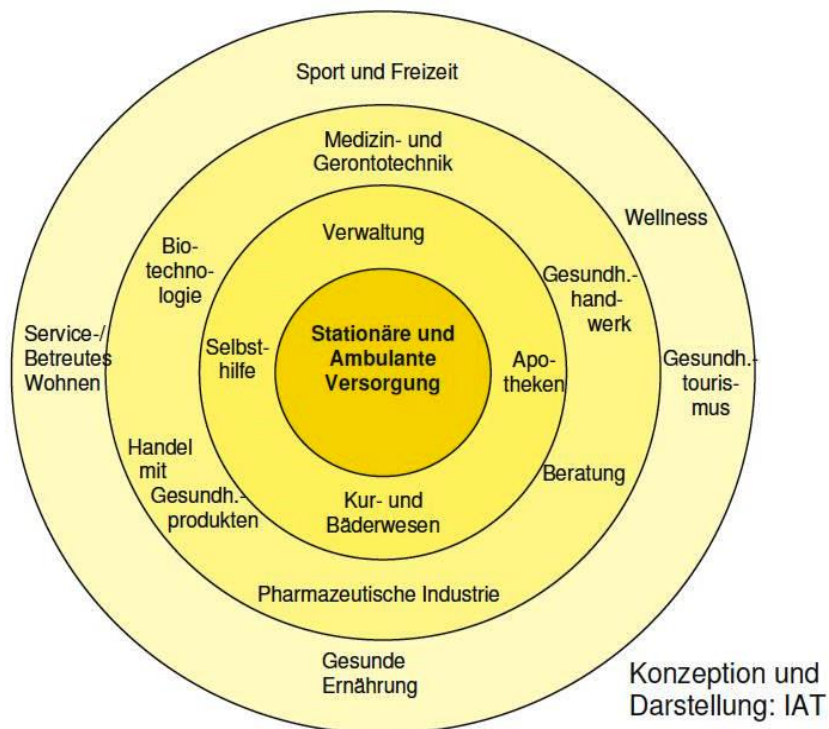


Abb. 1: Felder der Gesundheitswirtschaft (Dahlbeck & Hilbert, 2008, S. 3)



## Kooperationsformen

„Kooperation zeichnet sich durch bewusstes und planvolles Herangehen bei der Zusammenarbeit sowie durch Prozesse der gegenseitigen Abstimmung aus“ (Balz & Spieß, 2009, S.19), „[...] bei dem im Hinblick auf geteilte u./o. sich überschneidende Zielsetzungen [...] eine Optimierung von Handlungsabläufen oder eine Erhöhung der Handlungsfähigkeit bzw. Problemlösungskompetenz angestrebt wird“ (van Santen & Seckinger, 2005, S. 208).

Die Vorsilben „multi“ „inter“ und „trans“ verweisen in diesem Zusammenhang auf das Ausmaß/die Formen der Zusammenarbeit (vgl. Kuehn 2004). Durch die teils synonyme Verwendung der unten genannten Termini, einerseits in der Verwendung der Präfixe „multi“, „inter“ und „trans“, andererseits in der Verwendung des Begriffs Professionalität bzw. Disziplinarität, werden die Begriffe im wissenschaftlichen Diskurs teilweise unterschiedlich definiert. Die Übergänge zwischen den einzelnen Formen der Kooperation (multi-, inter-, trans-) sind eher als fließend anzusehen, klare Grenzen können diesbezüglich nicht gezogen werden.

	disziplinär/Disziplin	professionell/Profession
<b>multi-</b>	Analyse eines gemeinsamen Gegenstandes bei unabhängigen/nicht vernetzten/parallel verlaufenden Arbeitsweisen (vgl. Baumgärtner et al., 2008; Rosenfield, 1992) unter Wahrung der Autonomie der einzelnen Disziplin (vgl. Mobjörk, 2009; Baumgärtner et al., 2008).	„[...] zeichnet sich durch eine parallele Praxis verschiedener Akteure aus, die sich zwar gegenseitig über Ihre Tätigkeit informieren, jedoch daneben weitestgehend separat voneinander agieren“ (Büscher, 2011, S.63).*  Die Zusammenarbeit ist zufällig oder durch einzelnes Engagement bestimmt (vgl. Unger, 2011) und weist sich durch Merkmale „zuweisend/konsultativ“ und „hierarchisch“ bezogen auf „Organisation und Management“ aus (vgl. Körner et al., 2005).*
<b>inter-</b>	„[...] Interaktion zwischen den Disziplinen oder Fächern, die sich an einem gemeinsamen Dritten orientiert“ (Kälble, 2004, S.38). Sie erstreckt sich „von einfacher Kommunikation bis zu wechselseitiger Integration sowohl in den kognitiven Strukturen als auch den sozialen Organisationen“ (Reisinger, 1994, S. 116 f., vgl. dazu auch Lawrence, 2010, S. 127) unter Beibehaltung der spezifischen Perspektive der Disziplin (vgl. Rosenfield, 1992).	Ist ein „gestalteter sozialer Prozess“ zur Lösung von Problemen Dritter, die von einer Profession allein nicht gelöst werden können (vgl. Obrecht, 2006). Impliziert einen „Perspektivenwechsel“ unter Berücksichtigung des Verständnisses von Standpunkten anderer Professionen (vgl. Schmerfeld & Schmerfeld, 2000). Weist sich durch die Merkmale „teamartig/partizipativ“ und „gleichrangig“ bezogen auf „Organisation und Management“ aus (vgl. Körner et al., 2005).*

<b>trans-</b>	ein „Forschungs- und Wissenschaftsprinzip“ zur Lösung inner- und außerwissenschaftlicher Probleme, die von einer Disziplin nicht alleine gelöst werden können (vgl. Mittelstraß, 2003) unter Anwendung von neuen gemeinsamen umfassenden Strategien, Strukturen, Funktionen, Konzepten, Methoden und (akademischen) Perspektiven (vgl. Rosenfield, 1992).	„Transprofessionelle Kooperation kann als komplexeste Stufe berufsgruppenübergreifender Zusammenarbeit bezeichnet werden. Die einzelnen Berufsgruppen integrieren ihre speziellen Kompetenzen so weit, dass daraus ein neues System mit einer gemeinsamen Perspektive entsteht“ (Unger, 2011, S. 142).
---------------	---	--

Anm.: \*Die Aussagen von Körner et al. (2005) wurden vollständig und die von Büscher (2011) teilweise trotz der Verwendung der disziplinären Schreibweise der professionellen Kooperation zugeordnet, da sich die Autorin auf berufsübergreifende Kooperation bezieht.

## Patientensicherheit

„Patientensicherheit wird definiert als Abwesenheit unerwünschter Ereignisse. Für ein systematisches Verständnis sind untenstehende Schlüsselbegriffe grundlegend:

- *Unerwünschtes Ereignis* (engl. *adverse event*): ein schädliches Vorkommnis, das eher auf der Behandlung denn auf der Erkrankung beruht. Es kann vermeidbar oder unvermeidbar sein.
- *Vermeidbares unerwünschtes Ereignis* (engl. *preventable adverse event*): ein unerwünschtes Ereignis, das vermeidbar ist.
- *Kritisches Ereignis* (engl. *critical incident*): ein Ereignis, das zu einem unerwünschten Ereignis führen könnte oder dessen Wahrscheinlichkeit deutlich erhöht.
- *Fehler* (engl. *error*): eine Handlung oder ein Unterlassen bei dem eine Abweichung vom Plan, ein falscher Plan oder kein Plan vorliegt. Ob daraus ein Schaden entsteht, ist für die Definition des Fehlers irrelevant.
- *Beinahe-Schaden* (engl. *near miss*): ein Fehler ohne Schaden, der zu einem Schaden hätte führen können“ (Aktionsbündnis Patientensicherheit, o. J.)

# Literatur und Quellen

- Aktionsbündnis Patientensicherheit e.V. (o. J.). Patientensicherheit/Glossar. Verfügbar unter <http://www.aps-ev.de/patientensicherheit/glossar/>. Zuletzt geprüft am 15.12.2015.
- Arbeitsgruppe Gesundheitsökonomische Gesamtrechnungen der Länder (AG GGRdL) (Hrsg.) (2015). Begriffe und Definitionen: Gesundheitswesen, Stand: 17.09.2015. Verfügbar unter [http://www.ggrdl.de/ggr\\_definitionen.html](http://www.ggrdl.de/ggr_definitionen.html). Zuletzt geprüft am 23.12.2015.
- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) (2011). Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen; verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) am 22. März 2011. Verfügbar unter [http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Sonstige/BMBF\\_DQR\\_aktuell.pdf](http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Sonstige/BMBF_DQR_aktuell.pdf). Zuletzt geprüft am 05.04.2016.
- Arnold, R. (2010). Fortbildung. In: Arnold, R., Nolda, S. & Nuissl, E. (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik*. Bad Heilbrunn, S. 115-116.
- Arnold, R. (2010). Personalentwicklung. In: Arnold, R., Nolda, S. & Nuissl, E. (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik*. Bad Heilbrunn, S. 237–238.
- Asdonk, J. (2007). Der Übergang Schule - Hochschule. Eine andere Sicht auf den Hochschulzugang. *Forum Wissenschaft*, 24 (1), S. 32-33. Verfügbar unter <http://www.bdwi.de/forum/archiv/archiv/527841.html>. Zuletzt geprüft am 05.02.2015.
- Bahl, A. (2009). Von Schlüsselqualifikationen zu globalen „key competencies“ - Stationen einer anhaltenden Debatte über den Stellenwert fachübergreifender Kompetenzen. In: Bahl, A. (Hrsg.). *Kompetenzen für die globale Wirtschaft. Begriffe - Erwartungen - Entwicklungsansätze*, Bielefeld. S. 19-39. Verfügbar unter [http://www.pedocs.de/volltexte/2010/2540/pdf/Bahl\\_Von\\_Schlueselqualifikationen\\_zu\\_globalen\\_key\\_competencies\\_2009\\_D\\_A.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2010/2540/pdf/Bahl_Von_Schlueselqualifikationen_zu_globalen_key_competencies_2009_D_A.pdf). Zuletzt geprüft am 29.01.2015.
- Bambeck, J. J. (2007). Bambeck-Competence-Instrument (BCI, Version 2). In: Erpenbeck, J. & von Rosenstiel, L. (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzmessung (2. Aufl.)*. Stuttgart, S. 3-22.
- Balz, H.-J. & Spieß, E. (2009). *Kooperation in sozialen Organisationen*. Stuttgart.
- Baumgärtner, St., Becker, Ch., Frank, K., Müller, B. & Quaas, M. (2008). Relating the philosophy and practice of ecological economics. *Ecological Economics*, 67(3), S. 384-393.
- Bernien, M. (1997). Anforderungen an eine qualitative und quantitative Darstellung der beruflichen Kompetenzentwicklung. In: Albrecht, G. (Hrsg.), *Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen*. Münster, S. 17-84.
- Berufsbildungsgesetz vom 23. März 2005 (BGBl. I S. 931), das zuletzt durch Artikel 22 des Gesetzes vom 25. Juli 2013 (BGBl. I S. 2749) geändert worden ist.
- Biber, J., Hartmann, M., Poch, J. & Schirmer, W. (2011): Studie zur Analyse und Beschreibung von Berufsbildern als Grundlage zur Entwicklung lernfeldorientierter Techniker-Lehrpläne. *Die berufsbildende Schule (BbSch)* 63 (10), S. 301-307.
- Bilger, F., Gnahs, D., Hartmann, J. & Kuper, H. (Hrsg.) (2013). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland*. Bielefeld.

- Blancke, S., Roth, Ch. & Schmid, J. (2000). Employability („Beschäftigungsfähigkeit“) als Herausforderung für den Arbeitsmarkt: Auf dem Weg zur flexiblen Erwerbsgesellschaft. Eine Konzept- und Literaturstudie. Arbeitsbericht (Nr. 157). Stuttgart.
- Büscher, A. (2011). Internationale Modelle interdisziplinärer Praxis. In: Robert Bosch Stiftung (Hrsg.), *Ausbildung für die Gesundheitsversorgung von morgen*. Stuttgart, S. 63-68).
- Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 7. Dezember 2010 (BGBl. I S. 1952; 2012 I S. 197), zuletzt geändert durch Artikel 6 des Gesetzes vom 27. Juli 2015 (BGBl. I S. 1386)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2000). Studie zum europäischen und internationalen Weiterbildungsmarkt. Teil 1. Verfügbar unter [http://www.phil-fak.uni-duessel-dorf.de/ew/bf/bf\\_veranstaltungen/ws04/V.1.Bildungsmanagement/V.2005.01.27.gesamtstudie\\_weiterbildungsmarkt.pdf](http://www.phil-fak.uni-duessel-dorf.de/ew/bf/bf_veranstaltungen/ws04/V.1.Bildungsmanagement/V.2005.01.27.gesamtstudie_weiterbildungsmarkt.pdf). Zuletzt geprüft am 06.03.2015.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2014). Bestandsaufnahme der Ausbildung in den Gesundheitsfachberufen im europäischen Vergleich (Band 15 der Reihe Berufsbildungsforschung). Bonn.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (o. J.a). Der DQR: Was ist ein Qualifikationsrahmen. Verfügbar unter <http://www.dqr.de/content/2258.php>. Zuletzt geprüft am 23.12.2015.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (o. J.b). Der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Verfügbar unter: <http://www.dqr.de/index.php>. Zuletzt geprüft am 23.12.2015.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (o.J.c). Der DQR. Verfügbar unter <http://www.dqr.de/content/60.php>. Zuletzt geprüft am: 23.12.2015.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (o. J.d). Daten-Portal des BMBF: Glossar. Verfügbar unter <http://www.datenportal.bmbf.de/portal/de/G22.item>. Zuletzt geprüft am 15.12.2015.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (o.J.e). DQR und EQR. Verfügbar unter <https://www.dqr.de/content/2323.php>. Zuletzt geprüft am: 25.04.2018.
- Bundesministerium für Gesundheit (BMG) (Hrsg.) (2015). Gesundheitswirtschaft im Überblick, Stand: 07.08.2015. Verfügbar unter <http://www.bmg.bund.de/themen/gesundheitsystem/gesundheitswirtschaft/gesundheitswirtschaft-im-ueberblick.html>. Zuletzt geprüft am 23.12.15.
- Bundesministerium für Gesundheit (BMG) (Hrsg.) (2016): Gesundheitsberufe. Verfügbar unter <http://www.bmg.bund.de/themen/gesundheitsystem/gesundheitsberufe/gesundheitsberufe-allgemein.html>. Stand: 04.01.2016. Zuletzt geprüft am 11.01.2016.
- Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (bda) & Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hrsg.) (2013). Wissenschaftliche Weiterbildung als Baustein der Personalentwicklung nutzen. Berlin/Essen. Verfügbar unter [http://www.quartaere-bildung.de/pdf/wissenschaftliche\\_weiterbildung\\_leitfaden.pdf](http://www.quartaere-bildung.de/pdf/wissenschaftliche_weiterbildung_leitfaden.pdf). Zuletzt geprüft am 25.01.2016.

- Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (BLK-DQR) (2013). Handbuch zum Deutschen Qualifikationsrahmen. Struktur – Zuordnungen – Verfahren – Zuständigkeiten (Stand: 01.08.2013). Berlin. Verfügbar unter [http://www.dqr.de/media/content/DQR\\_Handbuch\\_01\\_08\\_2013.pdf](http://www.dqr.de/media/content/DQR_Handbuch_01_08_2013.pdf). Zuletzt geprüft am 05.04.2016.
- Busse, R. & Schreyögg, J. (2013). Management im Gesundheitswesen: Eine Einführung in Gebiet und Buch. In: Busse, R., Schreyögg, J. & Stargardt, T. (Hrsg.). *Management im Gesundheitswesen: Das Lehrbuch für Studium und Praxis* (3. Aufl.). Berlin/Heidelberg, S. 1-10.
- Cendon, E., Eilers-Schoof, A., Flacke, L., Hartmann-Bischoff, M., Kohlesch, A., Müskens, W., Seger, M., Specht, J., Waldeyer, C. & Weichert, D. (2015): Handreichung: Anrechnung, Teil 1. Ein theoretischer Überblick. Eine Publikation der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Berlin. Verfügbar unter [https://de.offene-hochschulen.de/fyls/432/download\\_file](https://de.offene-hochschulen.de/fyls/432/download_file). Zuletzt geprüft am 19.04.2016.
- Chomsky, N. (1981). Regeln und Repräsentationen. Frankfurt/Main.
- Dahlbeck, E. & Hilbert, J. (2008). Beschäftigungstrends in der Gesundheitswirtschaft im regionalen Vergleich. Gelsenkirchen. Verfügbar unter <http://www.iat.eu/forschung-aktuell/2008/fa2008-06.pdf>. Zuletzt geprüft am 23.12.15.
- Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (DGWF) (2010). DGWF-Empfehlungen zu Formaten wissenschaftlicher Weiterbildung. Verfügbar unter [https://dgwf.net/fileadmin/user\\_upload/DGWF/DGWF-empfehlungen\\_formate\\_12\\_2010.pdf](https://dgwf.net/fileadmin/user_upload/DGWF/DGWF-empfehlungen_formate_12_2010.pdf). Zuletzt geprüft am 25.01.2016.
- Deutsches Krankenhausinstitut (DKI) (2009). Weiterentwicklung der nicht-ärztlichen Heilberufe am Beispiel der technischen Assistenzberufe im Gesundheitswesen. Forschungsgutachten des Deutsches Krankenhausinstituts e.V. im Auftrag des Bundesministeriums für Gesundheit. Düsseldorf.
- Dietrich, S. & Widany, S. (2007). Weiterbildungseinrichtungen in Deutschland: Problemaufriss für eine Erhebungsstrategie. Verfügbar unter <http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0701.pdf>. Zuletzt geprüft am 28.01.2015.
- Dobischat, R., Kühnlein, G., Rosendahl, A., & Fischell, M. (2010). Gestaltungsakteure im Übergang von der Schule in die Arbeitswelt. Arbeitspapier 196 der Hans Böckler Stiftung Bildung und Qualifizierung. Düsseldorf. Verfügbar unter [http://www.boeckler.de/pdf/p\\_arbp\\_196.pdf](http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_196.pdf). Zuletzt geprüft am 07.04.2016.
- Erpenbeck, J. & von Rosenstiel, L. (2007). Einführung. In: Erpenbeck, J. & von Rosenstiel, L. (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzmessung* (2. Aufl.). Stuttgart, S. XVII-XLVI.
- European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop) (2008). Terminology of European education and training policy: A selection of 100 key terms, Luxemburg. Verfügbar unter [www.cedefop.europa.eu/files/4064\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/files/4064_en.pdf). Zuletzt geprüft am 15.04.2016.
- Fachhochschule Bielefeld (FH Bielefeld)/Deutsches Institut für angewandte Pflegeforschung (dip) e.V. (Hrsg.) (2011). Leitfaden zur Entwicklung und Einführung modularisierter Curricula in beruflichen Bildungsgängen der Altenpflege. Köln. Verfügbar unter [http://www.dip.de/fileadmin/data/pdf/material/Mod\\_05\\_Handlungsleitfaden-Modularisierung.pdf](http://www.dip.de/fileadmin/data/pdf/material/Mod_05_Handlungsleitfaden-Modularisierung.pdf). Zuletzt geprüft am 09.07.2015.

- Faix, W. G., Buchwald, C. & Wetzler, R. (1991). Skill Management: Qualifikationsplanung für Unternehmen und Mitarbeiter. Wiesbaden.
- Faulstich, P., Zeuner, C. (2008). Erwachsenenbildung: Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. Weinheim/München.
- Freitag, W. (2009). Neue Bildungswege in die Hochschule. Bielefeld.
- Fretschner, R., Heinze, R. G. & Hilbert, J. (2003). Die Gesundheitswirtschaft: Ein Wirtschaftscluster im Stress, aber mit guten Aussichten. Bochum/Gelsenkirchen. Verfügbar unter <http://www.sowi.rub.de/mam/content/heinze/heinze/gesundhe.pdf>. Zuletzt geprüft am 23.12.15.
- Frohwiesser, D. (2009). Die etwas andere Bildungselite: Eine empirische Untersuchung zur gewerkschaftlichen Studienförderung. Bad Heilbrunn.
- Glasmacher, B. & Wendling, D. (2012). ProFI: Professionelle Führungskräfteentwicklung Individual auf Basis hybrider Kompetenzerfassung, dargelegt anhand eines Praxisfalls. In: Erpenbeck, J. (Hrsg.), *Der Königsweg zur Kompetenz. Grundlagen qualitativ-quantitativer Kompetenzerfassung*. Münster u. a., S. 156-171.
- Göpfert, P. (2000). Typen von Erwerbsverläufen. In: Bergmann, B. et al., *Kompetenzentwicklung und Berufsarbeit (Bd. 11)*. Münster, S. 181-196.
- Grotlüschen, A., Haberzeth, E. & Krug, P. (2011). Rechtliche Grundlagen der Weiterbildung. In: Tippelt, R., von Hippel, A. (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (5. Aufl.). Wiesbaden, S. 347-366.
- Hanak, H. & Sturm, N. (2013). Anrechnung und Anerkennung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen: Eine Handreichung für Studiengangsentwickler\_innen im Rahmen des Projekts „WM<sup>3</sup> - Weiterbildung Mittelhessen“. Verfügbar unter [http://www.wmhoch3.de/images/dokumente/Broschuere\\_Anrechnung\\_Anerkennung\\_Stand\\_18112\\_013\\_final\\_klein.pdf](http://www.wmhoch3.de/images/dokumente/Broschuere_Anrechnung_Anerkennung_Stand_18112_013_final_klein.pdf). Zuletzt geprüft am 08.04.2016.
- Heible, C. (2015). Langfristige Perspektiven der Gesundheitswirtschaft: Eine CGE-Analyse demografischer und technologischer Wachstumseffekte. Wiesbaden.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (1993). Die wissenschaftliche Weiterbildung an den Hochschulen. Entschließung des 170. Plenums vom 12. Juli 1993. Verfügbar unter <http://www.hrk.de/positionen/gesamtliste-beschluesse/position/convention/die-wissenschaftliche-weiterbildung-an-den-hochschulen/>. Zuletzt geprüft am 25.01.2016.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2008). Positionspapier zur wissenschaftlichen Weiterbildung. Entschließung des 588. HRK-Präsidiums am 07.07.2008. Verfügbar unter <http://www.hrk.de/positionen/gesamtliste-beschluesse/position/convention/hrk-positionspapier-zur-wissenschaftlichen-weiterbildung/>. Zuletzt geprüft am 25.01.2016.
- Hochschulrektorenkonferenz, Projekt nexus (HRK-nexus) (2014). Anschlussfähigkeit sichern, Lernergebnisse anrechnen. Tagungsdokumentation. Verfügbar unter <http://www.hrk-nexus.de/aktuelles/tagungsdokumentation/anschlussfaehigkeit-sichern/>. Zuletzt geprüft am 07.04.2016.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (Hrsg.) (2015). Lernergebnisse praktisch formulieren. Nexus Impulse für die Praxis, Nr. 2., 2. Aufl.. Verfügbar unter <https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk->

- [nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Lernergebnisse\\_praktisch\\_formulieren\\_01.pdf](#). Zuletzt geprüft am 03.05.2018.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (Hrsg.) (o. J.). Glossar im Projekt nexus. Verfügbar unter <http://www.hrk-nexus.de/meta/glossar/quelle/default/eintrag/modul-174/>. Zuletzt geprüft am 03.12.2015.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (Hrsg.) (o. J.a). EQR und DQR. Verfügbar unter <http://www.hrk.de/themen/studium/arbeitsfelder/qualifikationsrahmen/eqr-und-dqr/>. Zuletzt geprüft am 23.12.15.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (Hrsg.) (o. J.b). Qualifikationsrahmen. Verfügbar unter <http://www.hrk.de/themen/studium/arbeitsfelder/qualifikationsrahmen/>. Zuletzt geprüft am 23.12.15.
- Huber, H.-D. (2002). Im Dschungel der Kompetenzen. In: Huber, H.-D., Lockemann, B. & Scheiber, M. (Hrsg.), *Visuelle Kompetenz im Medienzeitalter*. München, S. 163-174.
- Igl, G. (2013): Gesundheitsberufe neu regeln: Rechtsexpertise. In: Robert Bosch Stiftung (Hrsg.), *Gesundheitsberufe neu denken, Gesundheitsberufe neu regeln. Grundsätze und Perspektiven - Eine Denkschrift der Robert Bosch Stiftung*. Stuttgart, S. 236-431.
- Joint Quality Initiative (JQI) (Hrsg.) (2004). Gemeinsame „Dublin Descriptors“ für Bachelor-, Master- und Promotionsabschlüsse. Entwurf 1.31 Arbeitspapier auf der JQI Tagung in Dublin am 23.3.2004, Bericht einer informellen Gruppe der Joint Quality Initiative. Übersetzung: Henning Schäfer, ZEvA, 2005. Verfügbar unter [https://bmbwf.gv.at/fileadmin/user\\_upload/Bologna/Dublin.pdf](https://bmbwf.gv.at/fileadmin/user_upload/Bologna/Dublin.pdf). Zuletzt geprüft am 03.05.18.
- Kälble, K. (2004). Berufsgruppen- und fachübergreifende Zusammenarbeit: Terminologische Klärungen. In: Kaba-Schönstein, L. & K. Kälble, K. (Hrsg.), *Interdisziplinäre Kooperation im Gesundheitswesen: Eine Herausforderung für die Ausbildung in der Medizin, der Sozialen Arbeit und der Pflege (Ergebnisse des Forschungsprojektes MESOP)*, Frankfurt/Main, S. 29-41.
- Kaufhold, M. (2006). Kompetenz und Kompetenzerfassung – Aktueller Forschungs- und Diskussionsstand. Wiesbaden.
- Knoblauch, H. (2010). Von der Kompetenz zur Performanz. In: Kurtz, T. & Pfadenhauer, M., *Soziologie der Kompetenz*. Wiesbaden, S. 237-255.
- Körper, K. et al. (1995). Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen. Strukturen und Entwicklung einer städtischen Region. Untersuchung im Auftrag der Strukturkommission Weiterbildung des Senats der Freien Hansestadt Bremen. Bremen.
- Körner, M., Schüpbach, H. & Bengel, J. (2005). Berufsgruppenübergreifende Kooperation in der medizinischen Rehabilitation: Überblick zum Forschungs- und Entwicklungsstand. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 13 (4), S. 158-166.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2001). Mitteilung der Kommission: Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. Verfügbar unter <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:DE:PDF>. Zuletzt geprüft am 05.04.2016
- Krems, B. (o. J.). *Online-Verwaltungslexikon: Ausbildung*. Verfügbar unter <http://www.olev.de/persm.htm>. Zuletzt geprüft am 24.03.2015.

- Kuehn, A. The Kaleidoscope of collaborative practice. In: Joel, L. (Hrsg.). *Advanced Practice Nursing Essentials for Role Development*, Philadelphia. S. 301-335.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2005). Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse. Beschluss vom 21.04.2005. Verfügbar unter [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2005/2005\\_04\\_21-Qualifikationsrahmen-HS-Abschluesse.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_04_21-Qualifikationsrahmen-HS-Abschluesse.pdf). Zuletzt geprüft am 19.01.2018
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2009). Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss vom 06.03.2009. Verfügbar unter [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2009/2009\\_03\\_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf). Zuletzt geprüft am 07.04.2016.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (Hrsg.) (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. Verfügbar unter [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2011/2011\\_09\\_23\\_GEP-Handreichung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_09_23_GEP-Handreichung.pdf). Zuletzt geprüft am 27.01.2015
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2013). Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2011/2012, Bonn.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2017). Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse. Beschluss vom 16.02.2017. Verfügbar unter [https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-02-Qualifikationsrahmen/2017\\_Qualifikationsrahmen\\_HQR.pdf](https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-02-Qualifikationsrahmen/2017_Qualifikationsrahmen_HQR.pdf). Zuletzt geprüft am 15.12.2017
- Kuper, H. & Kaufmann, K. (2011). Systemtheoretische Analysen der Weiterbildung. In: Tippelt, R., von Hippel, A. (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (5. Aufl.). Wiesbaden, S. 153-167.
- Kuratorium Gesundheitswirtschaft (Hrsg.) (2006). Ergebnisbericht „Branchenkonferenz Gesundheitswirtschaft 2005“. Rostock. Verfügbar unter [http://www.bioconvalley.org/fileadmin/user\\_upload/Downloads/Branchenkonferenzen/Bericht\\_BK\\_05.pdf](http://www.bioconvalley.org/fileadmin/user_upload/Downloads/Branchenkonferenzen/Bericht_BK_05.pdf). Zuletzt geprüft am 23.12.15.
- Lawrence, R. J. (2010). Deciphering Interdisciplinary and Transdisciplinary Contributions. *Transdisciplinary. Journal of Engineering & Science*, 1 (1), S. 125-130.
- Maier, G. W. (o. J.). Gabler Wirtschaftslexikon: Organisationsentwicklung (Stand: 03.02.2015). Verfügbar unter <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/2479/organisationsentwicklung-v8.html>. Zuletzt geprüft am 03.02.2015
- Martens, J. & Peyer, V. (2014). Wissenschaftliche Weiterbildung – Eine definitorische Eingrenzung, Rostock. Verfügbar unter [http://www.kosmos.uni-rostock.de/fileadmin/KOSMOS/Kosmos\\_Dokumente/WissWeiterbildung\\_eine\\_definitorische\\_Eingrenzung.pdf](http://www.kosmos.uni-rostock.de/fileadmin/KOSMOS/Kosmos_Dokumente/WissWeiterbildung_eine_definitorische_Eingrenzung.pdf). Zuletzt geprüft am 25.01.2016.
- Meisel, K. & Feld, T. C. (2009). Veränderungen gestalten: Organisationsentwicklung und -beratung in Weiterbildungseinrichtungen. Münster.
- Meyer, R. (2010). Professionalisierung und Professionalität für Tätigkeiten in der Berufsbildung. In: Büchter, K., *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*, Weinheim/München, S. 1-19. Verfügbar un-



- ter [https://www.ifbe.uni-hanno-ver.de/fileadmin/ifbe/meyer/Meyer\\_Professionalisierung\\_und\\_Professionalitaet\\_fuer\\_Taetigkeiten\\_in\\_der\\_Berufsbildung\\_2010\\_1\\_.pdf](https://www.ifbe.uni-hanno-ver.de/fileadmin/ifbe/meyer/Meyer_Professionalisierung_und_Professionalitaet_fuer_Taetigkeiten_in_der_Berufsbildung_2010_1_.pdf). Zuletzt geprüft am 06.04.2016.
- Mittelstraß, J. (2003). Transdisziplinarität: Wissenschaftliche Zukunft und institutionelle Wirklichkeit. Konstanzer Universitätsreden. Konstanz.
- Mobjörk, M. (2009). Crossing boundaries: the framing of transdisciplinarity, Örebro University, Mälardalen University, Centre for Housing and Urban Research Series, report number 64.
- Moch, M. (2014). Implizites Wissen und seine reflexive Funktion – Ein Gegenentwurf zu „Theorie geleitete Praxis“. In: Treptow, R., Faas, S. & Bauer, P. (Hrsg.), *Kompetenz, Performanz, soziale Teilhabe*. Wiesbaden, S. 103-118.
- Müskens, W. (2015). Äquivalenzvergleiche im Oldenburger Modell der Anrechnung (Präsentation). Verfügbar unter [http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/06-Personen/Team/Impuls\\_Mueskens\\_ForumC\\_Konstanz\\_02.pdf](http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/06-Personen/Team/Impuls_Mueskens_ForumC_Konstanz_02.pdf). Zuletzt geprüft am 07.04.2016.
- Nauerth, A. & Walkenhorst, U. (2009). Kompetenzentwicklung im Gesundheits- und Sozialbereich. In: Walkenhorst, U., Nauerth, A., Bergmann-Tyacke, I. & Marzinik, K. (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung im Gesundheits- und Sozialbereich*. Bielefeld, S. 9-22.
- Nuissl, E. (2010). Weiterbildungsstruktur. In: Arnold, R., Nolda, S. & Nuissl, E. (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik*. Bad Heilbrunn, S. 307–308.
- Nuissl, E. (2011). Ordnungsgrundsätze der Erwachsenenbildung in Deutschland. In: Tippelt, R., von Hippel, A. (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (5. Aufl.). Wiesbaden, S. 329-346.
- Obrecht, W. (2006). Interprofessionelle Kooperation als professionelle Methode. In: Schmocker, B. (Hrsg.), *Liebe, Macht und Erkenntnis. Silvia Staub-Bernasconi und das Spannungsfeld Soziale Arbeit*, Interact Luzern. Freiburg, S. 408-445.
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) (2001). Bildung auf einen Blick 2001: OECD-Indikatoren. Paris.
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) (2002). Bildung auf einen Blick: OECD-Indikatoren 2002. Paris.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (2002). Definition and Selection of Competences (DESECO): Theoretical and Conceptual Foundations. Strategy Paper. Verfügbar unter <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.34116.downloadList.87902.DownloadFile.tmp/oeccdeseecostrategydeelsaedcericd20029.pdf>. Zuletzt geprüft am 28.10.2014.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (o. J.). Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung. Verfügbar unter <http://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf>. Zuletzt geprüft am 21.10.2014.
- Pausitz, A. (2006). Student Relationship Management in der akademischen Weiterbildung: Die strategische Ausgestaltung der Kundenbeziehungen an Hochschulen unter besonderen Berücksichtigung des Customer Relationship Management Ansatzes. Verfügbar unter <https://www.zhb-flensburg.de/fileadmin/content/spezial->

[einrichtungen/zhb/dokumente/dissertationen/pausits/pausits-srm.pdf](#). Zuletzt geprüft am 25.01.2016.

- Pfau, E. (1983). Gesundheitsverwaltung. In: Püttner, G. (Hrsg.): *Handbuch der kommunalen Wissenschaft und Praxis* (2. Aufl.). Berlin u. a., S. 406-436.
- Reisinger, K. (1994). Fachübergreifende Lehrangebote: Eine Untersuchung fachübergreifender Angebotsstrukturen und Konzeptionen in Vorlesungsverzeichnissen. In: Huber, L., Olbertz, J. H., Rüter, B. & Wildt, J. (Hrsg.), *Über das Fachstudium hinaus: Berichte zu Stand und Entwicklung fachübergreifender Studienangebote an Universitäten*, Weinheim, S. 97-120.
- Rieckmann, M. (2013). Schlüsselkompetenzen für eine nachhaltige Entwicklung: Konzepte und Perspektiven in der Bildung für nachhaltige Entwicklung. *polis*, 4/2013, S. 11-14. Verfügbar unter [http://blog.dvpb.de/wp-content/uploads/2015/03/POLIS4\\_2013\\_Schluessselkompetenzen\\_fuer\\_eine\\_nachhaltige\\_Entwicklung.pdf](http://blog.dvpb.de/wp-content/uploads/2015/03/POLIS4_2013_Schluessselkompetenzen_fuer_eine_nachhaltige_Entwicklung.pdf). Zuletzt geprüft am 04.04.2016.
- Robert Bosch Stiftung (RBS) (Hrsg.) (2013). Gesundheitsberufe neu denken, Gesundheitsberufe neu regeln. Grundsätze und Perspektiven - Eine Denkschrift der Robert Bosch Stiftung.
- Rosenfield, P. L. (1992). The Potential of Transdisciplinary Research For Sustaining And Extending Linkages Between The Health And Social Sciences. *Soc. Sci. Med*, 35 (11), S. 1343-1357.
- Rump, J. & Völker, R. (2007). Employability in der Unternehmenspraxis: Eine empirische Analyse zur Situation in Deutschland und ihre Implikationen. Heidelberg.
- Sachverständigenrat zur Begutachtung der Entwicklung im Gesundheitswesen (SVR) (2007). Gutachten 2007: Kooperation und Verantwortung - Voraussetzungen einer zielorientierten Gesundheitsversorgung. Bundestagsdrucksache 16/6339 vom 07.09.2007. Verfügbar unter <http://dipbt.bundestag.de/dip21/btd/16/063/1606339.pdf>. Zuletzt geprüft am 05.04.2016.
- Schanz, H. (2015). Wissenschaft in der Weiterbildung: Modularisierung als integrale Strategie zur Stärkung der Weiterbildungsangebote von forschungsstarken Hochschulen. In: Besters-Dilger, J. & Neuhäus, G. (Hrsg.), *Modulare wissenschaftliche Weiterbildung für heterogene Zielgruppen entwickeln: Formate – Methoden – Herausforderungen*. Freiburg i.Br./Berlin/Wien, S. 17-40.
- Schmerfeld, K. & Schmerfeld, J. (2000). Interprofessionelle Kooperation im Krankenhaus. In: *Jahrbuch für Kritische Medizin und Gesundheitswissenschaften* (Band 33: Kostendruck im Krankenhaus), Hamburg, S. 94-109.
- Schwartz, F. W., & Busse, R. (2012). Denken in Zusammenhängen: Gesundheitssystemforschung. In: Schwartz, F. W., Walter, U., Siegrist, J., Kolip, P., Leidl, R., Dierks, M. L., Busse, R. & Schneider, N. (Hrsg.), *Public Health: Gesundheit und Gesundheitswesen* (3. Aufl.). München, S. 555-582.
- Seiffert, H. (2001). Einführung in die Wissenschaftstheorie: Handlungstheorie, Modallogik, Ethik, Systemtheorie, 3. Aufl., Bd. 3. München.
- Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) (2001). Sachstands- und Problembereicht zur „Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen“: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 21.09.2001. Verfügbar unter [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2001/2001\\_09\\_21-Problembericht-wiss-Weiterbildung-HS.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_09_21-Problembericht-wiss-Weiterbildung-HS.pdf). Zuletzt geprüft am 25.01.2016.

- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (Hrsg.) (2013). Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2011/2012. Verfügbar unter [http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen\\_pdfs/dossier\\_de\\_ebook.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_pdfs/dossier_de_ebook.pdf). Zuletzt geprüft am 02.02.2015.
- Stamm-Riemer, I., Loroff, C. & Hartmann, E. A. (2011). Anrechnungsmodelle: Generalisierte Ergebnisse der ANKOM-Initiative. HIS-Forum Hochschule. Hannover.
- Statistisches Bundesamt (1992). Klassifizierung der Berufe, Ausgabe 1992 (KldB 92). Verfügbar unter [https://www.destatis.de/DE/Methoden/Klassifikationen/Berufe/klassifikationkldb92\\_4st.pdf?blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Methoden/Klassifikationen/Berufe/klassifikationkldb92_4st.pdf?blob=publicationFile). Zuletzt geprüft am 17.10.2014
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hrsg.) (2008): Quartäre Bildung: Chancen der Hochschulen für die Weiterbildungsnachfrage von Unternehmen. Essen. Verfügbar unter [http://www.arbeitgeber.de/www%5Carbeitgeber.nsf/res/SV\\_Quartaere\\_Bildung.pdf/\\$file/SV\\_Quartaere\\_Bildung.pdf](http://www.arbeitgeber.de/www%5Carbeitgeber.nsf/res/SV_Quartaere_Bildung.pdf/$file/SV_Quartaere_Bildung.pdf). Zuletzt geprüft am 15.04.2016
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hrsg.) (2013): Hochschul-Bildungs-Report 2020, Ausgabe 2013. Essen. Verfügbar unter <http://hochschulbildungsreport2020.de/downloads/hbr-2013.pdf>. Zuletzt geprüft am 15.04.2016
- Tenorth, H.-E. & Tippelt, R. (Hrsg.) (2007). Beltz Lexikon Pädagogik. Weinheim.
- Tredop, D. (2013). Kompetenzraster und Kompetenzmatrix: Überlegungen zur Realisierung eines individualisierten und lernfeldorientierten Unterrichts. *bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 24*, S. 1-27. Verfügbar unter [http://www.bwpat.de/ausgabe24/tredop\\_bwpat24.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe24/tredop_bwpat24.pdf). Zuletzt geprüft am 29.09.2014
- Treptow, R. (2014). Kompetenz – Das große Versprechen. In: Treptow, R., Faas, S. & Bauer, P. (Hrsg.), *Kompetenz, Performanz, soziale Teilhabe*. Wiesbaden, S. 21-39.
- Tuning-Project (2006). Eine Einführung in Tuning Educational Structures in Europe. Der Beitrag der Hochschulen zum Bologna-Prozess. Verfügbar unter [http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General\\_brochure\\_German\\_version.pdf](http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_brochure_German_version.pdf). Zuletzt geprüft am 03.05.2018.
- Unger, A. (2011). Interprofessionelle Kooperation. In: Voelker, C., *Physiotherapie - Berufliches Selbstverständnis*. Berlin, S. 131-152.
- Van Santen, E. & Seckinger, M. (2005). Fallstricke im Beziehungsgeflecht: Die Doppelebenen institutioneller Netzwerke. In: Bauer, P. & Otto, U. (Hrsg.), *Mit Netzwerken professionell zusammenarbeiten: Institutionelle Netzwerke in Steuerungs- und Kooperationsperspektive*, Bd. 2. Tübingen, S. 201-219.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of Compliance - A conceptual clarification. In: Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (Hrsg.), *Defining and selecting key competencies*. Seattle, S. 45-65.
- Wirtschafts- und Sozialforschung (WSF) (2005). Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen. Verfügbar unter [https://www.phil-fak.uni-duessel-dorf.de/fileadmin/Redaktion/Institute/Sozialwissenschaften/BF/Lehre/Materialien/Weiterbildung/berufliche\\_und\\_soziale\\_lage\\_von\\_lehrenden\\_in\\_weiterbildungseinrichtungen.pdf](https://www.phil-fak.uni-duessel-dorf.de/fileadmin/Redaktion/Institute/Sozialwissenschaften/BF/Lehre/Materialien/Weiterbildung/berufliche_und_soziale_lage_von_lehrenden_in_weiterbildungseinrichtungen.pdf). Zuletzt geprüft am 17.02.2016.

- Wissenschaftsrat (WR) (2012). Empfehlungen zu hochschulischen Qualifikationen für das Gesundheitswesen. Berlin/Köln.
- Wissenschaftsrat (2013). Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums: Positionspapier. Mainz. Verfügbar unter <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3479-13.pdf>. Zuletzt geprüft am 05.04.2016.
- Witt, G. (2014). Sozialpartnerschaftlicher Branchendialog „Fachkräftebedarf der KMU in der Region Braunschweig-Wolfsburg im Bereich der Pflege“. Verfügbar unter [http://www.kooperation.de/fileadmin/user/Dokumente/2014/Gerald\\_Witt.pdf](http://www.kooperation.de/fileadmin/user/Dokumente/2014/Gerald_Witt.pdf). Zuletzt geprüft am 23.03.2015.
- Wolter, A. (2011). Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland: Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 33. Jahrgang, 4/2011, S. 8-35. Verfügbar unter: [http://www.wissenschaftsmanagement-online.de/sites/www.wissenschaftsmanagement-online.de/files/migrated\\_wimoarticle/2011\\_4\\_Wolter.pdf](http://www.wissenschaftsmanagement-online.de/sites/www.wissenschaftsmanagement-online.de/files/migrated_wimoarticle/2011_4_Wolter.pdf). Zuletzt geprüft am 25.01.2016.
- Wolter, A., & Banscherus, U. (2013). Offene Hochschule: Konzept, Ziele, Entwicklung. *Beruf und Studium* (2), S. 1.
- Vogt, H. (2010). Wissenschaftliche Weiterbildung. In: Arnold, R., Nolda, S., Nuissl, E. (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (2. Aufl.), Bad Heilbrunn, S. 313-315.
- Zöllner, M. (2014). Gesundheitsfachberufe im Überblick. Wissenschaftliche Diskussionspapiere des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB), Heft 153. Bonn.