

Professionalisierungsimpulse durch wissenschaftliche Weiterbildung in den Feldern Kindheitspädagogik und Pflege

Ergebnisse einer Erprobung von Zertifikatskursen auf Masterniveau

JANA KADEN

SANDRA PATTING

Kurz zusammengefasst ...

In den bisher wenig akademisierten Feldern Pflege und Kindheitspädagogik stellen wissenschaftliche Weiterbildungen eine Neuerung dar. Wesentliche Zielsetzung dieser ist es, akademisch qualifizierten Fachpersonen eine adäquate Möglichkeit zur Weiterqualifizierung in ihrer jeweiligen beruflichen Praxis zu eröffnen. Hierdurch sollen die Weiterentwicklung ihrer individuellen Professionalität angeregt und Impulse für Professionalisierungsprozesse in den Feldern gesetzt werden. Im Beitrag wird die bedarfsgerechte Konzeption wissenschaftlicher Weiterbildungen unter dem Aspekt der Professionalisierung der Felder Kindheitspädagogik und Pflege diskutiert. Entsprechende Angebote wurden im Rahmen des durch das BMBF geförderten Projektes PRAWIMA an der Evangelischen Hochschule Dresden entwickelt und erprobt. Die in den Bereichen Pflege und Kindheitspädagogik angebotenen Zertifikatskurse wurden zu praxisrelevanten Themen im Umfang von jeweils 5 CP im Blended Learning Format durchgeführt. Sie sind wissenschaftsbasiert und kompetenzorientiert auf Masterniveau konzipiert. In die Angebotsentwicklung sind die Ergebnisse einer im Projekt durchgeführten quantitativen und qualitativen Bedarfsanalyse eingeflossen. Die Angebote wurden begleitend quantitativ evaluiert. Die Ergebnisse zeigen, dass sie dem angenommenen Bedarf entsprechen. Inhaltlich fokussieren die Angebote die aktuellen Herausforderungen in den Feldern, sowohl hinsichtlich der Themen als auch der zu erwerbenden Kompetenzen. Strukturell erreicht das berufsbegleitende Angebotsformat die anvisierte Zielgruppe. Didaktisch wird die Anschlussfähigkeit sowohl zur beruflichen Praxis als auch zum Kompetenzniveau der akademisch qualifizierten Teilnehmenden mittels Theorie-Praxis-Verknüpfung hergestellt.

1 Einleitung

Die Professionalisierungsbestrebungen der Kindheitspädagogik und der Pflege führten zu verstärkten Akademisierungsprozessen, welche durch jeweils unterschiedliche Impulse ausgelöst wurden (Bartholomeyczik, 2002; Robert Bosch Stiftung, 2008). Zur Bewältigung der veränderten, komplexer werdenden Herausforderungen in der Praxis bedarf es einer wissenschaftlichen und reflexiven Erarbeitung von Problemlösungen und somit insbesondere akademischer Kompetenzen (Bartholomeyczik, 2002; Nentwig-Gesemann, 2013). Die akademisch qualifizierten Akteur_innen in der Praxis stellen eine Schlüsselposition dar, indem sie von Qualifikationswegen her den Professionalisierungsprozess voranbringen können. Die Verankerung akademischer Wissensbestände gilt als Ausgangspunkt berufsfeldbezogener Professionalisierungsprozesse (Helsper & Tippelt, 2011; Nittel, 2011) und ist zudem zentrales Element individuellen professionellen Handelns (Nentwig-Gesemann & Fröhlich-Gildhoff, 2015; Oevermann, 1996, 2005). Im Bereich Kindheitspädagogik sind die Steigerung der pädagogischen Qualität, die Aufwertung des Berufs, die Schaffung von Karriereoptionen sowie der Verbleib der Fachkräfte im Arbeitsfeld zentrale Erwartungen der Akademisierungsbestrebungen (Pasternack et al., 2015). Diese lassen sich auf das Feld der Pflege übertragen und werden im fachspezifischen Diskurs, auch hinsichtlich eines neuen Qualifikationsmixes zwischen den Gesundheitsprofessionen (Sachverständigenrat, 2014) geführt. In beiden Bereichen ist bisher eine geringe Anzahl akademisch qualifizierter Fachpersonen in der Praxis tätig. Der Anteil der einschlägig qualifizierten Hochschulabsolvent_innen im Bereich Kindheitspädagogik beträgt 6% am Gesamtpersonal (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2019), die für den Bereich Pflege empfohlene hochschulische Qualifikation von 10-20% der Fachpersonen ist nicht erreicht (Wissenschaftsrat, 2012). Eine solche Parallelität ist neben den bisherigen Zugangswegen zum Beruf auch für weitere zentrale Entwicklungslinien der

feldspezifischen Professionalisierungsprozesse festzustellen, so dass in diesem Artikel beide Felder gemeinsam betrachtet werden.

Ausgehend von den Professionalisierungsentwicklungen in beiden Feldern stellt sich die Frage, wodurch akademisch qualifizierte Akteur_innen in der beruflichen Praxis in diesem Prozess unterstützt werden können.

2 Akademische Qualifizierungsbedarfe für die Bereiche Kindheitspädagogik und Pflege

Neben der Etablierung akademischer Angebote auf Bachelor- und Masterniveau bedarf es einer Qualifikation auf Masterniveau für ausgewählte Akteur_innen im jeweiligen Feld. Im Bereich der Pflege sollen diese sowohl in der Pflegewissenschaft, dem Gesundheitsmanagement, wie auch mit erweiterten Tätigkeiten ausgestattet bspw. als Pflegeexpert_innen in unterschiedlichen, patientennahen Settings agieren (Simon & Flaiz, 2015, Wissenschaftsrat, 2012). In den kindheitspädagogischen Handlungsfeldern sollen sie insbesondere in der Leitung von Kindertageseinrichtungen, bei Trägern der Kinder- und Jugendhilfe, der Fachberatung sowie in der Aus- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte wirksam werden (Studiengangstag Pädagogik der Kindheit, 2015). In all diesen Bereichen werden Kompetenzen benötigt, die über die bisherigen hinausgehen, sie erweitern und vertiefen, zudem sind Aufgabenprofile anzupassen und gegenüber anderen Professionen zu vertreten bzw. abzugrenzen. Während manche Fachpersonen ein gesamtes Masterstudium absolvieren, sind andere auf der Suche nach einer ihrem Abschluss entsprechenden Möglichkeit der Weiterbildung (Christmann, 2020; Wissenschaftsrat, 2014). Im Rahmen einer Weiterbildung haben sie die Chance, sich „[...] die für ihre berufliche Entwicklung erforderlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten anzueignen“ (KMK, 2001). Die derzeit auf dem Weiterbildungsmarkt bestehenden Angebote sind für die Zielgruppe der akademisch qualifizierten Fachpersonen nicht ausreichend. „In vielen Fällen haben Studieninteressierte mit beruflicher Vorbildung nur einen punktuellen Bedarf, ihre Kenntnisse und Kompetenzen mit akademischen Inhalten zu ergänzen, und benötigen dafür kein vollständiges Studium“ (Wissenschaftsrat, 2014). Mit der Entwicklung und Etablierung kleinformatiger wissenschaftlicher Weiterbildungen in den Feldern Kindheitspädagogik und Pflege soll diesem Bedarf begegnet werden. Die Hochschulen sind damit dazu aufgerufen, Angebote für diese Felder zu konzipieren. Im Zuge der Betonung des Lebenslangen Lernens und dem Fokus auf die Durchlässigkeit von Bildungsangeboten sowie der damit verbundenen anvisierten Öffnung der Hochschulen, hat der Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung im gesamten Hochschulsystem an Bedeutung gewonnen (Jütte & Rohs, 2020; Lehmann, 2020). Dabei gilt die Zielgruppen- bzw. Nachfrageorientierung als zentrale Bezugsgröße bei der Konzeptionierung von Angebotsformaten (Christmann, 2020). Ein Grund hierfür ist die besondere Bedingungs- und Bedingungslosigkeit der anvisierten Zielgruppe

wissenschaftlicher Weiterbildungen, welche im fachlichen Diskurs als „nicht-traditionell Studierende“ beschrieben wird. In Abgrenzung zu „klassisch grundständig Studierenden“ zeichnet sich diese Gruppe durch ein im Durchschnitt höheres Lebensalter, mehrjährige Berufserfahrung, Eingebundenheit in familiäre Verpflichtungen, eine höhere berufliche Position, fachliche Expertise und begrenzte zeitliche Ressourcen aus (Teichler & Wolter, 2004). Es handelt sich um berufserfahrene Fachpersonen, die mit einem ersten akademischen Abschluss in den unterschiedlichen Systemebenen der Felder tätig sind. Die Akteur_innen sollen für die Weiterbildung nicht ihre berufliche Praxis verlassen müssen, sondern weiter in ihrem Feld tätig bleiben. Angebote für diese Zielgruppe müssen die sich hieraus ergebenden Anforderungen aufgreifen und sowohl hinsichtlich Niveau und Inhalt, als auch ihrer Struktur und Didaktik entsprechend bedarfsgerecht konzipiert sein.

3 Angebotsentwicklung

Im Rahmen des durch das BMBF im Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschule“ geförderten Projekts PRAWIMA (PRAXISWISSENSCHAFTSMAS-TER) wurde an der Evangelischen Hochschule Dresden (ehs) ebendiese Zielstellung verfolgt und ein Gesamtkonzept berufsbegleitenden Studierens bis zum Masterabschluss in den Bereichen Pflege und Kindheitspädagogik entwickelt. Wesentliche Elemente sind die Konzipierung einschlägiger berufsbegleitender Masterstudiengänge für die beiden Felder (Master „Pflege - Schwerpunkt: Community Health Nursing (CHN)/Advanced Nursing Practice (ANP)“ und Master „Kindheitspädagogik“) sowie die Entwicklung, Erprobung und Implementierung von entsprechenden Zertifikatskursen. Um sich den konkreten Bedarfslagen der anvisierten Zielgruppe zu nähern und darauf gründend ein passgenaues Angebot zu entwickeln, wurde zu Beginn des Projektes PRAWIMA eine umfangreiche Bedarfs- und Nachfrageerhebung durchgeführt. Im Ergebnis konstatiert die Erhebung einen deutlichen Bedarf an wissenschaftlichen und berufsbegleitenden Möglichkeiten zur Weiterqualifizierung für berufstätige und berufserfahrene akademisch qualifizierte Fachpersonen. Daraus ergaben sich folgende Schlussfolgerungen für die inhaltliche und didaktische Ausgestaltung der Angebote:

- (1) die Notwendigkeit der Flexibilisierung des Lernens, um die Vereinbarkeit unterschiedlicher Anforderungen zu ermöglichen
- (2) auf den Bedarf insbesondere leitungs- und managementbezogener Themen verweisen und ebenso ein Interesse an Themen der interaktionsbezogenen pädagogischen bzw. erweiterten pflegerischen Tätigkeiten verdeutlichen
- (3) die Bedeutung der Verknüpfung von wissenschaftlichen Inhalten und eigener Berufspraxis hervorheben

Da der Fokus des vorliegenden Artikels auf der Etablierung bedarfsgerechter Angebote in Ergänzung zu Masterstudiengängen liegt, werden im Folgenden die Zertifikatskurse näher betrachtet.

3.1 Angebotsformat der Zertifikatskurse

Basierend auf den Ergebnissen der Bedarfs- und Nachfrageerhebung wurden die Zertifikatskurse „Kindheitspädagogik weiterdenken“ und „Pflege weiterdenken“ als bedarfsgerechte Angebote entwickelt und kostenfrei erprobt. Die Angebote sind auf Masterniveau (DQR 7) konzipiert und richten sich an berufserfahrene Fachkräfte, die mit einem ersten akademischen Abschluss in der Berufspraxis tätig sind. Um als wissenschaftliche Weiterbildung anerkannt zu sein und dem anvisierten Qualifikationsniveau zu entsprechen, wurden die Angebote auf Grundlage der gängigen Kriterien entwickelt (hierzu insb. Hörr, 2017; Wolter, 2011; KMK, 2001; HRK, 2008; DGWF, 2010). Im Sinne der Durchlässigkeit und der Transparenz der Bildungsangebote ist bei der Konzeptionierung die Darstellung des Umfangs mittels ETCS-Punkte zu beachten (DGWF, 2010).

Die einzelnen Zertifikatskurse sind daher modular aufgebaut und haben einen Umfang von jeweils 5 ECTS. Sie können einzeln, unabhängig voneinander, absolviert werden oder zusammenhängend mit einem verbindenden Leistungsnachweis, welcher zu einem Hochschulzertifikat (im Umfang von 22 ECTS) führt. Für die Absolvierung der einzelnen Zertifikatskurse erhalten die Teilnehmenden eine Teilnahmebescheinigung, in welcher Umfang, Niveau sowie die Kompetenzen und Modulhalte dokumentiert sind. Beide Varianten sind nicht abschlussbezogen und daher unterhalb einer Graduierung angesiedelt, können aber einen Übergang in ein weiterführendes Masterstudium sein (Wissenschaftsrat, 2014). Eine individuelle Anrechnung in entsprechenden Studiengängen, auch unter dem Aspekt der Durchlässigkeit von Bildung, soll ermöglicht werden (Lenz & Schmitt, 2016). Um den Anforderungen an die Professionalisierung zu entsprechen (Wolter, 2011), wurden im Vorfeld Kriterien für die Kursleitung sowie Zugangsempfehlungen für Teilnehmende festgelegt. Als Kursleitung können demnach Dozierende der Hochschule oder externe Lehrende mit akademischem Abschluss (mind. Diplom) und didaktischer Vorerfahrung eingesetzt werden. Für die Teilnahme an den Kursen wird ein erster akademischer Abschluss im jeweiligen Bereich oder eines fachverwandten Studiengangs vorausgesetzt sowie im Bereich Pflege zusätzlich der Abschluss einer Berufsausbildung nach Altenpflegegesetz bzw. Krankenpflegegesetz (seit 1.1.2020 Pflegeberufegesetz).

3.2 Inhaltliche Anforderungen und Ausgestaltung

Mit den Zertifikatskursen sollen einerseits aktuelle Themen und Herausforderungen der Praxis und andererseits die Anliegen der Professionalisierung der beruflichen Felder aufgegriffen werden. Im Rahmen der Zertifikatskurse erwerben die Teilnehmenden Kompetenzen für die Weiterentwicklung des Praxisfeldes, zur Implementierung von wissenschaftlichen Erkenntnissen in die Praxis sowie zu Organisation und Führung.

Die Auswahl der Themenzuschnitte für die Zertifikatskurse erfolgte anhand der folgenden Kriterien: angenommener Kompetenzbedarf, Relevanz für die aktuellen Entwicklungen des Professionsfeldes sowie Relevanz für eine Breite an Handlungsfeldern, ebenso unter dem Aspekt der Etablierung wissenschaftlicher Erkenntnisse in der Praxis. Die Themenbereiche bilden in sich abgeschlossene Einheiten. Sie zielen inhaltlich auf unterschiedliche Systemebenen (kindbezogene bzw. patientennahe Tätigkeit, Leitung und Management, Wissenschaft) ab und die reflexive Professionalität soll vertieft werden.

Vor dem Hintergrund dieser Anforderungen wurden für den Bereich Pflege die Zertifikatskurse „Pflegerischer Schmerzexperte/Pflegerische Schmerzexpertin“, „Evidence-based Nursing“ sowie „Change Management - Pflegeentwicklung“ und im Bereich „Kindheitspädagogik“ die Kurse „Kindheitspädagogik an der Schnittstelle zu Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe“, „Arbeit mit und in heterogenen Teams“, „Methodik und Didaktik der Arbeit mit pädagogischen Fachkräften“ und „Entwicklungsprozesse in kindheitspädagogischen Kontexten gestalten“ erfolgreich durchgeführt. Die konzipierten Masterstudiengänge beinhalten diese Themen ebenfalls.

3.3 Strukturelle Merkmale

Um der Notwendigkeit der Flexibilisierung des Lernens zu begegnen, wurde ein Blended Learning Konzept, eine Verknüpfung von Präsenz- und Online-Lehre, in die Zertifikatskurse eingebunden. Dies beinhaltet Webinare ebenso wie begleitete Online-Phasen mit entsprechenden Arbeitsaufträgen. Ziel ist es, den Teilnehmenden damit ein zeitlich und örtlich flexibleres Lernen und damit verbunden eine bessere Vereinbarkeit von privaten und beruflichen Verpflichtungen mit einer berufsbegleitenden Weiterqualifizierung zu ermöglichen. Die Umsetzung erfolgte über das Lern-Managementsystem Stud.IP. Im Gesamtumfang sieht das Konzept einen Zeitraum von ca. 12 Wochen pro Zertifikatskurs vor. In diesem finden jeweils drei Präsenzblöcke à zwei Tage an der Hochschule statt (zu Beginn, in der Mitte und zum Abschluss des Kurses). Zwischen den Präsenzblöcken werden Arbeitsaufträge im Rahmen von zwei Online-Phasen bearbeitet und durch die verantwortlichen Lehrenden begleitet. In etwa der Mitte jeder der Online-Phasen trifft sich die Gruppe im Webinar (Abbildung 1).

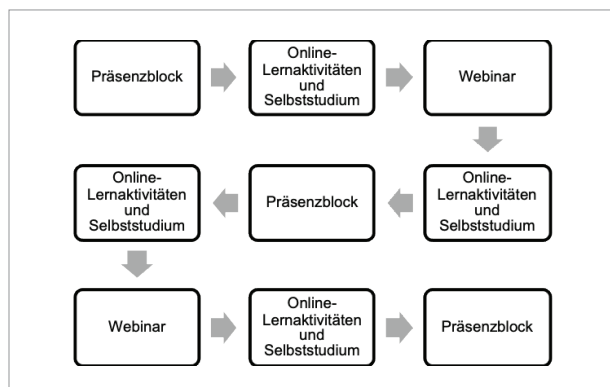


Abb. 1: Ablauf eines Zertifikatskurses.

3.4 Didaktische Elemente

Die Zertifikatskurse wurden kompetenzorientiert gestaltet. Es wurden im Vorfeld Lernergebnisse formuliert, deren Erreichung das Ziel des Kurses ist und die Grundlagen konstruktivistischer Lerntheorien berücksichtigt.

Gleichsam gilt die Verknüpfung wissenschaftlicher Erkenntnisse und beruflicher Praxis als zentral für die Gestaltung wissenschaftlicher Weiterbildung und nimmt hinsichtlich der Weiterentwicklung der individuellen Professionalität und Etablierung fachspezifischer Wissensbestände eine zentrale Rolle ein (Lehmann, 2020; Robert Bosch Stiftung, 1996; Schiefner-Rohs, 2020). Sie ist daher als grundlegendes Element in den einzelnen Zertifikatskursen verankert und dient der Vermittlung und Anregung von Reflexionsprozessen, kritischer Denkweise und wissenschaftlichem Problembewusstsein. Zudem müssen die Inhalte entsprechend aufbereitet werden, so dass „die individuelle berufliche Praxis zum Reflexionsgegenstand“ (Kondratjuk, 2020) werden kann. Die Teilnehmenden der Zertifikatskurse sollten angeregt und unterstützt werden, wissenschaftsbasiert, Impulse in ihrer beruflichen Praxis zu setzen, ihre Erfahrungen kritisch zu reflektieren und Ableitungen für die Weiterentwicklung der Praxis zu treffen. Impliziert wurde dies über spezifische Lehr-Lernformen, wie z.B. das Problem-based Learning (Mörth et al., 2018) und die Nutzung und Verknüpfung der jeweiligen Vorteile der einzelnen Lehr-Lern-Elemente. So wurde, im Sinne des Inverted Classroom, die Wissensvermittlung und -aneignung in den Online-Phasen durchgeführt, damit die Präsenzveranstaltungen für die reflektierte Verknüpfung von wissenschaftlichen Inhalten mit beruflichen Erfahrungen und den Erfahrungsaustausch genutzt werden konnten. Für die Unterstützung des kontinuierlichen Transfers von Theorie in Praxis und Praxis in Theorie wurden Praxisaufträge gestellt, die von den Teilnehmenden in den Online-Phasen bearbeitet wurden. Während der gesamten Zeit wurden die Teilnehmenden intensiv durch die Lehrenden begleitet.

4 Ergebnisse der Evaluation

Die Erprobung der Zertifikatskurse erfolgte von April 2019 bis April 2020 und wurde begleitend evaluiert. Die quantitative Evaluation sah mehrere Befragungszeitpunkte vor. Alle Teilnehmenden erhielten vor Beginn des Zertifikatskurses, währenddessen und nach Abschluss Fragebögen in elektronischer Form per Unipark Online-Umfragesoftware. An den Befragungen nahmen vorab 56 und nach Abschluss ebenfalls 56 Personen teil, dies müssen nicht dieselben Personen gewesen sein. Zur Vermeidung von Ergebnisdopplung bei Teilnahme an mehreren Kursen wurde eine entsprechende Filterführung angelegt. In den vorliegenden Artikel fließen die Ergebnisse der ersten fünf angebotenen Zertifikatskurse ein, besonders die deskriptive Beschreibung auf Grundlage von univariaten Datenanalysen.

4.1 Beschreibung der Teilnehmendengruppe

An den Kursen nahmen Teilnehmende aus jeder Altersgruppe von 20 bis 65 Jahren (n=46) teil (Abbildung 2).

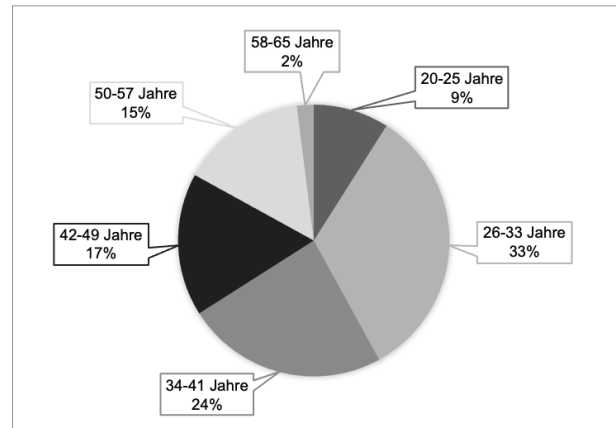


Abb. 2: Alter der Teilnehmenden Zertifikatskurse 1-5 (n=46).

80% der Teilnehmenden (n=46) waren weiblich und 17% männlich, letztere haben alle an den Zertifikatskursen im Bereich Pflege teilgenommen. 55% der Teilnehmenden (n=56) gaben an, dass Kinder in ihrem Haushalt leben, für die sie Verantwortung tragen, 7% versorgen pflegbedürftige Angehörige. Die Entfernung des Weiterbildungsortes zum Wohnort beträgt bei 35% der Teilnehmenden (n=46) 200 km bis über 600 km, 37% der Teilnehmenden kamen aus dem Stadtgebiet Dresden, 28% hatten eine Entfernung von 50 km bis 200 km zurückzulegen. In dieser Kategorie zeigen sich Unterschiede zwischen den Bereichen. Die Teilnehmenden der kindheitspädagogischen Angebote kamen eher aus Dresden und näherer Umgebung. Die Teilnehmenden des Bereichs Pflege reisten aus dem gesamten Bundesgebiet an. Der akademische Hintergrund ist in Abbildung 3 dargestellt, 65% der Befragten (n=46) gaben einen Bachelorabschluss als höchsten akademischen Abschluss an.

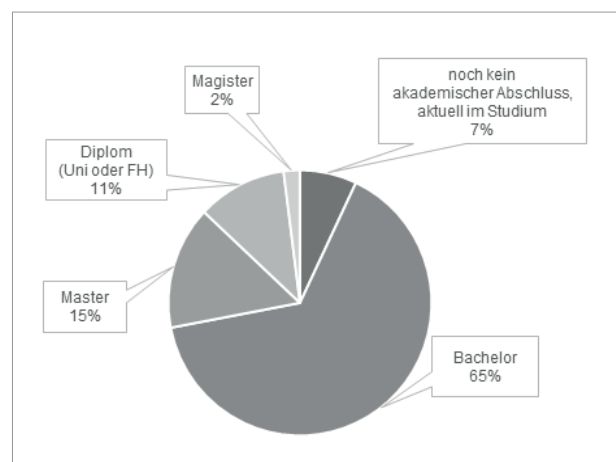


Abb. 3: Höchster akademischer Abschluss der Teilnehmenden der Zertifikatskurse (n=46).

Zum Zeitpunkt der Befragung war der Großteil der Teilneh-

menden (84%) erwerbstätig, 7% befanden sich in Mutterschutz/ Elternzeit (n=56). Von den berufstätigen Teilnehmenden (n=47) arbeiteten 68% mehr als 36 h/Woche (Abbildung 4).

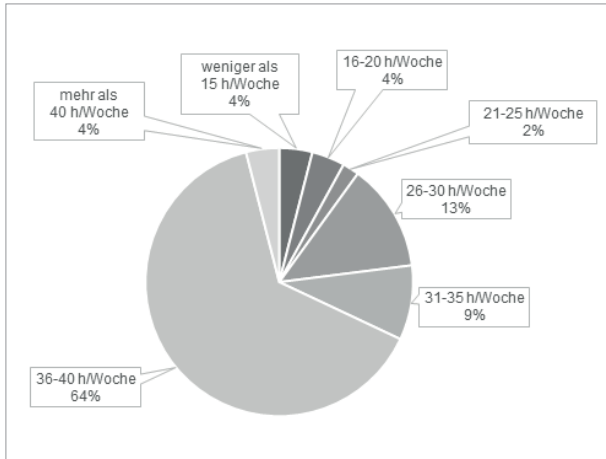


Abb. 4: Wöchentliche Arbeitszeit der Teilnehmenden der Zertifikatskurse (n=47).

Im Bereich Pflege waren die Teilnehmenden in unterschiedlichen Settings tätig (als Krankenpfleger_in in unterschiedlichen Einrichtungen, Praxisanleiter_in, Pflegeexpert_in, Pflegeberater_in, Dozent_in, Referent_in, Einrichtungs- bzw. Abteilungsleitung, Qualitätsmanagementbeauftragte. Auch im Bereich Kindheitspädagogik sind die Teilnehmenden in unterschiedlichen organisationalen Kontexten tätig (Erzieherinnen, stellvertretende Leitung, Kita-Leitung, Bereichsleitung auf Trägerebene, Lehrkraft an Fachschulen für Erzieher_innen, Mitarbeiterin in einem Kinder- und Familienzentrum, Geschäfts-

führungen in der Familienbildung oder sozialpädagogische Fachkraft in einer Reha-Klinik). Die Berufserfahrung der Teilnehmenden reicht von einem Jahr bis 35 Jahre. Hinsichtlich der Weiterbildungsaffinität zeigt sich, dass 30% (n=18) der Teilnehmenden eine Weiterbildung im Umfang von > 200 Stunden absolviert haben. Zusammenfassend haben die Teilnehmenden in den letzten 12 Monaten vor allem an kürzeren Weiterbildungsveranstaltungen (max. 1 bis 3-tägig) teilgenommen.

4.2 Ergebnisse zu inhaltlichen Aspekten

Alle angebotenen Kurse wurden von der Zielgruppe nachgefragt und konnten durchgeführt werden. Anhand der drei wichtigsten Gründe für die Teilnahme an den Zertifikatskursen zeigt sich eine stark intrinsische Motivation seitens der Befragten zur Teilnahme an den Zertifikatskursen (Abbildung 5).

Der angenommene Bedarf wird anhand der wichtigsten Kriterien zur Auswahl des Angebots erhoben. Die Teilnehmenden (n=56) gaben „inhaltliches Konzept“, „wissenschaftliche Fundierung“ sowie „Bezug zum aktuellen Berufsalltag“ (52%) als wichtigste Kriterien an (Abbildung 6).

Zur Überprüfung der Verwertbarkeit und Passung der Kompetenzen bzw. Inhalte wurden entsprechende Fragen anhand einer 5er-Skala (1 = trifft zu bis 5 = trifft nicht zu) gestellt. Die Ergebnisse liegen in Mittel zwischen 1 und 2 und sind in Tabelle 1 abgebildet.

4.3 Ergebnisse zu strukturellen Aspekten

Der Zeitraum für die einzelnen Kurse, gemessen an ihrem Umfang, wurde von mehr als der Hälfte der Teilnehmenden in vier von fünf Kursen als angemessen empfunden (5er-Skala: 1 = zu kurz bis 5 = zu lang). In allen Kursen war zudem die

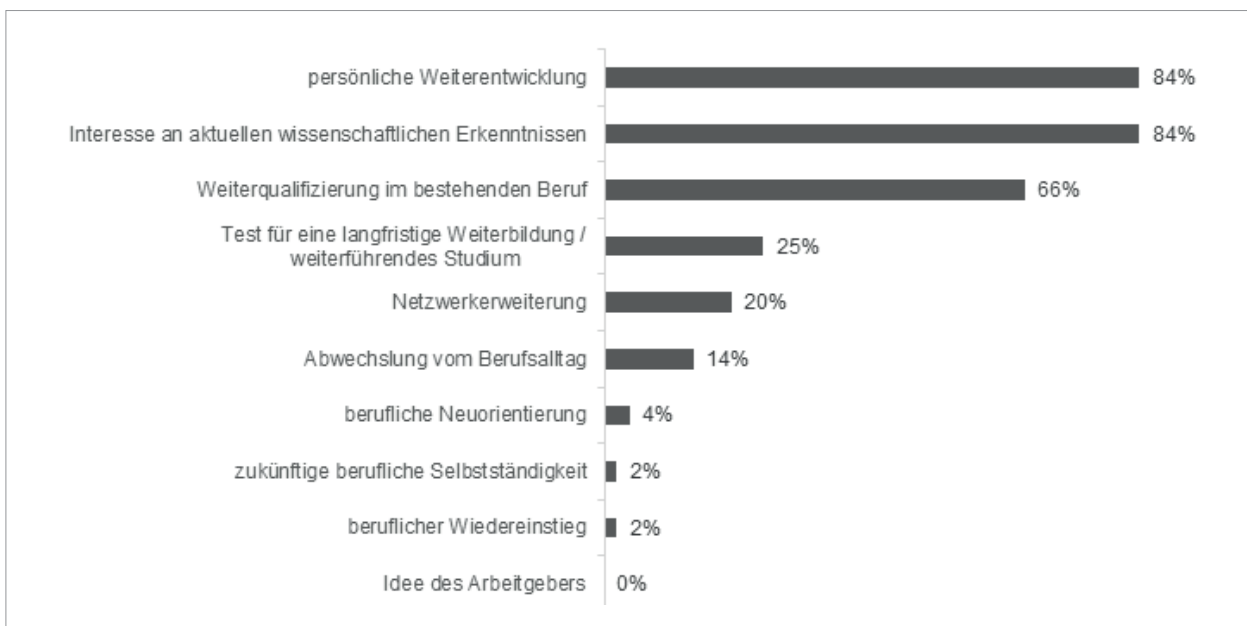


Abb. 5: Motivation der Teilnehmenden (n=56).

Frage: „Aus welchen Gründen nehmen Sie an dieser Weiterbildung teil? Geben Sie bitte die drei wichtigsten Gründe an.“

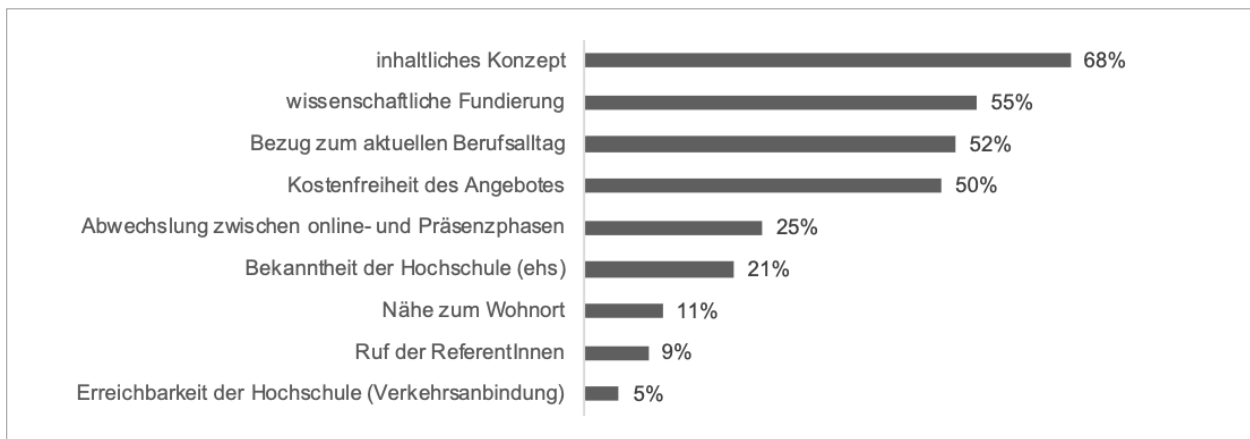


Abb. 6: Kriterien für die Teilnahme (n=56).

Frage: „Wie wichtig waren Ihnen folgende Kriterien bei Ihrer Entscheidung für diese Weiterbildung? Nennen Sie uns bitte die drei wichtigsten.“

	KURS 1 (n=13)		KURS 2 (n=7)		KURS 3 (n=9)		KURS 4 (n=11)		KURS 5 (n=16)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Ich konnte unabhängig von Ort und Zeit auf die Inhalte zugreifen, damit ließen sich Familie, Beruf und Weiterbildung besser vereinbaren.	1,6	0,8	1,6	0,5	1,3	0,7	1,7	0,8	1,6	1,0
Ich konnte mit meinen Vorkenntnissen und Erfahrungen an die Inhalte des Zertifikatskurses anknüpfen.	2,2	1,1	1,3	0,5	1,3	0,5	1,3	0,5	1,2	0,4
Ich fühle mich nach Absolvierung der Weiterbildung für meine berufliche Tätigkeit/Praxis gestärkt.	1,7	1,1	1,1	0,4	1,7	0,5	1,6	0,8	1,4	0,7
Die erworbenen Kompetenzen nutzen mir in meinem beruflichen Alltag.	1,8	0,9	1,3	0,8	2,1	1,3	1,6	1,0	1,8	0,9
Ich kann das im Kurs Gelernte in meinen beruflichen Alltag übertragen.	1,9	1,0	1,6	0,8	2,2	1,1	1,6	1,0	1,9	1,0
Theorie und praktische Anwendungsbezüge standen in einem guten Verhältnis.	2,5	1,3	1,4	0,5	1,4	0,7	1,7	1,2	1,5	0,9
Das Gelernte unterstützt mich, etwas Neues in meiner beruflichen Praxis anzustoßen.	1,9	1,2	1,3	0,5	1,9	1,1	1,9	1,1	1,7	0,7

Tab. 1: Flexibilisierung und Anschlussfähigkeit (Skala 1- trifft zu bis 5- trifft nicht zu).

VEREINBARKEIT	KURSE 1-3 (n =27)		KURSE 4 & 5 (n = 26)	
	M	SD	M	SD
Insgesamt war der E-Learning-Anteil hilfreich für meinen Lernprozess.	1,9	1,2	2,0	1,2
Durch den E-Learning-Anteil konnte ich flexibel lernen.	1,6	1,0	1,9	1,2
Durch den E-Learning-Anteil konnte ich mir meine Lernzeit besser einteilen.	1,9	1,2	1,9	1,2
Durch den E-Learning-Anteil konnte ich mein Lerntempo selber wählen.	2,1	1,4	2,0	1,3
Die Selbstlernphase ließ sich gut mit meinen beruflichen Pflichten vereinbaren.	2,5	1,2	2,0	1,2
Die Selbstlernphase ließ sich gut mit meinen privaten Pflichten vereinbaren.	2,5	1,1	2,0	1,1

Tab. 2: Flexibilisierung und Vereinbarkeit (Skala 1 = trifft zu bis 5 = trifft nicht zu).

Tendenz zu „zu kurz“ erkennbar, keiner Person war der Kurs „zu lang“. Die angestrebte Flexibilisierung der Weiterbildung durch E-Learning Anteile konnte erreicht werden, die Ergebnisse sind in Tabelle 2 semesterspezifisch abgebildet. Ebenso die Ergebnisse zur Vereinbarkeit mit familiären bzw. beruflichen Verpflichtungen.

4.4 Ergebnisse zum didaktischen Konzept

Um Erkenntnisse zur Anschlussfähigkeit zu gewinnen, wurden die Teilnehmenden nach dem fachlichen Niveau des jeweiligen Kurses, von 1 = zu leicht bis 5 = zu schwer, befragt. In allen Kursen gaben über 54% der Teilnehmenden an, dass das Niveau genau richtig ist. Da von einer heterogenen Zielgruppe ausgegangen worden ist und diese sich beispielsweise hinsichtlich Alter, beruflicher Tätigkeit, Berufserfahrung und akademischen Abschluss bestätigt hat, war es wichtig zu erfahren, ob die Teilnehmenden mit ihren Vorkenntnissen und Erfahrungen an die Inhalte des Zertifikatskurses anknüpfen konnten (5er-Skala: 1 = trifft zu bis 5 = trifft nicht zu). Die Mittelwerte ergeben im Minimum 1,2 bis maximal 2,2 (n=56, D=1), was auf eine gute Anschlussfähigkeit schließen lässt.

Zu den didaktischen Elementen wurde erhoben, wie hilfreich diese eingeschätzt werden (Skala: 1 = sehr hilfreich bis 5 = gar nicht hilfreich). Es zeigen sich für alle Kurse positive Ergebnisse, die in Tabelle 3 aufgeführt sind.

93% der Befragten (n=59) gaben an, noch einmal solch ein Weiterbildungsangebot in Anspruch nehmen zu wollen, weitere 92% würden das Weiterbildungsangebot an Interessierte weiterempfehlen. Außerdem stellen die Kurse aus Sicht von 62% der Teilnehmenden eine gute Ergänzung zu anderen Weiterbildungsangeboten dar, an dieser Stelle gab es die Möglichkeit, die Antwort zu begründen. Es wurden mehrfach in beiden Bereichen „Wissenschaftliche Fundierung“, „Theorie-Praxis-Verknüpfung“ und „auf Hochschulebene“ genannt. Eine Antwort lautete: „[...] ja, weil es eine tragende Säule im Prozess der Professionalisierung der Pflege darstellt.“ Zudem wurde formuliert, dass „Fort-

bildungen auf Hochschulniveau in der Bildungslandschaft fehlen“. Als für sie interessantes Angebotsformat geben 77% der Teilnehmenden (n=56) Zertifikatskurse im Umfang von 5 CP an, 48% Zertifikatsprogramme (Umfang 20-30 CP) und 46% kurze, eintägige Fortbildungen an.

5 Diskussion

Die anvisierte Gruppe der in der Praxis tätigen und berufserfahrenen Fachpersonen mit akademischen Abschluss wurde in beiden Bereichen mit den konzipierten Angeboten erreicht. Dies ausgehend von der Annahme, dass (1) ein Bedarf an kleinformatischen Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildungen in den Feldern Pflege und Kindheitspädagogik besteht und (2) diese die akademisch qualifizierten Akteur_innen in den Professionalisierungsprozessen in der beruflichen Praxis unterstützen können, wenn sie bedarfsgerecht konzipiert sind. Die Heterogenität der Teilnehmenden bestätigt die angenommene Breite der Handlungsfelder sowie die angenommene Relevanz der angebotenen Themen für ebendiese. Die zu erwerbenden Kompetenzen werden, einhergehend mit dem angebotenen Niveau, als für die berufliche Tätigkeit relevant eingeschätzt. Für die kontinuierliche Erfassung der Bedarfe an zu erwerbenden Kompetenzen, inhaltlicher Ausgestaltung und die Aktualität der Themen, ist eine enge Zusammenarbeit mit den zuständigen Akteur_innen in den Feldern notwendig. Hierfür bedarf es Strukturen, die in unterschiedlichem Maße an Hochschulen etabliert sind.

Der angestrebte Theorie-Praxis-Transfer wurde seitens der Teilnehmenden positiv bewertet. Dies ist in den offenen Antwortkategorien unter dem Aspekt „Weiterempfehlung“ illustriert. Diese bestätigen die Annahme des Bedarfs der wissenschaftlichen Fundierung in Kombination mit dem Bezug zu beruflicher Praxis. Die Gruppe weist eine hohe Weiterbildungsaffinität und Biografien des Lebenslangen Lernens auf. Dies zeigt sich neben dem beruflichen und akademischen Hintergrund außerdem am Umfang besuchter Weiterbildungen und der Altersstruktur der Teilnehmenden sowie der vielen Jahre an Berufserfahrung. Dahingehend

LERNELEMENT	KURS 1 (n=13)		KURS 2 (n=7)		KURS 3 (n=9)		KURS 4 (n=11)		KURS 5 (n=16)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Präsenzveranstaltungen	1,0	0,4	1,0	0	1,0	0	1,3	0,6	1,1	0,3
Webinare	1,2	0,6	2,3	1,3	1,6	0,7	2,1	0,9	2,0	1,3
Materialien in DoIT	1,8	1,1	1,6	0,8	2,3	0,9	1,9	1,2	1,4	0,9
Treffen mit den anderen Teilnehmenden in der Präsenzveranstaltung	1,3	0,6	1,0	0	1,6	0,7	1,3	0,5	1,1	0,3
Theorie-Praxis-Verknüpfung	1,5	0,8	1,6	0,5	1,8	1,3	2,0	1,2	1,5	0,7
Erfahrungsaustausch mit den anderen Teilnehmenden	1,6	1,0	1,1	0,4	1,6	0,5	1,5	0,7	1,2	0,4

Tab. 3: Ergebnisse genutzte Lernelemente, Auswahl (Skala: 1 = sehr hilfreich bis 5 = gar nicht hilfreich).

kann auch die positive Bewertung des „Austausches mit anderen Teilnehmenden im Rahmen der Präsenz“ interpretiert werden. Die Teilnehmenden mit ihrer Erfahrung haben, neben den inhaltlichen Angeboten, die Möglichkeit des Austausches mit Akteur_innen in einem ähnlichen/gleichen oder auch anderen Bereich und partizipieren von der Erfahrung der anderen. Da die Teilnehmenden aufgrund ihrer beruflichen Position in Schlüsselpositionen in unterschiedlichen Ebenen der beruflichen Systeme agieren, unterstützt dies die stattfindende Professionalisierung in den Feldern in besonderer Weise. Dieses Potential wird durch die Dozierenden im Rahmen der Theorie-Praxis-Verknüpfung genutzt und ermöglicht den Teilnehmenden, die empfangenen Impulse individuell für ihre berufliche Praxis weiterzuentwickeln.

Das didaktische Konzept wurde sowohl von den Teilnehmenden als auch den Dozierenden angenommen. Es zeigt sich, dass die E-Learning-Anteile die erforderliche Flexibilisierung unterstützen, besonders unter dem örtlichen und zeitlichen Aspekt. Hinsichtlich der Vereinbarkeit mit familiären bzw. beruflichen Verpflichtungen zeigen sich positive Ergebnisse, obgleich diese noch ausbaufähig sind. Das Kursangebot wurde besonders stark von Teilnehmenden mit einer umfangreichen wöchentlichen Arbeitszeit angenommen. Daraus ist zu schließen, dass die Konzeptionierung des Formates den Bedarfen der sich auf hochschulischem Niveau weiterqualifizierenden Zielgruppe, die währenddessen in der Praxis tätig ist, entspricht. Anhand der Ergebnisse zeigt sich die Bedeutung von gemeinsamen Präsenzphasen und ihre Verknüpfung mit Online-Selbstlernphasen. Die Präsenzveranstaltungen wurden als besonders hilfreich für den Lernprozess erachtet, so dass ein reines Online-Angebotsformat für die Zielgruppe als nicht ausreichend erscheint.

Da es sich bei PRAWIMA um ein durch Bundesmittel finanziertes Projekt handelt, waren die Zertifikatskurse für die Teilnehmenden kostenfrei. Dies birgt einige Limitationen unter dem Gesichtspunkt der Verwertbarkeit, da lediglich die Perspektive der Teilnehmenden nach Abschluss der Zertifikatskurse zu Zahlungsbereitschaft und Passung eingeholt wurde. Die Arbeitgeberperspektive und die damit einhergehenden Fragen der Finanzierung und Passung aus Sicht der Arbeitgeber wurde nicht erhoben. Aktuell konnte zudem lediglich erhoben werden, inwiefern ein Bezug zur Praxis hergestellt und ob Impulse gesetzt werden konnten. Die Überprüfung der nachhaltigen Implementierung und Veränderung in der beruflichen Praxis, anhand der im Rahmen der Zertifikatskurse erworbenen Kompetenzen, lässt sich zu diesem Zeitpunkt nicht vornehmen. Dies zu eruieren wäre für zukünftige Forschung wünschenswert.

In der Gesamtheit bestätigen die Ergebnisse den angenommenen Bedarf sowie die Nachfrage von kleinformatischen wissenschaftlichen Weiterbildungen in den Bereichen Kindheitspädagogik und Pflege. Die entwickelten Angebote entsprechen den spezifischen Bedarfen der Zielgruppe. Ausgehend von der festgestellten Passung, sehen sich die Fachpersonen be-

fähigt, wissenschaftlich fundierte Impulse in ihrer beruflichen Praxis zu setzen und diese weiterzuentwickeln.

6 Ausblick

Durch das bedarfsgerechte Angebot konnten Impulse zu Professionalisierung in den Feldern Kindheitspädagogik und Pflege gesetzt werden. Die Teilnehmenden waren auf der Suche nach einem anschlussfähigen Angebot auf akademischem Niveau. Dies haben sie in Form der Zertifikatskurse gefunden und als wertvoll betrachtet. Die erreichte Zielgruppe der berufstätigen Akteur_innen im Feld, die im Fokus des lebenslangen Lernens stehen, bestätigt den angenommenen Bedarf und die Notwendigkeit des entwickelten Angebotes. Der Bedarf an wissenschaftlich fundierten Angeboten lässt auf eine Fortführung der wissenschaftlichen Weiterbildung in Form von Zertifikatskursen auf Masterniveau schließen.

Literatur

- Bartholomeyczik, S. (2002). Zum Stand der Akademisierung der Pflegeausbildung in Deutschland [The status of academic focus in nursing education in Germany]. *Pflege*, 15(6), 281–283. Doi: <https://doi.org/10.1024/1012-5302.15.6.281>
- Christmann, B. (2020). Angebotsformen und Formate wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 263–278). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- DGWF. (2010). *DGWF-Empfehlungen zu Formaten wissenschaftlicher Weiterbildung*. Abgerufen am 15. Mai 2020 von https://dgwf.net/files/web/service/DGWF-empfehlungen_formate_12_2010.pdf
- Helsper, W. & Tippelt, R. (Hrsg.). (2011). Pädagogische Professionalität [Sonderheft]. *Zeitschrift für Pädagogik*, (57). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Jütte, W. & Rohs, M. (2020). Einleitung und Vorwort zum Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 3–10). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- KMK. (2001). *Vierte Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.02.2001*. Abgerufen am 13. Mai 2020 von https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_02_01-4-Empfehlung-Weiterbildung.pdf
- Kondratjuk, M. (2020). Akteure der Hochschulweiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 553–568). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Lehmann, B. (2020). Ziele und Aufgaben wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 79-98). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lenz, K. & Schmitt, S. (2016). Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen als Instrument zur Öffnung von Hochschulen. In A. Wolter, U. Banscherus & C. Kamm (Hrsg.), *Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen: Bd. 1. Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen* (S. 321-343). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Mörth, A., Schiller, E., Cendon, E., Elsholz, U. & Fritzsche, C. (Hrsg.). (2018). *Theorie und Praxis verzahnen in Studienangeboten wissenschaftlicher Weiterbildung: Ergebnisse einer fallübergreifenden Studie. Wissenschaftliche Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“*. Abgerufen am 15. Mai 2020 von https://de.offene-hochschulen.de/fyls/4636/download_file_inline
- Nentwig-Gesemann, I. (2013). Professionelle Reflexivität. *TPS*, (1), 10-14.
- Nentwig-Gesemann, I. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2015). Kompetenzorientierung als Fundament der Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte. In A. König, H. R. Leu & S. (H.) Viernickel (Hrsg.), *Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik: Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Nittel, D. (2011). Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, (57), 40-59.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogische Handeln* (S. 70-182). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2005). Wissenschaft als Beruf: Die Professionalisierung wissenschaftlichen Handelns und die gegenwärtige Universitätsentwicklung. *die Hochschule*, 14(1), 15-51. Abgerufen am 15. Mai 2020 von https://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/05_1/Oevermann_Wissenschaft_als_Beruf.pdf
- Pasternack, P., Gillessen, J., Hecher, D., Keil, J., König, K., Schildberg, A., Schubert, C., Strittmatter, V. & Thielemann, N. (2015). *Die Teilakademisierung der Frühpädagogik: Eine Zehnjahresbeobachtung* (1. Aufl). Leipzig: Akad. Verl.-Anst.
- Robert Bosch Stiftung. (1996). *Pflegewissenschaft. Grundlegung für Lehre Forschung und Praxis; Denkschrift*. Gerlingen: Bleicher.
- Robert Bosch Stiftung. (2008). *Frühpädagogik Studieren - ein Orientierungsrahmen für Hochschulen*.
- Sachverständigenrat. (2014). *Bedarfsgerechte Versorgung: Perspektiven für ländliche Regionen und ausgewählte Leistungsbereiche*. Gutachten / Sachverständigenrat zur Begutachtung der Entwicklung im Gesundheitswesen.
- Schiefner-Rohs, M. (2020). Didaktik der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 405-421). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Simon, A. & Flaiz, B. (2015). Der Bedarf hochschulisch qualifizierter Pflegekräfte aus Sicht der Praxis -. Ergebnisse einer Expertenbefragung. *Pflege & Gesellschaft*, 20(2), 154-172.
- Teichler, U. & Wolter, A. (2004). Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende. *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung*, (2), 64-80. Abgerufen am 15. Mai 2020 von https://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/04_2/Teichler_Zugangswege_und_Studienangebote.pdf
- Wissenschaftsrat. (2012). *Empfehlungen zu hochschulischen Qualifikationen für das Gesundheitswesen*. Drs. 2411-12. Berlin. Abgerufen am 15. Mai 2020 von <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/2411-12.html>
- Wissenschaftsrat. (2014). *Empfehlungen zur Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung: Erster Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels*. Abgerufen am 15. Mai 2020 von https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3818-14.pdf;jsessionid=E1405C88CDE7993A6A23D3D59DA3BF1B.delivery2-master?__blob=publicationFile&v=3
- Wolter, A. (2011). Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland: Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 33(4), 8-35. Abgerufen am 15. Mai 2020 von https://www.bzh.bayern.de/uploads/media/2011_4_Wolter.pdf

Autor_innen

Jana Kaden, B.A.
jana.kaden@ehs-dresden.de

Sandra Patting, M.A.
sandra.patting@ehs-dresden.de