

Mörth, Anita; Klages, Benjamin; Cendon, Eva
Aspekte von Work-based Learning in (Studien-)Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung. Ergebnisse einer partizipativen Aktionsforschung. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs "Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen"

2020, 56 S. - (Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen)



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Mörth, Anita; Klages, Benjamin; Cendon, Eva: Aspekte von Work-based Learning in (Studien-)Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung. Ergebnisse einer partizipativen Aktionsforschung. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs "Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen". 2020, 56 S. - (Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-189694

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-189694>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

BEAUFTRAGT VOM



Anita Mörth, Benjamin Klages, Eva Cendon unter Mitarbeit von Christine Bauhofer,
Bernhard Gschrey, Kristin Spröhnle, Kathleen Posvic

Aspekte von Work-based Learning in (Studien-)Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung

Ergebnisse einer partizipativen Aktionsforschung

Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung
des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“

März 2020

Hinweis:

Diese Publikation wurde im Rahmen der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) beauftragten wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ erstellt. Das BMBF hat die Ergebnisse nicht beeinflusst. Die in dieser Publikation dargelegten Ergebnisse und Interpretationen liegen in der alleinigen Verantwortung der Autor*innen.

Alle angegebenen Online-Quellen wurden zuletzt am 27.02.2020 geprüft.

IMPRESSUM

Autor*innen: Anita Mörth, Benjamin Klages, Eva Cendon unter Mitarbeit von Christine Bauhofer, Bernhard Gschrey, Kristin Spröhnle, Kathleen Posvic

Herausgegeben durch: wissenschaftliche Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, vertreten durch die Projektleitungen: Prof. Dr. Eva Cendon, Prof. Dr. Uwe Elsholz (FernUniversität in Hagen); Prof. Dr. Karsten Speck (Universität Oldenburg); Prof. Dr. Uwe Wilkesmann (Technische Universität Dortmund); Dr. Sigrun Nickel (CHE Gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung) unter Mitwirkung von Prof. Dr. Annika Maschwitz (Hochschule Bremen)

Copyright: Vervielfachung oder Nachdruck, auch auszugsweise, zur Veröffentlichung durch Dritte nur mit ausdrücklicher Zustimmung der Herausgebenden

Datum: März 2020

ISBN: 978-3-946983-32-3

INHALT

Abbildungsverzeichnis	2
Tabellenverzeichnis	2
Übersicht über die Fälle	2
Danksagungen	3
Executive Summary	4
1 Einleitung	5
2 Zugang und Forschungsmethode	6
2.1 Methodisches Vorgehen	6
2.2 Verständnis von Work-based Learning	7
2.3 Operationalisierung des WBL-Konzepts zur empirischen Erfassung von (Studien-)Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung.....	8
3 Ausprägungen von WBL in (Studien-)Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung	10
3.1 Kriterium 1: Berücksichtigung der Kompetenzen von Studierenden	10
3.1.1 Kompetenzen im Zuge der Zulassung	11
3.1.2 Kompetenzen im Zuge der Anrechnung.....	14
3.1.3 Kompetenzen der Studierenden als Ausgangspunkt für die Gestaltung des (Studien-)Angebots	17
3.2 Kriterium 2: (Teil-)Individualisierung.....	22
3.2.1 (Teil-)Individualisierung: Zusammenstellung und Auswahl.....	22
3.2.2 (Teil-)Individualisierung: inhaltliche Ausgestaltung	23
3.3 Kriterium 3: Einsatz von Projekten und/oder Praxisforschung mit Unterstützung durch Lehrende	24
3.3.1 Projekte	25
3.3.2 Praxisforschung	29
3.3.3 Rolle der Lehrenden im Projekt und in der Praxisforschung.....	33
3.4 Kriterium 4: Reflexion als zentrales Element eines Theorie-Praxis-Zusammenhangs	36
3.4.1 Zielstellungen	37
3.4.2 Formate	38
3.4.3 Zeitaspekte.....	40
3.4.4 Raumaspekte.....	42
3.4.5 Beteiligte	43
4 Diskussion des Rasters	44
4.1 Das Raster als heuristisches Instrument – WBL	44
4.2 Die Arbeit am Raster als Prozess – partizipative Forschung	47
5 Literatur	49
6 Anhang	51
6.1 Skizzen der Fälle	51
6.2 Erhebungsraster	55

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Raster mit Kriterien.....	10
Abbildung 2: Mögliche Formen curricularer Integration von Projekten.....	27
Abbildung 3: Kontinuum Wissen-schaffen.....	31
Abbildung 4: Raster mit Ausprägungen	46

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht Zugangswege	13
Tabelle 2: Übersicht Anrechnung von Kompetenzen.....	17
Tabelle 3: Inhaltlich-zielbezogene Aspekte der Kompetenzerhebung.....	19
Tabelle 4: Programmatische Unterscheidungen von Praxisreflexion und Praxisforschung.....	30

Übersicht über die Fälle

FALL 1 Zert EbN	Zertifikatskurs Evidence-based Nursing (EbN)
FALL 2 Master CHN/ANP	Masterstudiengang Pflege – Schwerpunkt Community Health Nursing (CHN)/ Advancend Nursing Practice (ANP) – berufsbegleitend (M. Sc.)
FALL 3 BA Kindheitspäd.....	Bachelorstudiengang Kindheitspädagogik (B. A.)
FALL 4 Module Vers.wirt.....	Spezialisierungsmodule im Bereich <i>Versicherungswirtschaft</i> (Bachelormodule)
FALL 5 Master IDE4Business. ...	Masterstudiengang Integrated Design Engineering 4 Business (M. Sc.)
FALL 6 Module LIFE	LIFE-Modulstudium (Pflege/Gesundheit, Informatik/digitale Medien, Produktionstechnik)
FALL 7 Module GeMa	Mastermodule General Management
FALL 8 BEng Ind.Man.....	Bachelorstudiengang Industrial Management (B. Eng.)
FALL 9 Zert Interkult.....	Zertifikatskurs InterkultLBP (Experte/in für interkulturelle Lern- und Bildungsprozesse)
FALL 10 MA Musikpäd.....	Masterstudiengang Musik bewegt Kinder; Musikpädagogik (M. A.)
FALL 11 Module IT.....	Modulare Weiterbildungsangebote auf Bachelorniveau im IT-Bereich
FALL 12 MODULE WPP	WPP ComNets (Wissenschaft-Praxis-Projekt Kommunikationsnetze)
FALL 13 BA WiRecht	Bachelorstudiengang Wirtschaftsrecht (Bau und Immobilien) (LL. B.)

Danksagungen

Die Autor*innen möchten sich insbesondere bei allen Beteiligten aus den fallgebenden Projekten und Hochschulen bedanken für den Einblick in ihre (Studien-)Angebote, der überhaupt erst diese Forschungsarbeit ermöglicht hat sowie für die kritische Diskussion der Kriterien des Rasters, die Validierung von Zwischenergebnissen und die stete Bereitschaft, auf unsere Nachfragen zu antworten: Johanna Schneider (PRAWIMA, Evangelische Hochschule Dresden); Nina Schwab und Dr. Karina Fisch (DEG-DLM, Technische Hochschule Deggendorf); Nadine Pietzko, Dr. Benedikt Vogel und Dr. Marcel Will (work&study, Hochschule Koblenz); Dr. Ines Tetzlaff (Weiterbildungscampus Magdeburg, Universität Magdeburg); Dr. Maren Praß und Miriam Kahrs (konstruktiv, Universität Bremen); Dr. Anna Müller, Ramón Spiecker und Katharina Riebe (HSBflex, Hochschule Bremen); Dr. Dagmar Israel (Open Engineering, Hochschule Mittweida) sowie Dr. Monica Bravo Granström (Akademie für wissenschaftliche Weiterbildung, Pädagogische Hochschule Weingarten). Dafür und für die so fruchtbare Zusammenarbeit in der Forschungsgruppe danken wir Kathleen Posvic, Martin Bacher und Prof. Dr. Barbara Stiller (LLLmuBi, Hochschule für Künste Bremen); Bernhard Gschrey und Anja Wurdack (OTH mind #aufstieggestalten, OTH Amberg-Weiden); Dr. Christine Bauhofer (ContinuING@TUHH, Technische Universität Hamburg) und Dr. Jennifer Blank und Kristin Spröhnle (Follow-Up, Hochschule Biberach) sowie Erik Schiller (vormals FernUniversität in Hagen). Und abschließend geht unser Dank an Dr. Sigrun Nickel, Dr. Nicolas Reum und Dorothée Schulte für die hilfreichen Anregungen und Hinweise im Zuge des Reviews sowie an Elke Schindler für das Lektorat.

Executive Summary

Der vorliegende thematische Bericht stellt die Ergebnisse eines Forschungsprojekts zur systematisierenden Erfassung und Darstellung von (Studien-)Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung vor, die ihr Augenmerk auf Work-based Learning legen. Mit dieser spezifischen Form hochschulischer Theorie-Praxis-Verzahnung wird ein ausgeprägter Fokus auf Fragestellungen des Arbeitsplatzes der Studierenden gelegt, deren Lernprozesse hier ihre Ausgangspunkte finden. In einem partizipativen Aktionsforschungsprozess wurde ein Raster entwickelt und an 13 (Studien-)Angeboten erprobt. Auf Basis der Analyse der so beschriebenen (Studien-)Angebote wurden die Kriterien überprüft und weiterentwickelt.

Es zeigt sich, dass die Kriterien in den (Studien-)Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung in unterschiedlichem Ausmaß und mannigfaltiger Ausformung sowie in verschiedener Gewichtung zueinander relevant werden. Dabei sind sie analytisch in Hinblick auf die Fassung des thematischen Gegenstands nicht konsequent trennscharf und überlappen sich daher zum Teil. Zudem sind, aufgrund des begrifflich-konzeptionellen Interpretationsspielraums, Übersetzungsleistungen vom englischen in den deutschen Hochschulraum sowie von den abstrakten Kriterien zum Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung eine zweifache Herausforderung: zum einen als sprachliche Übersetzungsleistung und zum anderen als handlungs- und kontextbezogene Übersetzungs- und Anpassungsleistung. Nicht zuletzt stellt die vorgestellte Konkretion der WBL-Kriterien eine erste theoretisch-konzeptionelle Differenzierung selbiger dar und bietet gleichzeitig Ansatzpunkte für die hochschulische Gestaltungspraxis.

1 Einleitung

(Studien-)Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung sind an der Schnittstelle von Erwachsenenbildung, Berufsbildung und Hochschulbildung angesiedelt (Cendon & Basner, 2016). Bei aller Vielseitigkeit des breiten Angebotspektrums der wissenschaftlichen Weiterbildung (wWB) bildet ihr Praxisbezug bzw. ihre Praxisanbindung das die (Studien-)Angebote verbindende Element. Work-based Learning (WBL) stellt dabei eine besonders intensive Ausprägung einer möglichen Theorie-Praxis-Verzahnung (TPV) in der Gestaltung von (Studien-)Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung dar, weil es sich um eine Verzahnung mit der eigenen Praxis der Studierenden¹ oder auch mit einer den Studierenden nahen Praxis handelt (wenn beispielsweise eine Organisation für neue Aufgaben qualifizieren will, für die die aktuelle Arbeitspraxis aber noch keine direkten Bezugsmöglichkeiten aufweist). Gerade im Kontext dieser (Studien-)Angebote kann das Konzept WBL besonders zum Tragen kommen, da der Anwendungskontext (Arbeit) aufgrund der Teilnehmendenmerkmale (berufliche Erfahrungen und i. d. R. aktuelle Berufstätigkeit) gegeben ist. Der vorliegende Bericht beschreibt Vorgehen und Resultat einer Annäherung an die Frage, wie eine systematisierende Erfassung und Darstellung von solchen (Studien-)Angeboten möglich ist, die darauf ihr besonderes Augenmerk legen. In einer Forschungsgruppe, bestehend aus Akteur*innen aus vier Projekten der 2. Wettbewerbsrunde (WR) des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, gemeinsam mit dem Team der FernUniversität in Hagen als Teil der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs, wurden Zugangswege zur spezifischen Perspektive von WBL gemeinsam erarbeitet.

Nach einer kurzen Beschreibung des methodischen Vorgehens werden die Kriterien des zur systematisierenden Erfassung entwickelten Rasters mit ihren jeweils identifizierten Ausprägungen vorgestellt und an konkreten Beispielen der wissenschaftlichen Weiterbildungspraxis, insbesondere aus dem Bund-Länder-Wettbewerb, zusammenfassend veranschaulicht. So soll sichtbar werden, in welchen Formen WBL in den untersuchten (Studien-)Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung zum Einsatz gekommen ist bzw. kommen sollte. Abschließend werden Zielstellung und Arbeitsprozess und damit der bei der Erprobung erlebte Nutzen des Rasters sowie Herausforderungen bei der Darstellung thematisiert und als weitergehende Diskussions- und Forschungsbedarfe gebündelt.

¹ Dem vorliegenden Bericht liegt ein weites Verständnis von Studierenden zugrunde, das auch solche Teilnehmende an den adressierten (Studien-)Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung inkludiert, die formal-rechtlich keinen Studierendenstatus haben, sondern etwa Gasthörer*innen in Studiengängen oder Teilnehmende sind.

2 Zugang und Forschungsmethode

2.1 Methodisches Vorgehen

Wie bereits bei der Forschung im Rahmen der 1. WR (Mörth, Schiller, Cendon, Elsholz & Fritzsche, 2018) ist auch das hier vorgestellte Forschungsprojekt als partizipative Aktionsforschung (u. a. Cendon & Basner, 2016; Fox, Martin & Green, 2007) konzipiert. Gemeinsam mit Akteur*innen des Wettbewerbs – als Expert*innen ihrer Praxis der (Studien-)Angebotsentwicklung und als Forschende – sollten unterschiedliche Formen der TPV auf Studiengangebene und auf Ebene der Lehr-Lern-Prozesse in den Blick genommen werden. Im September 2017 wurden daher die Akteur*innen aller Projekte der 2. WR dazu eingeladen, gemeinsam mit dem Team der FernUniversität in Hagen, zum Thema TPV zu forschen. Insgesamt sechs Projekte haben ihr Interesse bekundet, wobei ein gemeinsames Forschungsvorhaben dann mit vier dieser Projekte realisiert werden konnte:

- Continuing@TUHH – Wissenschaft-Praxis-Projekte als Grundlage für die individuelle wissenschaftliche Weiterbildung von Ingenieurinnen und Ingenieuren (Technische Universität Hamburg)
- Follow-Up – Forschen, Entwickeln und Prozesse optimieren in der wissenschaftlichen Weiterbildung (Hochschule Biberach)
- LLLmuBi – Lebenslanges Lernen an künstlerischen Hochschulen: Entwicklung weiterbildender Studienprogramme mit einem Fokus auf musikalisch-ästhetischer Bildung (Hochschule für Künste Bremen)
- OTH mind #aufstiegsgestalten (Ostbayerische Technische Hochschule Amberg-Weiden)

Ausgehend von der bereits oben erwähnten Forschung in der 1. WR waren zwei Vorstellungen leitend: Zum einen war uns wichtig, dass die Forschung stärker partizipativ erfolgt als dies aufgrund der Zeitläufe in der Forschung im Rahmen der 1. WR geschah – d. h., dass systematisch Akteur*innen aus den Projekten in die Forschungsaktivitäten miteinbezogen werden. Zum anderen sollte die weitergehende Forschung zum Thema TPV, die bislang vor allem an beschreibenden Dokumenten der (Studien-)Angebote orientiert und damit sehr breit angelegt war, den Blick auf die curricular-didaktischen Ansätze zur TPV weiter fokussieren. Dies umfasst sowohl die Lehrgestaltung in Kursen oder Seminaren als auch die Erarbeitung von curricularen Strukturen. Die Zusammenarbeit erfolgte in regelmäßigem Austausch in Online-Meetings, per E-Mail, Telefon und bei Vor-Ort-Treffen. Dabei wurden sowohl der Forschungsfokus als auch das konkrete Forschungsvorgehen gemeinsam entwickelt sowie laufend angepasst und weiterentwickelt. Die Projektakteur*innen nahmen entsprechend dem Ansatz partizipativer Aktionsforschung insofern eine Doppelrolle ein, als sie sich sowohl als Forschende einbrachten als auch gleichzeitig Fallgebende waren. Nach eingehender Betrachtung unterschiedlicher theoretischer Ansätze der TPV – erfahrungsbasiertes Lernen (Boud, 1985; Dewey, 1910, 1916; Kolb, 1984), reflexives Lernen (Argyris & Schön, 1974; Dewey, 1910, 1916; Schön, 1983, 1987), problembasiertes Lernen (u. a. Boud, 1985), forschendes Lernen (u. a. Huber, 2013) und WBL (u. a. Lester & Costley, 2010) – und unterschiedlicher Rahmenmodelle von TPV – Reflective Practitioner (Schön 1983, 1987), Communities of Practice (Wenger, 1998), Modell des kritischen Seins (Critical Being) (Barnett, 1997), transformatives Lernen (Mezirow, 1997; Mezirow & Taylor, 2009) und WBL (Boud, Solomon & Symes 2001; Lester & Costley, 2010; Talbot, 2019) – wurde WBL als geeigneter Ansatz dafür identifiziert, curricular-didaktische Umsetzungen von TPV in (Studien-)Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung abzubilden. Wenn auch breiter angelegt als ein didaktischer Ansatz – oder gerade deshalb –, eignet sich das Konzept für eine fokussierte Betrachtung von TPV, da WBL im Vergleich der unterschiedlichen Zugänge und Modelle die für TPV relevante Verknüpfung der Lernorte am stärksten betont. Ausgehend von dem im englischsprachigen Raum vielfach diskutierten und umgesetzten WBL-Konzept (Talbot, 2019) als spezifische Konkretion der TPV haben wir ein Raster (siehe Abschnitt 2.3) entwickelt, das aus unserer Sicht zentrale Kriterien zur Beschreibung von TPV umfasst und dazu geeignet ist, TPV in (Studien-)Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung systematisierend zu beschreiben. Mit dem Raster als Heuristik sollten die empirisch feststellbaren curricular-didaktischen Entwicklungen im Wettbewerb erfassbar und beschreibbar gemacht werden.

Nach dem Schneeballprinzip wurden über die Projekte aus der Forschungsgruppe weitere Projekte und Hochschulen als Fallgebende akquiriert, die ihr (Studien-)Angebot entlang dieser Kriterien beschrieben und in Online-Meetings der Forschungsgruppe vorstellten, um das Raster zu testen und auf Stringenz, Nachvollziehbarkeit und Anwendbarkeit sowie Vollständigkeit der Kriterien zu prüfen. Dazu wurde das Raster – meist kooperativ in den jeweiligen Teams – ausgefüllt und dann der Forschungsgruppe in einem Webinar präsentiert und mit ihr diskutiert. Dabei erfolgte die Betrachtung immer auf zwei Ebenen: mit Blick auf die Beschreibung bzw. Konkretisierung des jeweiligen (Studien-)Angebots entlang des Rasters sowie reflektierend mit Blick auf theoretische Nachvollziehbarkeit, Vollständigkeit und Passung zu den je eigenen Erfahrungen in der Studienganggestaltung. Schließlich wurde das Raster auch von den Mitgliedern der Forschungsgruppe für deren (Studien-)Angebote ausgefüllt, sodass insgesamt 13 Fälle vorlagen.

Im Anschluss folgte die Analysephase, in der die ausgefüllten Raster fallübergreifend ausgewertet wurden, um mögliche Ausprägungen in dem ausgewählten Sample zu identifizieren, d. h., die vielfältigen Umsetzungsmöglichkeiten systematisierend und illustriert vorzustellen, aber auch die Rasterkriterien basierend auf den Ergebnissen der Reflexion des Rasters zu überarbeiten. Die Zwischenergebnisse der Auswertung der Ausprägungen wurden an alle Fallgebenden zurückgespielt und kommunikativ validiert (Heinze & Thiemann, 1982; Klüver, 1979; Mayring, 2016). Die Auswertung erfolgte im Wesentlichen abduktiv (Reichertz, 2013), da die Analyse vor dem Hintergrund der Erfahrungen der Beteiligten, des theoretisch hergeleiteten Rasters und seiner Ausprägungen durchgeführt und schließlich wieder im Abgleich mit den empirischen Eindrücken aus den Projekten überarbeitet wurde. In einem Zwischenschritt wurde zunächst geprüft, ob sich für die vorgegebenen Ausprägungen Konkretisierungen in den Fällen finden lassen und dann, ob zusätzliche Ausprägungen ergänzt werden sollten sowie weitere strukturelle Adaptionen des Rasters erforderlich sind.

2.2 Verständnis von Work-based Learning

Grundsätzlich meint WBL jegliches Lernen am Arbeitsplatz oder Lernen, das aus Themen des Arbeitsplatzes entsteht (Lester & Costley, 2010). Dieses Lernen am Arbeitsplatz oder Lernen als Reflexion zentraler Themen des Arbeitsplatzes und der Berufspraxis wird als besonders effektives und wertvolles Lernen beschrieben (siehe z. B. Eraut, 2000). In diesem Sinne muss es nicht nur direkt problemlösend sein, sondern kann auch in hohem Maße zur individuellen Entwicklung beitragen, insbesondere dann, wenn eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit der Lebens- und Arbeitswelt stattfindet und persönliche Interessen damit verbunden werden können (Lester & Costley, 2010).

Im angelsächsischen Raum gibt es eine lange Tradition, WBL in hochschulische (Studien-)Angebote zu integrieren. Dabei können die Themen der Arbeit auf verschiedenen Wegen und unterschiedlichen Ebenen im Studium relevant werden. Hochschulische WBL-Angebotsformate intendieren unmittelbare Praxisrelevanz und gleichzeitig ein sogenanntes High-level Learning das Studierende als selbstgesteuerte Lernende und sich selbst managende Praktiker*innen unterstützt (Lester & Costley, 2010).

WBL hat keine abschließende Definition, sondern bietet den Rahmen für ein breites Spektrum an Aktivitäten und Formaten, wie Praxis über bestehende Formate hinausgehend ins Spiel kommen kann:

„There is a wide variation in the mix of elements they include, ranging from little more than a lightly tailored version of an existing course delivered in the workplace with some work-related assessment activities to programmes which focus more closely on the needs of learning in work.“ (Boud et al., S. 4)

In seiner weitgehendsten Ausprägung ist WBL „negotiated Work-based Learning“ (Lester & Costley, 2010, S. 563) – ein (Studien-)Angebotsformat, dessen Curriculum konsequent auf den Erfahrungen und dem Arbeitskontext des/der einzelnen Studierenden basiert. Obwohl WBL vielfältige Ausformungen haben kann, lassen sich Spezifika benennen, die die unterschiedlichen Formen einen. Neben einer Partnerschaft zwischen Hochschule und außerhochschulischen Akteuren (etwa Wirtschaftsunternehmen und öffentliche Einrichtungen), die das Lernen fördert (Infrastruktur, Unterstützungsstruktur für Studierende, lernförderliche Arbeitsumgebung bzw.

entsprechender Rahmen und ein zwischen Studierenden, Hochschule und Unternehmen verhandelter Studienplan), bilden Anforderungen der Arbeit die Grundlage für das Curriculum und nicht etwa fachlich-disziplinäre Inhalte. Den Ausgangspunkt für Anrechnung und Lernziele bilden die Kompetenzen der Studierenden. Zudem finden an zukünftigen Herausforderungen orientierte Lernprojekte am Arbeitsplatz statt und die Überprüfung der Lernergebnisse erfolgt durch die Bildungseinrichtung auf Basis eines transdisziplinären Rahmens von Standards und Niveaustufen. (Boud et al., 2001) Entsprechend der unterschiedlichen Ausformungsmöglichkeiten muss beispielsweise auch *Work* nicht zwingend Erwerbsarbeit sein, sondern kann auch ehrenamtliche Tätigkeiten umfassen und im weitesten Sinn jegliche sinnstiftende Aktivität sein (Costley & Armsby, 2007). Auch auf Ebene der Umsetzung kann WBL von spezifischen Teilen eines (Studien-)Angebots mit arbeitsbezogenen Aufgaben bis hin zu ganzen Programmen, die auf arbeitsbezogene Bedarfe fokussieren, reichen (Boud et al., 2001).

In dieser Vielfalt der WBL-Verständnisse schaffen Costley & Armsby (2007) einen ordnenden Zugang, indem sie die WBL-Ansätze auf einem Kontinuum zwischen Studienform und eigenständigem Studienfeld verorten. Bei WBL als Studienform wird Lernen am Arbeitsplatz punktuell in ein hochschulseitig disziplinentorientiertes Curriculum integriert. Die Arbeit dient dabei dem vertieften Verständnis von Theorie, die Praxis reichert das Curriculum an, Studierende wenden Erlerntes theoriegeleitet an, Prüfungen sind an fachbezogenen Kriterien orientiert. Am anderen Ende des Kontinuums steht WBL in einem engeren Verständnis, bei dem Arbeit bzw. aus der Arbeit entspringendes Wissen sowie Fähigkeiten Ausgangs- und Zielpunkt sind – jenseits von fachdisziplinären Zusammenhängen und außerhalb des hochschulischen Kontextes. „WBL as a field construes learning from work as the knowledge and understanding needed to be effective in doing work in particular roles in particular contexts [...]“ (Costley & Armsby, 2007, S. 26).

Indem Arbeit der Ausgangspunkt des Lernens sein soll, kommt auch den Studierenden eine zentrale Rolle zu. Dadurch, dass sie Arbeit nicht ausschließlich von einer hochschulseitig vorgegebenen Theorieposition aus betrachten, sondern begleitet von Lehrenden ihren Weg und die Methoden zur Bearbeitung eines Praxisproblems selbst wählen (Costley & Armsby, 2007), sind sie sozusagen weniger Kartenleser*innen als vielmehr Kartograf*innen (Lester, 1999), die ihren Lernprozess selbst steuern (Costley & Armsby, 2007).

Im Wesentlichen wird mit WBL also eine bildungspraktische Tendenz der hochschulischen (Studien-)Angebotsentwicklung in den Blick genommen, die eine Verschiebung der Orientierung von einer abstrakten Logik des Fachwissens hin zu konkreten, tätigkeitsspezifischen und unmittelbar relevanten Fragestellungen markiert. WBL „departs substantially from the disciplinary framework of university study“ (Boud et al., S. 4). In diesem Punkt besteht eine große Nähe zur beruflichen Bildung, bei der auch die Orientierung an Prozessen der Arbeit gegenüber einer Disziplinentorientierung dominiert.

2.3 Operationalisierung des WBL-Konzepts zur empirischen Erfassung von (Studien-)Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung

Auf Basis der vor allem im englischsprachigen Raum zunehmend differenzierten theoretischen Auseinandersetzung mit dem Konzept WBL wurden vier zentrale Kriterien identifiziert und definiert, um (Studien-)Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung, die Theorie und Praxis im Sinne hochschulischer und beruflicher Wissens- und Erfahrungswelten miteinander verknüpfen, darzustellen. Die Festlegung und Definition dieser Kriterien erfolgte ausgehend von WBL-Beschreibungen von Lester und Costley (2010) und dem in diesem Kontext zentralen Aspekt der Reflexion (Helyer, 2015) in Rückkoppelung mit der konkreten Praxis der Beteiligten der Forschungsgruppe. Der hier vorgelegte thematische Bericht nimmt sich damit der veränderten Realität hochschulischer (Studien-)Angebotsentwicklung in Deutschland an und bezieht sich dabei gleichzeitig auf die anregende, die hochschulische Praxis reflektierende Debatte im englischsprachigen Kontext. Die angeführten Kriterien ermöglichen es, die Ausgestaltung von Ansätzen des WBL in (Studien-)Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung genauer zu fassen:

- Berücksichtigung der Kompetenzen von Studierenden
- (Teil-)Individualisierung der (Studien-)Angebote
- Einsatz von Projekten und/oder Praxisforschung mit Unterstützung durch Lehrende
- Reflexion als zentrales Element eines Theorie-Praxis-Zusammenhangs

Die Konzentration auf diese Aspekte erfolgte vor dem Hintergrund des Ziels, auf didaktisch-curriculare Aspekte zu fokussieren. So stehen andere für WBL ebenfalls zentrale Aspekte wie etwa Zusammenarbeit mit außerhochschulischen Akteuren nicht im Fokus.

Die nachträgliche systematisierende Betrachtung der Beschreibungen der insgesamt 13 Fälle erfolgte auf zwei Ebenen: auf der inhaltlichen Ebene im Sinne der Gestaltung der (Studien-)Angebote entlang der Kriterien sowie auf einer Metaebene, bei der es um die Reflexion des Rasters im Hinblick auf einen analytischen Nutzen ging. Die Kriterien wurden auf Basis der Datenauswertung differenziert, konturiert und weiter ausformuliert. Die Ergebnisse werden im Folgenden entlang dieser weiterentwickelten Struktur vorgestellt. Das Raster in der ursprünglichen Form, das der Datenerhebung diente, ist im Anhang zu finden.

3 Ausprägungen von WBL in (Studien-)Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung

In den nachstehenden Abschnitten werden die vier Kriterien des Rasters mit ihren Ausprägungen illustrierend anhand der Fälle vorgestellt. Eine *Übersicht über die Fälle* findet sich zu Beginn des Berichts bzw. sind *Skizzen der Fälle* im Anhang zu finden.

Die vier *Kriterien des Rasters* (siehe Abbildung 1) können wie folgt umrissen werden:

- (1) Die Berücksichtigung der Kompetenzen der Studierenden nimmt Bezug auf die Bedeutung von Kompetenzen im Rahmen der Zulassung, der Anrechnung und der Gestaltung von (Studien-)Angeboten.
- (2) Eine (Teil-)Individualisierung wird beschreibbar durch individuelle Zusammenstellung und Auswahl von vorgegebenen Elementen in einem bestimmten Rahmen oder durch eine individualisierte inhaltliche Ausrichtung.
- (3) Projekte und Praxisforschung als zentrale Formen von Theorie-Praxis-Verknüpfung nehmen praxis-/arbeitsplatzbezogene Probleme systematisierend in den Blick und erfordern neue Rollen für Lehrende.
- (4) Reflexion stellt schließlich ein zentrales Element für Sinngebung und Einbettung von Konzepten und Theorien dar, das Studierenden einen Transfer zwischen Theorie und Praxis ermöglicht.

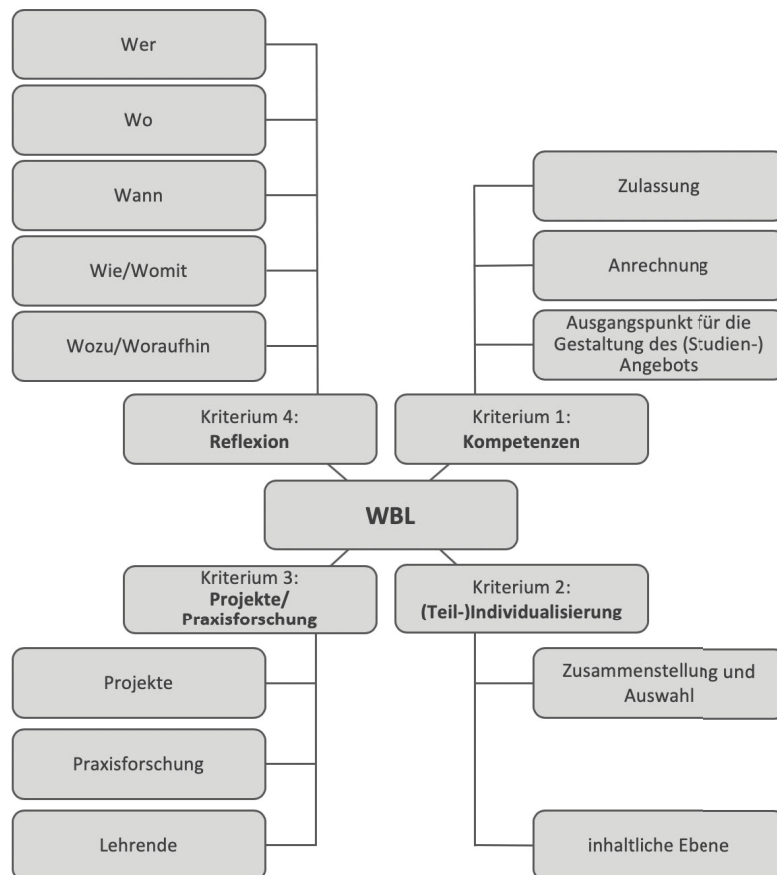


Abbildung 1: Raster mit Kriterien (Quelle: eigene Darstellung)

3.1 Kriterium 1: Berücksichtigung der Kompetenzen von Studierenden

In einer kompetenz- und lernergebnisorientierten (Studien-)Angebotsgestaltung stehen die Lernergebnisse und damit die Kompetenzen, über die die Studierenden am Ende eines Lernprozesses verfügen sollen, im Mittelpunkt. Diese Veränderung geht einher mit dem *shift from teaching to learning*, also einer stärker studierendenzentrierten Lehre. Ausgangspunkt des Studiums ist ein Kompetenzprofil, das im Sinne von

Constructive Alignment in Lernergebnisse übersetzt wird, von denen ausgehend dann Prüfungen und Lehre gestaltet werden. (u. a. Bergstermann et al., 2013; Biggs & Tang, 2011) Gleichwohl die mit dem Bologna-Prozess eingeführte – auch als Kompetenzorientierung gefasste – Lernergebnisorientierung als Prinzip in der Curriculumentwicklung State of the Art sein sollte, verweist sie insofern auf TPV, als sich daran eine Orientierung am beruflichen Feld zeigen kann bzw. sollte. Die Kompetenzziele, auch gefasst als *Kompetenzprofil eines (Studien-)Angebots*, können angelehnt sein an empirisch erhobene Bedarfe des Berufsfeldes oder von typischen Unternehmen und dann als Basis für die Ausgestaltung von Lehre und Prüfung, sowie für Anrechnung und Leistungsbewertung dienen. Ein Kompetenzprofil kann aber auch Folie für die Kompetenzreflexion der Studierenden sein – sei es im Rahmen der Anrechnung von Kompetenzen, im Studienverlauf zur Reflexion der eigenen bisher erworbenen Kompetenzen (Studienfortschritt) sowie bei der Planung des eigenen weiteren Lernprozesses. Nicht zuletzt ist über diese Kompetenzorientierung eine Nähe zur Individualisierung von (Studien-)Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung (vgl. Abschnitt 3.2) gegeben, wenn die Ausrichtung an konkreten Bedarfen von Unternehmen oder Studierenden erfolgt.

Einen Schritt weiter in Richtung einer studierendenzentrierten Lehre kommen die *Kompetenzen der Studierenden* in den Blick. Im WBL sind die vorhandenen Kompetenzen idealerweise Ausgangspunkt und Grundlage (Lester & Costley, 2010). Es sind die folgenden Fragen zu stellen: Über welche Kompetenzen verfügen die Studierenden zu Beginn des Studiums und inwieweit werden diese im Studium berücksichtigt? Können bestimmte Kompetenzen der Studierenden angerechnet werden? Sind je nach Kompetenzausgangslage bestimmte Module/Kurse zu absolvieren, um ein festgelegtes Kompetenzeingangsniveau für das Studium zu erreichen? Wird die Lehre, die auf die Erreichung bestimmter Lernergebnisse abstellt, entsprechend der Kompetenzen der Studierenden gestaltet, um ihnen einen idealen Lernprozess zu ermöglichen? Werden nicht nur vorhandene Kompetenzen der Studierenden erhoben, sondern auch ihre (individuellen) Kompetenzentwicklungsziele berücksichtigt und das (Studien-)Angebot entsprechend ausgerichtet? Mit der Berücksichtigung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen der Studierenden wird der Wertschätzung von (berufs-)praktischen Kenntnissen und Fertigkeiten Ausdruck verliehen. Dabei werden Kompetenzen verstanden als Ergebnis von (vorgängigem) formalem, non-formalem oder informellem Lernen: z. B. Lernen im Rahmen von formalen Qualifikationen und (Berufs-)Abschlüssen, Lernprozessen am Arbeitsplatz oder in anderen Lebensbereichen.

In den nachfolgenden Abschnitten wird in den Blick genommen, wie die Kompetenzen der (einzelnen) Studierenden berücksichtigt werden können – und zwar in Hinblick darauf, wie diese (1) im Rahmen der Zulassung zum Studium, (2) bei der Anrechnung und (3) als Ausgangspunkt für die Gestaltung des (Studien-)Angebots relevant werden können.

3.1.1 Kompetenzen im Zuge der Zulassung

Da WBL in der Tradition der Öffnung von Hochschulen für Zielgruppen steht, die sonst möglicherweise kein Hochschulstudium in Betracht ziehen würden (Costley & Dikerdem, 2011), spielt die Berücksichtigung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen für den Zugang zum Studium eine wichtige Rolle. Eine Zulassung auf dieser Basis geht einher mit einer Gleichsetzung der sonst als sehr unterschiedlich bewerteten außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen mit Ergebnissen schulischer und akademischer Lernprozesse. Es handelt sich also auch um eine Form der Anrechnung von außerhochschulischen Kompetenzen, wenn eine Zulassung auf Basis einer beruflichen Qualifizierung erfolgt, wie es in WBL-Programmen der Fall ist (Workman, 2008). In Deutschland ist der Zugang zum Hochschulstudium und damit auch der Zugang von beruflich qualifizierten Personen gesetzlich geregelt. Dabei ist zu unterscheiden zwischen dem Zugang zum Bachelor – also der grundsätzlichen Hochschulzugangsberechtigung (HZB) –, die bereits gut etabliert und klar geregelt ist, und dem Zugang zum Master, für den die gesetzlichen Regelungen länderweit sehr unterschiedlich gestaltet sind. Anzumerken ist, dass Personen mit beruflich erworbener HZB immer schon über Berufserfahrung verfügen, weshalb im Folgenden nur die darüber hinausgehende Berufserfahrung kenntlich gemacht ist.

ÜBERSICHT ÜBER DIE AUSPRÄGUNGEN

In den Daten lassen sich folgende Ausprägungen identifizieren – hier differenziert nach Abschlussformaten dargestellt.

Bachelor, Bachelormodule, Modulangebot (Masterlevel):

(schulische oder beruflich erworbene) HZB

(schulische oder beruflich erworbene) HZB + Berufserfahrung

(schulische oder beruflich erworbene) HZB + einschlägige Berufserfahrung

(schulische oder beruflich erworbene) HZB + einschlägige berufliche Qualifikation

Master, Mastermodule, Zertifikatsangebote:

nur Berufserfahrung (kein Bachelor)

hochschulische Qualifikation

hochschulische Qualifikation + Berufserfahrung

hochschulische ODER berufliche Qualifikation + Berufserfahrung

einschlägige hochschulische Qualifikation + berufliche Qualifikation

AUSWERTUNGSERGEBNISSE

Eine besonders starke bzw. bedeutsame Berücksichtigung von Kompetenzen im Kontext der Zulassung kann sich einerseits in der maximalen Ausschöpfung des rechtlichen Möglichkeitsrahmens und andererseits in der transparenten Gestaltung der Prozesse und deren gezielter Kommunikation zeigen. Zudem zeigt sich in der Gesamtbetrachtung der Fälle, dass mit der Festlegung der Zugangswege ganz bestimmte Zielgruppen erreicht werden sollen. Dies reicht von der Ansprache von Personen eines spezifischen Berufsfelds – ein Modulangebot richtet sich explizit an Personen mit beruflich erworbener Hochschulzugangsberechtigung (FALL 11) – bis hin zum Offenhalten eines Studienangebots für Quereinsteiger*innen, indem die gesetzlich vorgeschriebene einjährige Berufserfahrung für einen Weiterbildungsmaster bewusst nicht auf ein bestimmtes Berufsfeld festgelegt ist (FALL 9).

Eine Zulassung auf Basis beruflicher Qualifikation zum Master ist nur in einem Fall möglich (FALL 10). Darüber hinaus wird in diesem und einem weiteren Fall der Zugang zu Mastermodulen ohne Zugangsbeschränkung außer Berufserfahrung ermöglicht. In diesen Fällen ist eine Moduleilnahme möglich, der Masterabschluss kann aber nicht verliehen werden, wenn nicht die Masterzulassungsvoraussetzungen erfüllt werden (FALL 5; FALL 10).

Weitere relevante Ausprägungen sind Zugangsanforderungen, die über die rechtlichen Mindeststandards hinausgehen, etwa indem für Modul- oder Bachelorangebote nicht nur eine HZB sondern zusätzlich eine einschlägige Berufserfahrung, welche z. T. über Berufsausbildung nachweisbar ist (FALL 12; FALL 13), oder eine einschlägige berufliche Qualifikation (FALL 3) erforderlich ist; oder bei Masterangeboten bzw. Zertifikatsangeboten, die einen ersten Hochschulabschluss (fachlich nicht-einschlägig) und zusätzlich eine einschlägige Berufserfahrung (FALL 7) oder berufliche Qualifikation (FALL 1; FALL 2) erfordern. Zeigt sich an diesen Zugangsvoraussetzungen die spezifische Ausrichtung an einer bestimmten (beruflich qualifizierten bzw. erfahrenen) Zielgruppe, so sind die zusätzlichen Leistungen in manchen Fällen auch Teile des (Studien-)Angebots, die nicht zu absolvieren sind, sondern angerechnet werden (siehe Abschnitt 3.1.2).

Die Zulassung begleitende Beratungsangebote waren nicht im Fokus des Rasters und wurden daher wenig detailliert beschrieben. In einigen Fällen gibt es bestehende allgemeine Beratungsangebote, die bei Bedarf auch das Thema Zulassung abdecken (FALL 2; FALL 9; FALL 11; FALL 13). In drei Fällen wird stärker auf Zulassung Bezug genommen: In einem Fall gibt es ein Beratungsangebot für Personen, die lange nicht mehr formal/institutionalisiert gelernt haben (FALL 3). In einem weiteren Fall (FALL 10) werden eigens dafür

einggerichtete Beratungen angeboten, die den Zugang flankieren oder überhaupt erst ermöglichen, da in diesem Studienangebot die Heterogenität der Studierenden dezidiert beforscht wird. Formale Kriterien bilden dabei den Rahmen für die Zulassung zum Aufnahmeverfahren, in dem die Studieninteressierten dann ihre Eignung demonstrieren und – wie auch im grundständigen Studium – ggf. unabhängig von akademischer Vorbildung/Abitur usw. zugelassen werden können. In einem dritten Fall unterstützt eine Beratung im Rahmen der Zulassung mit Bezug auf Kompetenzen und Kompetenzentwicklungsziele bei der Wahl des passenden Studienangebots (FALL 5).

Die ausgefüllten Raster zeugen zumeist von einem sehr breiten zugrunde gelegten Verständnis von *Berücksichtigung von Kompetenzen*, dementsprechend wurde sehr umfassend angegeben, welche Zugangswege zum Studium bestehen. In der nachstehenden Tabelle 1 sind daher die Aspekte, an denen sich zeigt, dass Praxiserfahrung – als Berufserfahrung oder berufliche Qualifikation – zulassungsrelevant ist, fett hervorgehoben.

Tabelle 1: Übersicht Zugangswege (Quelle: eigene Darstellung)

Zugangswege	Details	Ziel	Fall	Angebotsformat
(schulisch oder beruflich erworbene) HZB	richtet sich speziell an diese Zielgruppe: technische Fachkräfte mit HZB (z. B. abgeschlossene Berufsausbildung & dreijährige Berufserfahrung, Techniker*innen, Meister*innen etc.)	beruflich qualifizierte Zielgruppe (ZG) erreichen	Fall 11 Module IT	Bachelormodule
	Abitur oder z. B. abgeschlossene Ausbildung mit anschließender mind. dreijähriger Berufserfahrung	Zugang weiter öffnen	Fall 4 Module Vers.wirt.	Bachelormodule
(schulische oder beruflich erworbene) HZB + Berufserfahrung	schulische oder beruflich erworbene allgemeine HZB + ein Jahr Berufserfahrung (nicht einschlägig)	beruflich qualifizierte ZG erreichen	Fall 6 Module LIFE	Bachelormodule
(schulische oder beruflich erworbene) HZB + einschlägige Berufserfahrung	einschlägige Berufserfahrung ist nicht näher definiert	ZG mit Praxiserfahrung erreichen	Fall 12 Module WPP	Modulangebot (Masterlevel)
	einschlägige Berufserfahrung ist i. d. R. nachzuweisen durch eine abgeschlossene Berufsausbildung	ZG mit Praxiserfahrung erreichen	Fall 13 BA WiRecht	Bachelor
(schulisch oder beruflich erworbene) HZB +	berufliche Qualifikation ist staatlich anerkannte(r) Erzieher*in oder eine gleichwertige in- oder	spezifische ZG erreichen	Fall 3 BA Kindheitspäd	Bachelor

einschlägige berufliche Qualifikation	ausländische Ausbildung (oder Vergleichbares)			
nur Berufserfahrung (kein Bachelor)	einschlägige Berufserfahrung; Teilnahme, aber kein Abschluss möglich	niedrigschwellig Weiterbildung ermöglichen	Fall 5 Master IDE4Business Fall 10 MA Musikpäd	Module des Masters
hochschulische Qualifikation	einschlägiger Bachelorabschluss	spezifische ZG erreichen	Fall 5 Master IDE4Business	Master
hochschulische Qualifikation + Berufserfahrung	nicht-einschlägiger Hochschulabschluss sowie je nach Modul ein oder zwei Jahre einschlägige Berufserfahrung	ZG mit spezifischer Praxiserfahrung erreichen	Fall 7 Module GeMa	Mastermodule
	nicht-einschlägiger Hochschulabschluss sowie ein Jahr nicht einschlägige Berufserfahrung	offen für Quereinsteiger*innen	Fall 9 Zert Interkult	Zertifikat (Masterlevel)
	einschlägiger berufsqualifizierender Hochschulabschluss plus ein Jahr Berufserfahrung (nicht einschlägig)	ZG mit bestimmten Vorkenntnissen erreichen	Fall 6 Module LIFE	Mastermodule
hochschulische ODER berufliche Qualifikation + Berufserfahrung	mind. Bachelorabschluss oder berufliche Qualifikation (= Abschluss vergleichbar mit DQR 6, z. B. Kita- und Erzieher*innenausbildung) plus zweijährige Berufserfahrung (plus aktuelle einschlägige Berufstätigkeit)	Zugang weiter öffnen	Fall 10 MA Musikpäd	Master
einschlägige hochschulische Qualifikation + berufliche Qualifikation	erster einschlägiger Hochschulabschluss und berufliche Qualifikation (Abschluss nach dem Pflegeberufegesetz)	ZG mit bestimmten Vorkenntnissen erreichen	Fall 1 Zert EbN FALL 2 Master CHN / ANP	Zertifikat Master

3.1.2 Kompetenzen im Zuge der Anrechnung

Bei der *Anrechnung* von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen geht es auch um die Anerkennung dessen, dass ein Higher-level Learning auch außerhalb der Hochschule stattfinden kann. Durch Anrechnung solcher Kompetenzen auf Teile des Studiums kann das Studium verkürzt werden (Workman, 2008). Damit verbunden ist eine Abkehr von der Vorstellung, was noch gelernt werden muss hin zur Identifikation, an welches

Gelernte angeschlossen werden kann. Im Sinne eines „[...] significant shift from a ‚deficit‘ model of education with its preoccupation with that which needs to be known, to one which acknowledges and gives university-level credit to experiential and professional knowledge“ (Costley & Dikerdem, 2011, S. 22).

Ist in Deutschland mit der Anrechnung von Kompetenzen genau die erwähnte Anrechnung auf bestimmte bereits definierte Teile des Studiums gemeint, so wird im angelsächsischen WBL-Kontext der Begriff der Anrechnung noch weiter gefasst und reicht bei spezifischen WBL-Studiengängen bis hin zum *focused credit* (Lester & Costley, 2010). Damit ist gemeint, dass das Studienangebot auf Basis der vorhandenen Kompetenzen einer/eines einzelnen Studierenden definiert wird: Ein Teil des Studiums besteht aus Kompetenzen, über die der/die Studierende bereits verfügt und dann angerechnet wird. Ein solcher Anrechnungsprozess erfordert eine kritische Reflexion und Bewertung vergangenen Lernens und unterstützt selbstgesteuertes Lernen. Noch einen Schritt weiter gehen jene WBL-Studienangebote, die, im Gegensatz zu einem hochschulseitig festgelegten Curriculum, auf vorhandenen Kompetenzen in Form eines Arbeitsportfolios verbunden mit einem evaluierenden Bericht basieren, oder auf einer reflexiven Betrachtung, theoretischen Einbettung und ggf. ergänzenden Beforschung eines vorhandenen Projekts. (ebd.) Erfolgt Anrechnung auf Bestandteile eines Angebots also ausgehend von curricular definierten Kompetenzen, etwa in Form der Lernergebnisse eines Moduls, so können Kompetenzen, die in unterschiedlichen Kontexten erworben wurden, angerechnet werden. Bietet dies eine Chance im Sinne einer Offenheit für diverse Kompetenzen der Studierenden, stellt es gleichzeitig hohe Anforderungen sowohl an Studierende bei der reflexiven Betrachtung ihrer aktuellen Kompetenzen als auch hochschulseitig bei der Begleitung der Studierenden sowie der Prüfung der Vergleichbarkeit und der Entscheidung über die Anrechnung.

BESCHREIBUNG DER AUSPRÄGUNGEN

Individuelle Anrechnung auf Module: Kompetenzen werden auf bestimmte Module angerechnet.

Individuelle Anrechnung durch Brückenmodul (30 ECTS-Lücke): In einem 90-CP-Master können Personen mit einem 180-CP-Bachelor relevante beruflich erworbene Kompetenzen angerechnet werden, damit mit Abschluss des Masters insgesamt 240 CP (Voraussetzung für Promotionsstudium) erworben werden.

Pauschale Anrechnung von Modulen anderer Anbieter/von Aufstiegsfortbildungen: Für bestimmte Ausbildungen, Kurse etc. wird geprüft und festgelegt, dass diese einem bestimmten Teil des Studiums entsprechen. Allen Personen, die diesen bestimmten Kurs absolviert haben, wird dieser angerechnet. Eine individuelle Prüfung entfällt.

Pauschale Anrechnung der beruflichen Qualifikation: Die als Zugangsvoraussetzung definierte Qualifikation wird auf einen Teil des Studiums angerechnet. Eine individuelle Prüfung entfällt.

Pauschale Anrechnung der Praxis/praktischen Tätigkeit während des Studiums (Kreditierung): Die vorgeschriebene berufliche Tätigkeit parallel zum Studium zählt als Teil des Workloads.

Anrechnung nicht im Fokus: Bei kleinteiligen, modularisierten und ggf. inhaltlich individualisierten Angeboten, die auf das Schließen einer sehr spezifischen Wissens-/Kompetenzlücke zielen, steht Anrechnung nicht im Fokus.

AUSWERTUNGSERGEBNISSE

Individuelle Anrechnung

In den meisten Fällen ist die Möglichkeit der individuellen Anrechnung von Kompetenzen auf Teile des Studiums mit den zugehörigen Verfahren und Standards gegeben. Ziel ist, bestimmte Module nicht absolvieren zu müssen, weil die Studierenden über die dort definierten Kompetenzen bereits verfügen. In einem Fall dient die individuelle Anrechnung der Schließung der 30-ECTS-Lücke, die aufgrund der (nur) 90 CP des Masterangebots entstehen kann und zu deren Schließung ein eigenes Brückenmodul entwickelt wurde, auf das bestimmte einschlägige berufliche und praktische Handlungskompetenzen ohne weitere Prüfungsleistung angerechnet werden (FALL 7). In einem anderen Fall wird die Anrechnung explizit gefördert, da zur Zielgruppe auch über 60-jährige Personen zählen, die vielfältige spezialisierte Erfahrungen mitbringen. Interessierte werden dabei dezidiert unterstützt, wobei dieser Unterstützungsprozess mit einem hohen Kommunikationsaufwand zwischen Modul- sowie Praktikumsverantwortlichen und Prüfungskommission verbunden ist (FALL 3).

Pauschale Anrechnung

Bei der pauschalen Anrechnung werden z. B. bestimmte Aufstiegsfortbildungen oder themengleiche Module anderer außerhochschulischer Bildungsanbieter pauschal angerechnet. Eine besondere Form ist die pauschale Anrechnung der in den Zugangsvoraussetzungen vorgeschriebenen beruflichen Qualifizierung. Diese zusätzlichen Zugangsanforderungen finden in diesem Fall Niederschlag in der Anrechnung auf Teile des Studiums (FALL 3).

Eine weitere Sonderform stellt die auch als *Kreditierung* bezeichnete Anrechnung der Berufspraxis während des Studiums dar. In einem Fall wird die praktische Studienphase angerechnet, wenn die praktische Tätigkeit während des Studiums erfolgt. Dadurch dient sie der Verknüpfung des Studiums mit der Tätigkeit am Arbeitsplatz, die über eine explizite Aufgabenstellung eingebunden ist: Die Anrechnung erfolgt auf Basis eines abschließend einzureichenden Berichts, der einen Teil zur Reflexion der Tätigkeit enthält und der Selbstreflexion, Reflexion und Weiterentwicklung der eigenen Haltung dient (FALL 3). In einem anderen Fall wird auch die zum Studium parallele Berufstätigkeit anerkannt: Basis sind hier bestimmte Aufgaben und die Erarbeitung eines Entwicklungsportfolios, wodurch die Berufspraxis zum Teil des Studiums bzw. die Arbeit zum Teil der Studienleistung wird (FALL 2).

Wie aus dem oben Beschriebenen ersichtlich, erfolgt im FALL 3 eine besonders weitgehende Anrechnung von Kompetenzen über (1) eine dezidierte Unterstützung der Anrechnung vorhandener Kompetenzen, (2) die pauschale Anrechnung der Zugangsvoraussetzung berufliche Qualifizierung auf einen eigens dafür vorgesehenen Teil des Studiums und (3) die Kreditierung bzw. Anrechnung der parallelen Berufstätigkeit.

Anrechnung nicht im Fokus

Kleinteilige modulare (Studien-)Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung zielen auf die Deckung ganz spezifischer Weiterbildungsbedarfe, weshalb Anrechnung hier nicht im Vordergrund steht. Die Strukturmerkmale geringe Größe eines (Studien-)Angebots und stark modularisierter Aufbau (FALL 5; FALL 11; FALL 12) sollen dazu dienen, sehr spezifische, komplementär zu vorhandenen Kompetenzen der Studierenden liegende Weiterbildungsbedarfe zu decken, sodass keine deckungsgleichen Kompetenzen zur Disposition stehen, die angerechnet werden könnten. In einem dieser Fälle (FALL 12) sind darüber hinaus auch die Inhalte des Studienangebots so passgenau auf die individuellen Weiterbildungsbedarfe zugeschnitten, dass Anrechnung insofern obsolet ist, als nur solche Inhalte berücksichtigt werden, die den Studierenden noch nicht bekannt sind.

Tabelle 2: Übersicht Anrechnung von Kompetenzen (Quelle: eigene Darstellung)

Art der Anrechnung	Was wird angerechnet	Fälle	Angebotsformat
individuelle Anrechnung auf Module	vorhandene Kompetenzen der Studierenden	Fall 2 Master CHN/ANP Fall 10 MA Musikpäd	Master
		Fall 9 Zert Interkult	Zertifikat (Masterlevel)
		Fall 3 BA Kindheitspäd Fall 13 BA WiRecht Fall 8 BEng Ind Man	Bachelor
		Fall 4 Module Vers.wirt.	Bachelormodule
individuelle Anrechnung durch Brückenmodul (30-ECTS-Lücke)	einschlägige berufliche/praktische Handlungskompetenzen	Fall 7 Module GeMa	Mastermodule
pauschale Anrechnung von Modulen anderer Anbieter/ von Aufstiegsfortbildungen	Aufstiegsfortbildungen	Fall 4 Module Vers.wirt. (in Planung)	Bachelormodule
		Fall 5 Master IDE4Business	Master
pauschale Anrechnung der beruflichen Qualifikation	staatlich anerkannte(r) Erzieher*in oder eine gleichwertige in- oder ausländische Ausbildung	Fall 3 BA Kindheitspäd	Bachelor
pauschale Anrechnung der Praxis/von praktischen Tätigkeiten während des Studiums; <i>Kreditierung</i>	100 Tage für praktische Studienphase	Fall 3 BA Kindheitspäd	Bachelor
	4 CP pro Semester als Teil des Curriculums	Fall 2 Master CHN / ANP	Master
Anrechnung nicht im Fokus	modulares Angebot zielt auf individuelle Kompetenzentwicklung	Fall 5 Master IDE4Business	Master
		Fall 11 Module IT	Bachelormodule
	modulares Angebot, inhaltlich komplett auf individuelle Bedarfe zugeschnitten	Fall 12 MODULE WPP	Modulangebot (Masterlevel)

3.1.3 Kompetenzen der Studierenden als Ausgangspunkt für die Gestaltung des (Studien-)Angebots

Die Kompetenzen der Studierenden oder einer Studierendengruppe zum Ausgangspunkt der Gestaltung eines (Studien-)Angebots wissenschaftlicher Weiterbildung zu nehmen, stellt im Prinzip eine Form der Studierendenorientierung dar. In der am stärksten individualisierten Form des WBL, dem bereits oben genannten *negotiated Work-based Learning* (siehe Abschnitt 2.2), sind sowohl Ausgangskompetenzen als auch Kompetenzentwicklungsziele der Studierenden (individuell oder teils individuell und teils in Bezug auf die Studierendengruppe) der zentrale Ausgangspunkt des (Studien-)Angebots und zwar insofern, als zwischen Studierenden, Hochschule sowie Unternehmen verhandelt wird, was gelernt werden soll, welche Ressourcen und Strategien für die Lernunterstützung eingesetzt werden, welchen Nachweis des Lernens es geben wird und wie dieser bewertet wird, welche Lernergebnisse zugrunde gelegt werden, wie der Lernprozess ausgestaltet ist und welche Aufgaben jeweils von Studierenden, Hochschule und Unternehmen erbracht werden müssen. All dies wird in einem von allen Parteien zu unterzeichnenden Lernvertrag festgelegt (Lester & Costley, 2010). Am Arbeitsplatz gibt es so vielfältige Lernanlässe, die in einem hochschulseitig definierten Set an Lernergebnissen und Prüfungen nicht abgedeckt bzw. vorhergesehen werden können. Daher erfordert WBL zwischen Hochschule,

Arbeitsplatz und Studierenden verhandelte Lernergebnisse, Prüfungsaktivitäten und Bewertungskriterien (Costley & Armsby, 2007).

BESCHREIBUNG DER AUSPRÄGUNGEN

Die Frage danach, ob und wie Kompetenzen erhoben werden und welche Bedeutung diese Auseinandersetzung mit Kompetenzen hat, lässt einerseits inhaltlich-zielbezogene und andererseits formal-strukturelle Aspekte erkennen.

Inhaltlich-zielbezogene Aspekte

Bei den inhaltlich-zielbezogenen Aspekten der Kompetenzerhebung geht es um die Ziele der Auseinandersetzung mit Kompetenzen, für die nachstehend Ausprägungen definiert sind, und um die daraus abgeleiteten Handlungsstrategien und deren Akteur*innen – welche der Zielerreichung dienenden Handlungsstrategien folgen auf die Resultate der Kompetenzerhebung und wer ist in diese Handlungen involviert? –, die in Tabelle 3 auf Basis der Daten dargestellt sind.

Inhaltliche Ausrichtung auf die Bildungsbedarfe der Studierendengruppe (im bestehenden Curriculum): Die didaktische und inhaltliche Gestaltung des Kursgeschehens wird an den Bildungsbedarfen der Studierenden bzw. der Studierendengruppe ausgerichtet. Dadurch werden die vorhandenen Kompetenzen der Studierenden zur Grundlage bzw. als Frame/Struktur berücksichtigt (Ausgangspunkt sind formulierte Bedarfe der Studierenden). Beispielsweise erfolgt so eine inhaltliche Schwerpunktsetzung oder die Vorgabe eines Projektthemas auf Basis der Bildungsbedarfe der Studierendengruppe.

Individueller Lernprozess (im bestehenden Curriculum): Studierende reflektieren ihre zu Studienbeginn bereits vorhandenen oder bis zu einem bestimmten Zeitpunkt im Studium weiterentwickelten Kompetenzen. Davon ausgehend, können sie den eigenen weiteren Lernprozess entsprechend steuern.

Individueller Qualifizierungspfad: Statt eines hochschulseitig vorgegebenen fachlich-wissenschaftlich oder auch berufspraktisch-orientierten Curriculums wird für Studierende oder Studierendengruppen ein individueller bzw. gruppenindividueller Qualifizierungspfad festgelegt – dies in Abhängigkeit von Ausgangskompetenzen sowie beruflich-praxisbestimmten Kompetenzentwicklungszielen.

Individueller Studienverlauf durch zusätzliche Angebote/Module oder Wahlmodule: Ein individueller Studienverlauf entsteht durch die Auswahl von Modulen oder zusätzlicher Angebote (etwa Brückenkurse oder Coaching) auf Basis der Auseinandersetzung mit den eigenen Kompetenzen.

Kompetenzentwicklungsreflexion: Es erfolgt eine individuelle Reflexion der vorhandenen Kompetenzen. Dabei können Kompetenzprofile des Angebots als Orientierungsrahmen hinsichtlich eines Aneignungsrahmens/-standards quasi als Vergleichshorizont zur Überprüfung der eigenen Kompetenzen, aber auch zur Gestaltung der Lehre dienen.

Formal-strukturelle Aspekte der Kompetenzerhebung

Form der Kompetenzerhebung: Die Kompetenzerhebung kann über die Darstellung/Performance von Kompetenzen oder über die reflexive Beschreibung von Kompetenzen erfolgen. Sie kann als Selbst- oder Fremdeinschätzung und in individueller Betrachtung oder im Austausch stattfinden.

Zeitpunkt und Häufigkeit der Kompetenzerhebung: Die Kompetenzerhebung kann einmalig oder mehrmals (zu definierten Zeitpunkten oder regelmäßig) zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Studienverlauf stattfinden.

Art der Kompetenzen: Die Auseinandersetzung kann mit vorhandenen Kompetenzen zu Studien-/Modulbeginn (Ausgangskompetenzen), mit aktuellen Kompetenzen zu einem bestimmten Zeitpunkt im Studium oder mit Kompetenzentwicklungszielen erfolgen.

AUSWERTUNGSERGEBNISSE*Inhaltlich-zielbezogene Aspekte*

Als Ziel zeigt sich in den Daten letztendlich immer – wenn auch mit unterschiedlichen Nuancierungen und Reichweiten, dass das (Studien-)Angebot wissenschaftlicher Weiterbildung an die individuellen Bedarfe der Studierenden angepasst werden soll, d. h., dass spezifische Bildungsbedarfe der Gruppe oder der Einzelnen gedeckt werden sollen. Konkretisieren lassen sich diese beispielsweise als individuelle Lernziel- und Lernpfaddefinition, studierendenzentrierte Lehre entsprechend der unterschiedlichen Kompetenzen der Studierenden, Schwerpunktsetzung nach Bedarf, Anbieten zusätzlicher Module oder (Studien-)Angebote zur Herstellung eines bestimmten Kompetenzniveaus. Die Handlungsstrategien beziehen sich auf die Lehrenden und/oder Studierenden. Die Handlungsstrategien etwa von Lehrenden umfassen beispielsweise die didaktische und inhaltliche Gestaltung des Kursgeschehens über den Einsatz von immer komplexer werdenden Fällen, inhaltliche Schwerpunktsetzungen, das Anbieten unterschiedlicher Lernwege für unterschiedliche Lerntypen, die Zusammenstellung sinnvoller Lerngruppen oder auch die komplette inhaltliche und didaktische Ausgestaltung eines individualisierten (Studien-)Angebots. Die in den Daten aufgefundenen Ausprägungen sind in der folgenden Tabelle in aggregierter Form dargestellt.

Tabelle 3: Inhaltlich-zielbezogene Aspekte der Kompetenzerhebung (Quelle: eigene Darstellung)

Ziele	Subziele	Akteur*innen und deren Handlungsstrategie(n)
inhaltliche Ausrichtung auf die Bildungsbedarfe der Studierendengruppe (im bestehenden Curriculum)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ spezifische Bildungsbedarfe der Studierendengruppe decken ▪ Identifikation von Angleichungsbedarfen ▪ alle Studierenden sollen am Ende des Zertifikatskurses auf dem Masterniveau sein/studierendenzentrierte Lehre 	<p>LEHRENDE</p> <p>didaktische und inhaltliche Gestaltung des Kursgeschehens mittels:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ komplexitätssteigernder Aufbau, Einsatz von zunehmend komplexeren Fallstudien ▪ inhaltliche Schwerpunktsetzung ▪ Anbieten unterschiedlicher Lernwege für unterschiedliche Lernstile ▪ Zusammenstellung sinnvoller Lerngruppen
individueller Lernprozess (im bestehenden Curriculum)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ individuelle Ziele für das Studium definieren ▪ Befähigung der Studierenden zum selbstorganisierten und reflektierten Handeln in beruflichen Kontexten ▪ Steuerung der Lernprozesse ▪ Steuerung der Unterstützungsbedarfe ▪ individuelle Entwicklungsprozesse für Studierende transparent machen, Ist-Stand ermitteln, Lernstrategie anpassen 	<p>STUDIERENDE</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ bewusste Gestaltung des Lernwegs ▪ Anpassung des Lernprozesses <p>LEHRENDE</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Gestaltung von Unterstützungsmaßnahmen

individueller Qualifizierungspfad	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Definition eines individuellen Lernziels und Lernpfads auf Basis von Kompetenzentwicklungszielen und Fragestellungen am Arbeitsplatz 	<p>STUDIERENDE</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Beteiligung an der gemeinsamen Definition von Lernzielen/Lernpfad <p>LEHRENDE</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ didaktische und inhaltliche Gestaltung ▪ Begleitung der Kompetenzentwicklung ▪ ggf. Anpassung des Lernpfads
individueller Studienverlauf durch zusätzliche (Studien-)Angebote/ Module oder Wahlmodule	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sicherung Ausgangsniveau ▪ Bewältigung des Studiums ▪ Unterstützung des individuellen Übergangs in die Hochschule 	<p>STUDIERENDE</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Wahl zusätzlicher Module, Brückenkurse, Angebote zu bspw. Zeitmanagement und Lernen lernen
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gestaltung entsprechend individueller Bildungsbedarfe ▪ Schwerpunktsetzung/Deckung individueller Bildungsbedarfe 	<p>STUDIERENDE</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Wahl von Teilmodulen oder Wahlpflichtmodulen
Kompetenzentwicklungsreflexion	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kompetenzentwicklungsreflexion ▪ Kompetenzen kennen und individuelle Ziele für das Studium identifizieren 	<p>STUDIERENDE</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ individuelle Kompetenzreflexion <p>LEHRENDE</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Begleitung der Studierenden bei der Kompetenzreflexion

Bei der *inhaltlichen Ausrichtung auf die Bildungsbedarfe der Studierendengruppe* (FALL 1; FALL 3; FALL 9; FALL 10) findet die Kompetenzerhebung über die Selbsteinschätzung der Studierenden statt – zum Teil mit Fragebögen (FALL 9; FALL 10) und zusätzlichen Gesprächen mit Lehrenden (FALL 10). Diese Aktivitäten sind immer in die Lehrveranstaltung integriert und finden zu Beginn des Studiums bzw. Moduls statt. Die daran anschließende Aktivität liegt aufseiten der Lehrenden, indem sie didaktische und inhaltliche Gestaltungshandlungen vollziehen, wie etwa einen komplexitätssteigernden Aufbau, d. h. den Einsatz von immer komplexer werdenden Fällen, um die Studierenden auf Ihrem Eingangsniveau abzuholen (FALL 1), inhaltliche Schwerpunktsetzungen vorzunehmen und unterschiedliche Lernwege für unterschiedliche Lerntypen anzubieten (FALL 9) oder sinnvolle Lerngruppen zusammenzustellen (FALL 9).

Zur *Gestaltung eines individuellen Lernprozesses innerhalb eines vorgegeben curricularen Rahmens* kommen zu Beginn des Studiums (FALL 2) und zusätzlich während des Studiums (FALL 8) Selbsterhebungen mittels Portfolio zum Einsatz. Auf Basis dieser reflexiven Auseinandersetzung mit den eigenen Kompetenzen werden Studierende bis zu einem gewissen Grad zu den oben genannten *Map Makers*, indem sie individuelle Ziele für ihr Studium definieren, ihren Lernprozess anpassen und selbstorganisiert handeln lernen. Akteur*innen sind primär die Studierenden, die den Lernweg bewusst gestalten (FALL 2) oder den Lernprozess anpassen bzw. den Studienverlauf planen und die Lernstrategien anpassen (FALL 8). Im letzteren Fall kommt es auch zu einer Aktivität der Lehrenden, die ganz gezielt entsprechende Unterstützungsmaßnahmen gestalten.

Eine weitergehende Individualisierung findet statt, wenn der *Qualifizierungspfad individuell* gestaltet wird, d. h. nicht nur Inhalte angepasst werden, sondern das Curriculum den individuellen Anforderungen entsprechend gestaltet wird. So in FALL 12 geschehen, bei dem die Kompetenzentwicklungsziele und der Lernpfad entsprechend der individuellen Kompetenzbedarfe und der konkreten Fragestellungen am Arbeitsplatz definiert werden. Kompetenz- und Bedarfserhebung finden zwischen Lehrenden, Studierenden und Unternehmensverantwortlichen statt – in dieser Konstellation wird das Studienangebot und auch im Verlauf des Studiengangs fortlaufend angepasst. Die Handlungsstrategien seitens der Lehrenden sind die didaktische und inhaltliche Gestaltung entsprechend dem gemeinsam definierten Bedarf.

Eine weitere Form ist der *individuelle Studienverlauf durch optionale Kurse oder Module*. In einem Fall war eine strukturierte Kompetenzerhebung mit Portfolio konzipiert, um die Wahl zusätzlicher Module im Sinne von Brückenkursen zu ermöglichen und das Ausgangsniveau der Studierenden zu sichern (FALL 2), es wurde jedoch im Studienangebot nicht umgesetzt. In den weiteren Fällen handelt es sich um die individuelle Auseinandersetzung mit Kompetenzen oder um Gespräche im Rahmen der Zulassung mit dem Ziel der Bewältigung des Studiums durch Wahl optionaler Kurse, wie etwa Zeitmanagement (FALL 3), die Unterstützung des individuellen Übergangs in die Hochschule durch bestimmte Module oder Coaching (FALL 7) sowie die Wahl von Teilmodulen entsprechend individueller Bedarfe (FALL 11).

Bei der *Kompetenzentwicklungsreflexion* erfolgt die Kompetenzerhebung direkt über die Studierenden (FALL 2, FALL 13) bzw. über Studierende und betriebliche Betreuer*innen (FALL 8). Studierende sollen ihre Kompetenzen kennen und darauf basierend Ziele für das Studium definieren. In zwei dieser Fälle (FALL 2; FALL 8) erfolgt dies über das Studium hinweg: im FALL 2 pro Semester in einem eigenen Studienfeld *TPV*, begleitet von den Lehrenden, und im FALL 8 zu drei bestimmten Zeitpunkten im Studienverlauf (nach dem ersten Studienjahr, zum Abschluss des Grundstudiums und zum Ende des Studiums), unterstützt durch entsprechende didaktische und inhaltliche Gestaltung des Studienmoduls durch die betrieblichen Betreuer*innen. So werden in FALL 12 die Ergebnisse der Selbst- und Fremdeinschätzung im Gespräch mit der Lernbegleitung gemeinsam reflektiert. In FALL 13 dient die Erfassung den Studierenden primär zur individuellen Kompetenzreflexion aber auch der Hochschule zur übergeordneten Planung und Weiterentwicklung etwa von zukünftigen Brückenangeboten auf Basis der identifizierten Struktur (Heterogenität) und Kompetenzen der Zielgruppe.

Formal-strukturelle Aspekte der Kompetenzerhebung

An den oben beschriebenen Ausprägungen wird ersichtlich, dass es – in Bezug auf formal-strukturelle Aspekte der Kompetenzerhebung – Variationen in der Art der relevanten Kompetenzen sowie in Form, Zeitpunkt und Häufigkeit der Kompetenzerhebung gibt. Diese werden in aggregierter Form in der nachfolgenden Übersicht zusammengefasst.

Art der Kompetenzen

- Ausgangskompetenzen
- Ist-Kompetenzen zu einem bestimmten Zeitpunkt im Studienverlauf
- Kompetenzentwicklungsziele

Form der Kompetenzerhebung

- direkt über Studierende/Selbsteinschätzung
- (Online-)Fragebögen (Selbsteinschätzung und/oder Wissensüberprüfung)
- Gespräche mit Lehrenden
- Gespräch Lehrende, Betreuer*innen aus dem Unternehmen
- Kompetenzdarstellung (Vorspiel/Instrument)
- Kompetenzportfolio
- Einschätzungsbogen auf Basis des Kompetenzprofils (Einschätzung erfolgt durch Studierende und die betriebliche Betreuungsperson)

Zeitpunkt und Häufigkeit der Kompetenzerhebung

- vor dem Studium
- einmalig zu Beginn des Studiums
- mehrmals im Studienverlauf (z. B. regelmäßig zu Modulbeginn oder zu definierten Zeitpunkten)

3.2 Kriterium 2: (Teil-)Individualisierung

Die Möglichkeiten zur Individualisierung geben Auskunft darüber, welche Rolle sowohl die Bildungsbedarfe der Einzelnen als auch die ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen (etwa zeitlich oder finanziell) in (Studien-)Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung spielen (können). Im Kontext des WBL spielt Individualisierung eine zentrale Rolle, da in der weiterreichenden Form, dem *negotiated work-based learning*, der Ausgangspunkt immer ein konkretes Problem oder ein konkreter Bedarf eines/einer Studierenden in der Arbeit ist, von dem ausgehend Inhalte, Ressourcen und Prüfungsleistungen definiert werden (Lester & Costley, 2010). Legt man ein breiteres Verständnis von Individualisierung zugrunde, kann zwischen zwei unterschiedlichen Qualitäten oder Ausformungen unterschieden werden: (1) der individuellen Zusammenstellung/Auswahl von vorhandenen Bestandteilen/(Teil-)Angeboten und (2) der individuellen inhaltlichen Ausgestaltung. Dabei kann die Individualisierung teilweise erfolgen, indem nur Teile eines (Studien-)Angebots individualisiert sind, oder vollständig, wenn das gesamte (Studien-)Angebot auf individuelle Bedarfe ausgerichtet ist. Zudem kann die Individualisierung auf einzelne Studierende oder eine Gruppe von Studierenden gerichtet sein.

Hier gibt es eine große Nähe bzw. Schnittmenge zum vorangehenden Abschnitt 3.1.3 Kompetenzen der Studierenden als Ausgangspunkt für die Gestaltung des (Studien-)Angebots, indem quasi die Erhebung der vorhandenen Kompetenzen der Studierenden die Voraussetzung für die Individualisierung darstellt.

3.2.1 (Teil-)Individualisierung: Zusammenstellung und Auswahl

Die Individualisierung über Zusammenstellung und Auswahl kann innerhalb eines (Studien-)Angebots erfolgen oder über ein einzelnes (Studien-)Angebot insofern hinausgehen, als dieses auf umfangreichere (Studien-)Angebote angerechnet oder mit weiteren (Studien-)Angebot(en) zu einem größeren (Studien-)Angebot kombiniert werden kann. So können Studierende ihren Studienverlaufsplan entsprechend ihrer Bedarfe zusammenstellen, aber auch längerfristig zu größeren Abschlüssen kumulieren.

BESCHREIBUNG DER AUSPRÄGUNGEN

Innerhalb eines (Studien-)Angebots bei insgesamt festgelegtem Curriculum

Wahlmöglichkeit (Modul), Schwerpunktsetzung: Für einen bestimmten Teil des Curriculums sind hochschulseitig Wahlmöglichkeiten vorgesehen, die den Studierenden eine inhaltliche Schwerpunktsetzung erlauben.

Reihenfolge der Module ist wählbar: Die Reihenfolge von Modulen kann individuell gewählt werden. Die Wahl kann uneingeschränkt oder mit Minimumkonditionen verbunden sein, indem bestimmte Teilnahmevoraussetzungen gelten (etwa der Nachweis des Abschlusses bestimmter Module).

Module sind einzeln studierbar: Bestimmte Module eines (Studien-)Angebots können einzeln studiert werden, wodurch spezifische Bildungsbedarfe gedeckt werden können. Zudem erleichtern solche kurzen (Studien-)Angebote das Studium neben dem Beruf.

Über das (Studien-)Angebot hinausgehend

individuelle Zusammenstellung (Auswahl und Reihenfolge) von Modulen zu umfassenderen (Studien-)Angeboten: Ein (Studien-)Angebot oder ein Modul kann mit weiteren Modulen oder (Studien-)Angebot(en) zu einem umfangreicheren (Studien-)Angebot kombiniert werden. Die Reihenfolge ist nicht oder nur teilweise vorgegeben.

Zusammenstellung von Modulen für individuellen Masterabschluss: (Weitgehend) frei wählbare Module können zu einem individuellen Masterstudium zusammengestellt werden.

Anerkennungsmöglichkeiten auf umfangreichere (Studien-)Angebote: Ein einzelnes (Studien-)Angebot ist hochschulseitig vorgesehen zur Anerkennung auf ein umfangreicheres (Studien-)Angebot.

AUSWERTUNGSERGEBNISSE

Innerhalb eines (Studien-)Angebots bei insgesamt festgelegtem Curriculum

Wahlmöglichkeit (Modul), Schwerpunktsetzung: Innerhalb eines (Studien-)Angebots kann eine individualisierte Anpassung im Sinne einer Schwerpunktsetzung über eine Wahlmöglichkeit (Modul) erfolgen. Für einen bestimmten Teil des Curriculums sind hochschulseitig Wahlmöglichkeiten vorgesehen, die den Studierenden eine inhaltliche Schwerpunktsetzung erlauben. Dies kann ein verpflichtendes Wahlmodul (FALL 8; FALL 10) bzw. ein solcher Wahlbereich (FALL 13) sein oder die Wahl eines von zwei Schwerpunkten gegen Ende des Studiums (FALL 3), die Entscheidung zwischen zwei Musikinstrumenten (FALL 10), die Wahl von Spezialisierungszertifikaten innerhalb eines Masters (FALL 5), die Teilung des Studiums in Grund- und Fachvertiefungsstudium mit sieben optionalen Fachrichtungen (FALL 8).

Reihenfolge der Module ist wählbar: Auch die Entscheidung über die Reihenfolge von (fix vorgegebenen) Modulen ermöglicht eine Individualisierung, indem die Studierenden entscheiden, wann welcher Inhalt/welches Modul für sie am besten (etwa zu ihren aktuellen beruflichen Tätigkeiten) passt. Dabei kann die Reihenfolge von Modulen ganz frei sein (abhängig vom aktuellen Semesterangebot) (FALL 5) oder mit bestimmten Minimumkonditionen verbunden sein, wenn etwa eine bestimmte Anzahl von Grundlagenmodulen absolviert sein muss, bevor in die flexible Modulphase gewechselt werden kann (FALL 13).

Module sind einzeln studierbar: Können bestimmte Module des (Studien-)Angebots einzeln studiert werden, dienen sie der individuellen Steuerung der Studieninteressen. So können Studierende auch nach ihrem eigenen Tempo einzelne Module studieren und ggf. später kumulieren (FALL 1; FALL 4; FALL 5; FALL 6; FALL 9; FALL 10; FALL 13), was ein Studium neben dem Beruf erleichtert.

Über das (Studien-)Angebot hinausgehend

individuelle Zusammenstellung (Auswahl und Reihenfolge) von Modulen zu umfassenderen (Studien-)Angeboten: Bei der Möglichkeit der individuellen Zusammenstellung, die über das Angebot hinausgeht, ist hochschulseitig eine Anerkennung eines kürzeren (Studien-)Angebots auf ein umfangreicheres (Studien-)Angebot vorgesehen. Ein (Studien-)Angebot oder ein Modul kann mit weiteren Modulen oder (Studien-)Angeboten zu einem umfangreicheren (Studien-)Angebot kombiniert werden. So können Module zu Zertifikatskursen (FALL 4; FALL 6; FALL 7; FALL 11) und weiter zu Bachelorstudiengängen (FALL 4; FALL 6; FALL 7) oder Masterstudiengängen (FALL 6) kombiniert werden. In zwei Fällen wurden die Module aus bestehenden Bachelor- bzw. Masterstudienangeboten ausgekoppelt (FALL 6; FALL 7), in einem Fall wurden zunächst die Module entwickelt, die auf einen in Planung befindlichen Bachelor angerechnet werden sollen (FALL 4). Ähnlich dazu können Module eines Studiengangs einzeln studiert, zu Zertifikatskursen zusammengefasst und bis hin zum Bachelor (Fall 13) bzw. Master (FALL 5; FALL 10) ausgebaut werden.

Zusammenstellung von Modulen für individuellen Masterabschluss: In einem Fall war zum Zeitpunkt der Datenerhebung die Zusammenstellung von Modulen zu einem neuen, flexibel zusammenstellbaren Masterstudium geplant; (diese Idee wurde aber später wieder verworfen, wie sich im Zuge der Validierung herausgestellt hat). (FALL 7)

Anerkennungsmöglichkeiten auf umfangreichere (Studien-)Angebote: Eine dritte Variante zeigt sich, wenn ein einzelnes Zertifikatsangebot auf den zugehörigen Master angerechnet werden kann (FALL 1; FALL 9).

3.2.2 (Teil-)Individualisierung: inhaltliche Ausgestaltung

Bei der Individualisierung auf inhaltlicher Ebene werden die Inhalte auf die Bedarfe – also die Kompetenzen und Kompetenzziele – des/der Studierenden ausgerichtet. Weniger stark individualisiert kann dies auch für eine homogene Gruppe, etwa Mitarbeitende eines Unternehmens, erfolgen, dann wird häufig von Unternehmensprogrammen oder Inhouse-Angeboten gesprochen. Ein solch individuelles Curriculum oder teil-individualisiertes Curriculum kann etwa in Lernverträgen oder Lernvereinbarungen formalisiert und

festgeschrieben werden, die zwischen Hochschule und Studierenden, Studierenden und Unternehmen oder zwischen allen drei beteiligten Akteur*innen geschlossen werden.

BESCHREIBUNG DER AUSPRÄGUNGEN

Anpassung über Aufgabenstellungen/Projekte: Bestimmte hochschulseitig-curricular definierte Anteile des Studiums – wie etwa Haus-, Projekt- oder Abschlussarbeiten – bieten den Studierenden die Möglichkeit der inhaltlichen Schwerpunktsetzung.

Individuelle Anpassung der Inhalte an Bildungsbedarfe sowie an Lernstil und Lerntempo: Lehrende nehmen eine inhaltliche Schwerpunktsetzung auf Basis der Bildungsbedarfe der Studierenden(gruppe) vor. Diese inhaltliche Anpassung kann auf das Individuum oder die Gruppe bezogen sein und unterschiedliche Reichweite haben:

- Anpassung an Vorkenntnisse durch komplexitätssteigerndes Vorgehen und Zulassen unterschiedlicher Lerntempi
- inhaltliche Schwerpunktsetzung in einer Lehrveranstaltung auf Basis der Bildungsbedarfe der Gruppe
- Wahl sowohl aller Inhalte als auch des didaktischen Vorgehens und der Prüfungen, ausgehend von den Bildungsbedarfen

AUSWERTUNGSERGEBNISSE

Anpassung über Aufgabenstellungen/Projekte

Eine ganz klassische Form der inhaltlichen Individualisierung ist die Anpassung an individuelle Bedarfe über Aufgabenstellungen und Projekte. Dabei bieten hochschulseitig-curricular definierte Anteile des Studiums – wie etwa Haus-, Projekt- oder Abschlussarbeiten – Studierenden die Möglichkeit einer inhaltlichen Schwerpunktsetzung. Dies findet etwa im Rahmen von Forschungsskizzen, klinischen Projekten und Hausarbeiten statt (FALL 2), in Projektarbeiten (FALL 4; FALL 11) oder Bachelorarbeiten (FALL 13).

Individuelle Anpassung der Inhalte an Bildungsbedarfe sowie an Lernstil und Lerntempo

Weitergehende Formen der individuellen Anpassung von Inhalten an Bildungsbedarfe der Studierenden oder von Studierendengruppen zeigen sich etwa an der Angleichung der inhaltlichen Schwerpunktsetzung je nach Interessenlage der Studierendengruppe in einzelnen Lehrveranstaltungen oder größeren Einheiten (FALL 5; FALL 9; FALL 10), in der Anpassung von Studiengangziel und entsprechender Ausprägung des inhaltlichen Studienprofils in der Fachvertiefung ab dem dritten Semester in Abstimmung mit den Unternehmen (FALL 8) bis hin zur vollständigen Ausrichtung der Inhalte an den Kompetenzentwicklungszielen einzelner Studierender (FALL 12). Siehe dazu die Beschreibung der Fälle weiter oben unter Abschnitt 3.1.3 zu den Stichworten *Inhaltliche Ausrichtung auf die Bildungsbedarfe der Studierendengruppe (im bestehenden Curriculum)* und *Individueller Qualifizierungspfad*.

3.3 Kriterium 3: Einsatz von Projekten und/oder Praxisforschung mit Unterstützung durch Lehrende

Projekte und/oder *Praxisforschung* sind zentrale Formen der Verknüpfung von Theorie und Praxis und somit für WBL wesentlich. In beiden Fällen werden reale Herausforderungen und Probleme des Arbeitsplatzes, also der eigenen beruflichen Praxis adressiert. Sie setzen somit dezidiert an der Berufspraxis als empirischem Ausgangspunkt zur (fach-)wissenschaftlichen Erkenntnisbildung an und stellen damit, didaktisch verstanden, eine Option dar, die Relevanz (fach-)wissenschaftlichen Wissens aus entsprechenden (Studien-)Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung für die Berufspraxis curricular zu explizieren und als Handlungsabläufe bereits im Studium zu erlernen und einzuüben. Projekte und Praxisforschung in (Studien-)Angeboten stellen somit bestimmte Formate didaktisch reflektierter und programmatisch verankerter sowie wissenschaftlich orientierter Praxisreflexion dar. Die stärkere Ausrichtung an Berufspraxen in Studium und Lehre intendiert somit weniger

den Verzicht auf Theorie, vielmehr erfolgt eine Restrukturierung des Umgangs mit Theorie. Sie wird dabei dezidiert als Möglichkeit zur Erweiterung des Spektrums von Antworten und Lösungen auf Fragen und Problemstellungen aktueller oder zukünftiger, auch außerhochschulischer Tätigkeitsbereiche verstanden. Diese Fragen und Problemstellungen wiederum können eine für Wissenschaft und Hochschullehre interessante Empirie darstellen, die einen relevanten professionellen Erfahrungshorizont konturiert, der über die Lernbedarfe von Studierenden respektive außerhochschulischen Akteuren und Einrichtungen zum Ausdruck kommen kann. Damit wird die sinnvolle Verzahnung von Theorie und Praxis bzw. (fach-)wissenschaftlicher und berufspraktischer Handlungs- und Denkweisen nicht überwiegend den Studierenden überlassen, sondern in der Gestaltung der übergreifenden Studienstrukturen und unmittelbaren Lehre auch didaktisch expliziert und curricular berücksichtigt. Die in diesem Zusammenhang veränderte Rolle von Lehrenden soll hier explizit hervorgehoben werden (siehe Abschnitt 3.3.3). Denn die Gestaltung von Projekten und Praxisforschung als erkennbare Schnittstellen von Theorie und Praxis respektive hochschulischem und beruflichem Lern- und Anwendungsfeld erfordert im Vergleich zu traditionellen hochschulischen Lehr-Lern-Kontexten eine veränderte Beteiligung der Lehrenden.

3.3.1 Projekte

In diesem Zusammenhang werden Projekte gefasst als *Aktivitäten am Arbeitsplatz und/oder an der Hochschule* (z. B. in Labors), deren Durchführung als expliziter Bestandteil des (Studien-)Angebots wissenschaftlicher Weiterbildung konzipiert ist. Damit können Projekte als eine spezifische Arbeitsform im Studium verstanden werden, die aus *rein verfahrenstechnischer Sicht* ein vor allem zielgerichtetes, einmaliges Vorhaben darstellt. Es besteht aus einem Satz von abgestimmten, gesteuerten Tätigkeiten mit Anfangs- und Endtermin und wird durchgeführt, um – unter Berücksichtigung von Vorgaben bezüglich Zeit, Ressourcen und Qualität – ein festzulegendes Ziel zu erreichen.

Darüber hinaus kann Projekt als *erkenntnistheoretisch spezifischer Zugang zur Welt* verstanden werden. Hiermit schließt der Begriff an den Kontext von Lehren und Lernen und die pragmatistischen Überlegungen von John Dewey (1938) an. Die Projektmethode ist aus dieser Perspektive nicht irgendeine beliebige Methode um ihrer selbst willen beziehungsweise losgelöst von Inhalten (Faulstich, 2013). *Methode* ist bei Dewey (1938) in wesentlichen Merkmalen identisch mit *Denken*. Entsprechend bildet der Grundsatz des essenziellen Wirkungszusammenhangs von Wissen und Handeln, wie er im Zusammenhang des Pragmatismus konzipiert wird, den philosophischen Ausgangspunkt des WBL (Lester & Costley, 2010; Talbot, 2016).

Wenn also in Bildungskontexten komplexe Sachverhalte bzw. der Umgang damit gelernt werden sollen, müssen den Lernenden analoge Bezüge zu dieser Komplexität bzw. zu deren wesentlichen Aspekten methodisch bzw. strukturell *verfügbar gemacht* werden. Dazu gehört, dass sie identifizieren und markieren, welche Lerngegenstände vor dem Hintergrund der realen Lebens- und Arbeitswelt interessant und relevant sind. Aus dieser Perspektive kann Projektunterricht als Alternative zu traditionellen, ausschließlich fachbuchlogisch strukturierten Lehr-Lern-Einheiten begriffen und nutzbar gemacht werden, da sonst Wissenslücken in Kauf genommen werden (Bravenboer & Lester, 2016). Schließlich ist Projektunterricht an Kriterien gebunden, die ihrerseits eine bestimmte Strukturierung der Lehr-Lern-Inhalte sowie den zeitlichen Umgang damit verlangen (mehr dazu unter Abschnitt 3.3.3).

Mit Projekten geht es um neue Arbeitsformen und um die Bedeutung von berufspraxis- und lebensweltrelevanten Fragen/Aufgaben-/Problemstellungen als Ausgangs- oder explizite Bezugspunkte des Lernens im Studium. Damit weist die Arbeit mit Projekten eine große Nähe zu Ansätzen des problembasierten Lernens, des Lernens an (authentischen) Fällen oder der im juristischen Feld sogenannten Moot Courts auf. Entsprechend dem breiten Möglichkeitsspektrum von WBL können die zu bearbeitenden Fragen/Projekte von aktuellen und akut drängenden Problemen des eigenen Arbeitsalltags ausgehen, sie können sich auf eine zukünftig zu erwartende Aufgabenstellung beziehen oder auf etwas, das in der Vergangenheit liegt und bereits gelöst wurde, für das aber ein alternativer Lösungsansatz erarbeitet werden soll. Es kann sich also um von

Kolleg*innen oder Vorgesetzten gefasste Fragen/Aufgabenstellungen handeln ebenso wie um von der Hochschule vorgegebene, typische und mit hoher Wahrscheinlichkeit auftretende Problemstellungen einer angenommenen Berufspraxis. Gegeben sein muss eine dezidiert herleitbare Relevanz und damit Nähe zur einschlägig adressierten Arbeitspraxis sowie, damit einhergehend, eine Perspektive auf eine wie auch immer gelagerte Übertragung auf diese:

„[...] the starting point for programme development can be the identification of aspects of practice that can be used as evidence of professional competence and that as such, alignment between this and the academic qualification is built in.“ (Bravenboer & Lester, 2016, S. 416)

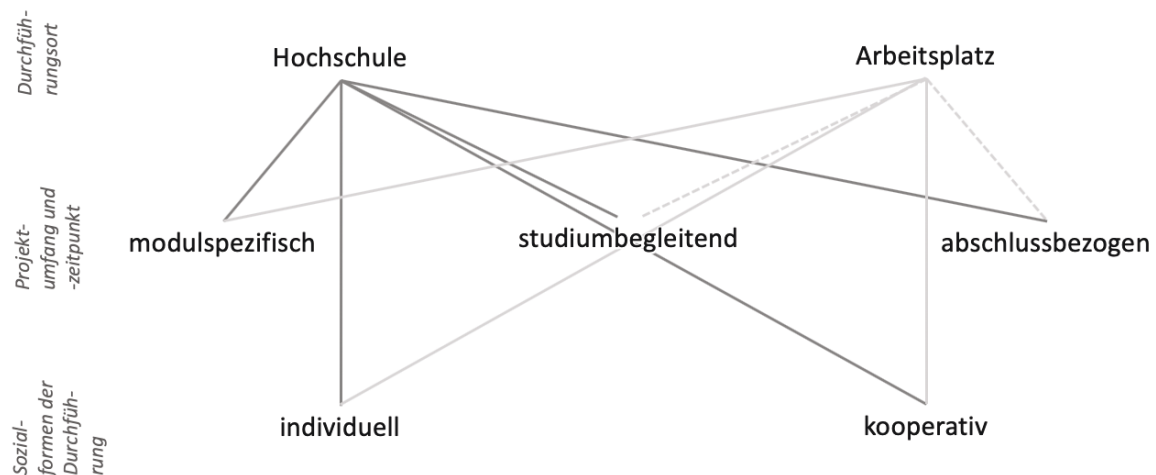
Im Vergleich zu fachspezifischer Lehre also, die der fachlichen Erkenntnis dient, ist die Projektmethode durch eine fachübergreifende Aufgabenstellung und handlungsorientierte Lernprozesse bestimmt. Die Projektmethode ist pragmatisch motiviert, sie ergibt sich aus zweckvollen Aufgaben der Lebenspraxis und übersteigt damit den üblichen Rahmen hochschulischen Lernens bzw. konturiert diesen neu. Die Studierenden haben entscheidenden Einfluss auf die Auswahl der Projektaufgabe, das heißt, sie bestimmen weitgehend eigenständig nach Abwägung ihrer Interessen den Projektgegenstand (Bravenboer & Lester, 2016). Das Projektziel ist somit das Resultat eines gemeinsamen Entscheidungsprozesses. Die Planung und Durchführung des Projekts liegt in der Hand der Studierenden/der Arbeitsgruppe. Die Projektarbeit ist daher im Wesentlichen studierenden- bzw. teilnehmendenzentriert. Die Aufgabe des Projekts ist praxisbezogen (nicht nur im Sinne von praktischem Tun, sondern auch im Sinne von Lebenspraxis), sie überschreitet den üblichen Fachbuchrahmen und steht in Wechselwirkung mit der außerhochschulischen Realität des Lebens und damit explizit der Arbeitswelt. Dabei ist davon auszugehen, dass diese Projekte nicht nur Einfluss auf die Entwicklung der Lernenden haben, sondern unmittelbar auch auf die Organisationen beziehungsweise beruflichen Kontexte (Costley & Armsby, 2007). In derart programmatisch angelegten entwicklungsorientierten und kontextabhängigen Handlungsweisen gilt es über das WBL professionelle Kompetenzen zu adressieren, die ein gesteigertes Maß an kritischer Neugierde und Selbstbewusstsein gegenüber dieser Dynamik und Komplexität mit sich bringen (Bravenboer & Lester, 2016). Wie darauf curricular geantwortet wird, ob nun in Form eines kleinen Projekts in einzelnen Kurseinheiten oder eines modulübergreifenden Vorhabens, kann unterschiedlich sein und sollte nach Möglichkeit entsprechend den zu beantwortenden Fragestellungen oder Anforderungen entschieden werden (Bravenboer & Lester, 2016; Costley & Armsby, 2007).

BESCHREIBUNG DER AUSPRÄGUNGEN

Durchführungsort: Projekte als strukturierendes Moment des Studiums lassen sich systematisiert über ihre unterschiedlichen Formen der Integration im Curriculum beschreiben. So können Projekte in (Studien-)Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung sowohl in der Hochschule als auch am Arbeitsplatz durchgeführt werden.

Projektumfang und -zeitpunkt: Es lassen sich gleichwohl Unterschiede in der Intensität bzw. dem Grad der erforderlichen Involvierung der Studierenden feststellen. Sie zeigen sich systematisch an Umfängen und an Zeitpunkten, zu denen Projekte curricular verankert sind: als kleinere untergeordnete Einheiten in Modulen, als modulumfassende Größe oder modulübergreifend bzw. studienbegleitend sowie auch in Form einer Abschlussarbeit als der wohl traditionellsten Form eines Projekts im Studium.

Sozialformen der Durchführung: Sowohl von den ersten beiden Aspekten als auch von den konkreten curricularen Zielstellungen hängt es ab, ob Studierende individuell und eigenständig oder in Teams und damit kooperativ einer konkreten Handlungsanforderung der jeweils projektierten Aufgabenstellung begegnen.



Legende:

----- Ausformung in den Daten nicht vorhanden

Abbildung 2: Mögliche Formen curricularer Integration von Projekten (Quelle: eigene Darstellung)

AUSWERTUNGSERGEBNISSE

Die Projekte in den uns vorliegenden Fällen zeigten bestimmte der o. g. Ausprägungen, aber nicht alle. Je nach Zielstellung und organisationalem Kontext variierten auch die Formen der curricularen Integration von Projekten in der wWB. In diesem komplexen Herausforderungszusammenhang gibt es aus didaktischer Sicht eine Notwendigkeit zur begründeten Auswahl von Optionen. Aus den sich nun daraus ergebenden Konstellationen lassen sich wiederum weitere charakteristische oder besser handlungsrelevante Merkmale skizzieren, die nachfolgend überblicksartig zusammengefasst werden.

Hochschule – modulspezifisch – individuell

Auch Projekte, die (vorwiegend) *an der Hochschule* stattfinden und *modulspezifisch* sowie auf eine *individuelle* Bearbeitung ausgerichtet sind (FALL 1; FALL 2; FALL 4; FALL 7; FALL 9; FALL 12; FALL 13), lassen sich über diverse Grade des zeitlichen Umfangs bestimmen. Denn wird ein Projekt als idealtypische Sequenzierung eines konkreten, individuell zu bearbeitenden Handlungsablaufs begriffen, können diese Abläufe in kleinere Einheiten oder einzelne Handlungsschritte unterteilt werden. Dann wird auch von Teilprojekten bzw. der Bearbeitung von Aspekten von Projekten gesprochen, bei denen es beispielweise um die Erarbeitung von Fragestellungen und Hypothesen zu Fällen in der beruflichen Praxis geht. Hier stehen eine systematische Recherche in einschlägigen Datenbanken und entsprechend informierte Auswahl von Fachbeiträgen sowie die Einschätzung von deren Relevanz für die Erarbeitung der Fragestellung und die Formen der Übertragung auf den Berufskontext im Mittelpunkt (FALL 1). In einem Fall wird eine allgemeinere Unterteilung von Handlungsschritten in Konzeption, Durchführung und Reflexion von Projekten im Sinne einer Handlungsstrukturierung vorgenommen, so wie dies in professionellen Kontexten üblich ist (FALL 12). Dabei bietet die curricular zu stellende Frage nach den entsprechenden Prüfungsmodalitäten eine gewisse Bandbreite an Antwortoptionen. Auch in den jeweiligen Fällen respektive deren (Studien-)Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung deuten sich Facetten dieser Bandbreite an, so beispielsweise von der Offenheit für Lehrende, eigenständig zu entscheiden, ob und wie Projekte bewertet werden, bis hin zu einem aktuell geplanten Modul *Projektmanagement*, in dem das Management eines solchen Projekts als explizite Prüfungsleistung vorgesehen ist (FALL 4). In anderen Modulen dieses Studienangebots werden, neben einer Klausur, von Lehrenden konstruierte Projekte aus deren Berufspraxis als sogenannte Fallbearbeitungen als wesentlicher Teil der Prüfung konturiert.

Hochschule – modulspezifisch – kooperativ

Während in den bis hierhin rekurrierten Fällen vor allem die persönliche „Reflexion des Erlernten in Hinblick auf praktische Erfahrungen“ (FALL 4) bei einzelnen Studierenden im Vordergrund steht, werden in anderen (Studien-)Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung auch *kooperative, modulspezifische* Projekte *an der Hochschule* angelegt, die dezidiert über die Arbeit in kleinen Gruppen „zum Austausch bzw. zur Diskussion und Reflexion anregen sollen“ (FALL 11), durchaus auch mit Praxispartner*innen (FALL 7).

Hochschule – studiumbegleitend – individuell

Als Beispiel für einen modulübergreifenden, *studiumbegleitenden*, aber gleichzeitig wieder eher individuell ausgerichteten Ansatz wird in einem anderen Fall ein sogenanntes Studienfeld *Lernort-Verknüpfung* genannt. Hier werden im gesamten Studienverlauf Fragen der systematisierten Bezugnahme von Theorie und Praxis in unterschiedlichen, fachlich strukturierten Projektformaten realisiert, wie etwa konkrete Fallreflexionen, die Inblicknahme des eigenen Kompetenzerwerbs oder von Praxisforschungserfahrungen. In den jeweiligen Semestern werden im Zuge dessen also diverse fachspezifische Fokusse projektformiger Reflexion in den Vordergrund gestellt (FALL 2). An einem anderen Fall (FALL 8) kann noch differenzierter veranschaulicht werden, wie ein dezidiert arbeitsplatzbezogenes projektorientiertes Modul, die *Praxisintegrierte Lerneinheit (PIL)*, in einem berufsbegleitenden Bachelorstudiengang über fünf Semester den Studienablauf flankiert und zur fachwissenschaftlich informierten Bearbeitung unterschiedlicher Aspekte betrieblichen Projektmanagements in diversen Bereichen auffordert: Im ersten Semester liegt beispielsweise der Fokus auf Projektmanagement als Thema an sich sowie auf der komplementär eingebundenen, semesterbegleitenden Bearbeitung einer Aufgabenstellung am Arbeitsplatz. Dabei geht es um die dezidiert handlungsbezogene Übertragung des abstrakten Themas auf einen konkreten betrieblich gerahmten Handlungsablauf. Diese Relationierung der diversen Handlungs- und Aneignungsbereiche wird abschließend/im Nachgang von den Studierenden in Hinblick auf Probleme, Herausforderungen oder interessante Aspekte der Realisierung eines Projekts schriftlich reflektiert. In den folgenden Semestern werden jeweils aufeinander aufbauende, fachlich einschlägige Perspektiven und Handlungskontexte in den Mittelpunkt der Projektarbeit gerückt und damit curricular verankert.

Hochschule – abschlussbezogen – individuell

Studienbegleitende Projektarbeiten münden thematisch immer wieder auch in Qualifikationsarbeiten, sowohl in einer Bachelor-Thesis (FALL 8; FALL 13) als auch einer Master-Thesis (FALL 5; FALL 7). In diesem *abschlussbezogenen* Modus der Projektarbeit im Studium wird dabei in den Fällen sowohl die Durchführung als auch die an wissenschaftlichen Ansprüchen orientierte Reflexion als *individuelle* Anforderung formuliert. In der Bearbeitung eines solchen umfassenden Projekts können zentrale Zielstellungen der (Studien-)Angebote gebündelt werden, wie beispielsweise „Vision des Studiengangs ist interdisziplinäre Zusammenarbeit [...] das muss in diesem Projekt absolviert werden“ (FALL 5). Vor dem Hintergrund derartiger curricularer Ansprüche spielt es, wie weiter oben ausgeführt, wiederum eine Rolle, konsequent an den vorhandenen Kompetenzen und Kompetenzentwicklungsbedarfen der Studierenden anzuknüpfen und gleichzeitig die Fragen bzw. Themen der konkreten Berufskontexte explizit einzubeziehen (FALL 5; FALL 8; FALL 13). Obwohl das dann zu wählende Thema des Projekts an die berufliche Praxis angelehnt ist, erfolgt die Durchführung in der Hochschule (FALL 5). Hier deutet sich aufgrund des erkennbaren Umfangs und der Detailtiefe in der Relevanzsetzung und Bezugnahme der Studienaktivität auf Fragen der Berufspraxis ein hoher Grad der Orientierung am Konzept des WBL an, der erkennbar auf verschiedenen didaktischen Gestaltungsebenen wirkt. Gleichzeitig tun sich neue Fragen auf, so z. B. danach, wie mit vertraulichen, sensiblen Daten aus außeruniversitären Praxisbereichen umgegangen werden soll (FALL 5; FALL 7). Das wird nämlich genau dann relevant, wenn der Grad an Wissenschaftlichkeit auch und vor allem daran gemessen wird, ob und wie die Arbeitsergebnisse einer wissenschaftlichen Einlassung und Auseinandersetzung dokumentiert und einer öffentlichen Diskussion zugänglich gemacht werden; mehr dazu im nachfolgenden Abschnitt 3.3.2.

Arbeitsplatz – modulspezifisch – individuell/kooperativ

Projekte, die (vorwiegend) *am Arbeitsplatz* stattfinden und *modulspezifisch* sowie *individualisiert* ausgerichtet sind, finden üblicherweise sowohl in grundständigen Studienangeboten als auch in (Studien-)Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung in sogenannten Praxissemestern statt, also in Semestern, die vollständig der Praxis gewidmet sind. Hier haben die Studierenden an ihrer Praxisstelle oder je eigenen Arbeitsstelle die Möglichkeit (siehe dazu detaillierter das Modell der TPV in Mörth et al., 2018), ein Projekt durchzuführen und dies schriftlich zu dokumentieren sowie fachwissenschaftlich informiert zu diskutieren (FALL 13). Diese Diskussion mit dem Ziel der Reflexion kann aber auch *kooperativ* erfolgen. In einem Fall ist es für die Studierenden obligatorisch, die Projektaufgaben in den jeweiligen Modulbausteinen „mit anderen Studierenden auf unserem LMS (Lernmanagementsoftware) aber auch außerhalb davon [zu] diskutieren“ (FALL 9). Es geht dabei um eine arbeitsplatznahe, kritische Auseinandersetzung mit Kolleg*innen über diese berufliche Praxis und somit um die Simulation einer realen und reflexionsorientierten Arbeitsplatzsituation. Dazu bekommen sie weitestgehend offene Aufgabenstellungen, die „mit ihrer täglichen Arbeit, der beruflichen und persönlichen Erfahrung und weiteren kulturellen Aspekten zu tun“ (FALL 9) haben. In einem anderen Beispiel finden diese kooperativen Reflexionssettings wahlweise „direkt am Arbeitsplatz mit den Coaches der Hochschule oder in den Präsenzphasen an der Hochschule“ (FALL 10) statt.

Arbeitsplatz – studiumbegleitend

Dieser Modus kann auch *am Arbeitsplatz studiumbegleitend* curricular verankert werden, sodass über die jeweiligen thematischen Fokuse eines Moduls Fachinhalte arbeitsplatznah zur Geltung und zur Anwendung kommen (FALL 3).

3.3.2 Praxisforschung

Bei der Praxisforschung im Rahmen der wWB geht es um die Analyse und Erforschung des eigenen beruflichen Kontextes. Dabei stehen (möglichst die eigene) praktische Tätigkeit und Professionalität sowie deren Reflexion und Transformation im Mittelpunkt. Praxisforschung liegt damit nah an dem, was gemeinhin als Praxisreflexion verstanden wird. Denn Praxisreflexion und Praxisforschung sind jeweils als Handlungsabläufe zu beschreiben, die neues Wissen hervorbringen (Cendon & Basner, 2016). Nur kann Praxisforschung als eine ganz spezifische Form der Praxisreflexion verstanden werden. Denn Praxisforschung orientiert sich in gewisser Hinsicht an Prämissen (fach-)wissenschaftlicher Denk- und Handlungsweisen. Und diese speisen sich in der Regel aus Formen der Erkenntnisgewinnung einschlägiger Grundlagenforschung. So sehr Praxisforschung einerseits an diese Prämissen anschließt, so sehr setzt sie sich andererseits auch wieder davon ab. Denn während Grundlagenforschung im Feld der Wissenschaft beispielsweise traditionell von hauptamtlichen Wissenschaftler*innen in speziellen (universitären und außeruniversitären) Einrichtungen in höchstem Maße systematisch, fokussiert und differenzierend, mit dem Bezug zu fachwissenschaftlichen Desideraten und für vorrangig einschlägig informierte und legitimierte Interessengruppen gedacht und durchgeführt wird, öffnen Praxisforschung und Praxisreflexion genau diese enggeführten institutionellen Zusammenhänge und schließen damit an den Ansatz des WBL an (Lester & Costley, 2010). Praxisreflexion und Praxisforschung können von Grundlagenforschung vor allem unterschieden werden über die Fragen danach, wo, von wem, wie und wie intensiv respektive umfassend und wofür neu gewonnenes Wissen von Bedeutung ist und sein soll (Krücken, 2001; Lester & Costley, 2010). Im Folgenden wird daher nochmal der Versuch einer Schärfung der begrifflichen Fassung von Charakteristika und damit tendenzieller Unterschiede von Praxisreflexion und Praxisforschung entlang gängiger Ausprägungen zur Beschreibung von forschungsbasiertem, wissenschaftlichem Wissen gemacht.

Tabelle 4: Programmatische Unterscheidungen von Praxisreflexion und Praxisforschung (Quelle: eigene Darstellung)

PRAXISREFLEXION	PRAXISFORSCHUNG
Praxisbezug (Praxis = lebensweltlicher Kontext von Interesse)	
Der/die Handelnde ist maximal nah am Geschehen der einschlägigen Praxis, selbst Erlebende*r oder mit typischen Fragen ver-/betraut – im Idealfall der/die Professionelle (letztlich jedoch jede*r für seinen/ihren Kontext).	Der/die Handelnde kann im Idealfall, muss aber nicht Teil der einschlägigen Praxis sein – kann eine Mischung sein aus Forschenden, Professionellen sowie Lai*innen.
systematisch	
Unterschiedliche Formen des Vorgehens sind möglich. Was später für eine professionelle Praxis implizit verlaufen kann, wird im Studium als Vermittlungskontext sichtbar gemacht und möglichst transparent geübt, um von den Studierenden als Denk- und Arbeitsweise angeeignet werden zu können. Denkbar ist, dass Reflexionsgegenstände ungeplant in der Praxis auftreten und nachträglich im Studium aufgegriffen werden.	intendiert und in relativ hohem Maße methodisch angeleitet, begründbare Flexibilität jedoch durchaus Kennzeichen; notwendigerweise transparent im Vorgehen
Grad an Subjektivität	
maximal	minimal – hoher Anspruch an Objektivität/Inter-subjektivität
Rückbezug/Folgen von Erkenntnis	
unmittelbar	mittelbar
Reichweite/Geltung der Erkenntnis	
geringe Reichweite (eher situativ/personal-berufsbiografisch)	mittlere Reichweite (z. B. Grundlagenforschung = hohe Reichweite)
personaler Bezugskontext des Erkenntnisgewinns	
vor allem für eine handelnde Person/einen spezifischen Personen- bzw. Kolleg*innenkreis – im Wesentlichen jedoch individuelles Lernen	vor allem für eine fachliche/wissenschaftliche Gemeinschaft – im Wesentlichen überindividuelles Lernen/Wissenschaft
Dokumentation/Transparenzsetzung des Handelns/der Resultate dessen	
gut und hilfreich, aber nicht notwendig	hilfreich und notwendig
Ziel	
akut und langfristig bessere/professionellere Praxis; Lösungen/Handlungsvorschläge	mittelfristig und langfristig bessere/professionellere Praxis; Handlungsvorschläge und möglichst weitere Fragen
Zeit	
In der Regel steht wenig Zeit zur Verfügung (sowohl zur Reflexion als auch zum Umgang mit den neuen Erkenntnissen).	In der Regel steht etwas mehr Zeit zur Verfügung (zum Forschen, d. h. Designen der Forschung, Datenerhebung, Auswertung, Diskussion und Dissemination der neuen Erkenntnisse).

Ergänzend dazu, vereinfachend auf einem Kontinuum dargestellt, findet Grundlagenforschung im Feld der Wissenschaft – in der unten stehenden Abbildung 3 ganz links – statt und ist hinsichtlich der Gewinnung neuen Wissens maximal orientiert an den Handlungsprämissen der fachwissenschaftlichen Forschungspraxis und damit weitestgehend strukturell geschlossen. Je weiter rechts auf dem Kontinuum eine (Forschungs-)Handlung platziert ist, umso mehr strukturell geöffnet erscheint diese, d. h., es gelten auch nicht-wissenschaftliche Handlungsprämissen als erkenntnistheoretisch legitim, nützlich und sinnvoll für die Genese neuen Wissens.

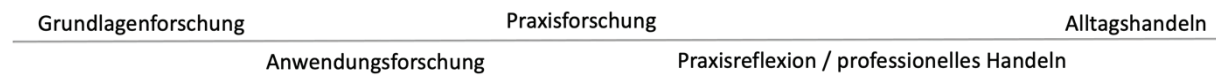


Abbildung 3: Kontinuum Wissen-schaffen (Quelle: eigene Darstellung)

In der Tradition von gesellschaftspolitischen Entwicklungen, aus denen beispielsweise Hochschulen für angewandte Wissenschaften hervorgingen sowie die Tendenzen beruflicher Akademisierung stehen, können sowohl Praxisreflexion als auch Praxisforschung als ein weiterführender Brückenschlag zwischen Wissenschaft und Lebens-/Arbeitswelt (van der Donk, van Lanen & Wright, 2014), bzw. als Moment der Verzahnung von Theorie und Praxis verstanden werden. In diesem Sinne kommt Forschung im WBL ein zentraler Stellenwert zu respektive WBL wird forschungsorientiert gedacht. Dies geschieht aber nicht in dem Sinne, dass Lehrende vor allem ihre Forschungsinteressen ins Studium tragen, sondern vor allem dadurch, dass Studierende sich ihrer Praxis, den sie interessierenden Zusammenhängen reflexiv, d. h. untersuchend und fragend nähern. Sie erschließen sich darüber Themen und Inhalte und nehmen weniger eine passiv, zurückhaltende Haltung ein:

„To take research first, programmes are typically strongly research-focused both through the project activity described above and through a strong reflective and enquiry-based ethos [...] An unpublished 2008 survey of work-based learning staff at Middlesex University indicated that research is embedded into programmes both by the teaching of appropriate methodologies and, more centrally, through a ‚curriculum‘ that is designed around active investigation and enquiry rather than the acquisition of specific content.“ (Lester & Costley, 2010, S. 565)

In diesem Zusammenhang geht es auch um die Anerkennung der Tatsache, dass Wissen zunehmend nicht nur außerhalb der Wissenschaft genutzt, sondern auch generiert werden kann. Dahinter steht eine interessante Debatte um die Frage der Hierarchisierung zwischen dem Umgang mit und der Bedeutung von Wissen am Arbeitsplatz einerseits sowie wissenschaftlichem Wissen andererseits (Lester & Costley, 2010). In der Konzipierung von WBL wird diesbezüglich dezidiert auf den Arbeitsplatz als buchstäblich bemerkenswerte Seite valider Wissensproduktion hingewiesen: „The workplace has become an acknowledged site of knowledge production that can have equal validity with academic and other researchoriented contexts.“ (Costley & Dikerdem, 2011, S. 28)

Was in einschlägigen Diskussionen zu gesellschaftlicher Modernisierung (Giddens, 1995) oder beruflicher Professionalisierung (Schön, 1983) umfassend theoretisch begründet wurde, wird hier für den Kontext von WBL für (Studien-)Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung konzeptionell aufgegriffen. Forschungsanliegen im Zusammenhang von WBL führen in diesem Modus zur Professionalisierung der teilnehmenden Personen sowie der berufspraktischen Kontexte aus denen sie kommen. „WBL projects typically take the following forms or their combinations: Research into one’s own professional practice with the aim of enhancement or improvement of this through becoming a change agent.“ (Costley & Dikerdem, 2011, S. 27)

Forschung wird also weniger in größtmöglicher Distanz zu den zu untersuchenden Gegenständen der Lebens- und Arbeitswelt gedacht, sondern in hohem Maße partizipationsorientiert und gemäß einhergehender methodologischer Voraussetzungen (Lester & Costley, 2010). Dieser hohe Grad an Beteiligung und Involviertheit hat wiederum Folgen im Sinne neuer Handlungsanforderungen für die beteiligten Studierenden bzw. Personen in Gänze, da sie beispielsweise immer wieder Wechsel zwischen Rollen realisieren müssen und sie als diejenigen mit neuem, ggf. Veränderungen provozierendem Wissen sichtbar werden und durchaus Routinen infrage stellen

(Costley & Dikerdem, 2011). Hier gilt es hochschulseitig, an der Ausbildung eines kritischen Bewusstseins der Studierenden gegenüber potenziell spannungsgeladenen und gleichzeitig durchaus produktiven Verhältnissen in der Verbindung von Praxis und Forschung anzusetzen und an wissenschaftlichen Maßstäben angelehnte Lernziele, wie die Fähigkeit zu Kooperation, Kritik, Reflexivität, Handlung und Flexibilität, dezidiert auszuformulieren und curricular zu verankern (ebd.).

BESCHREIBUNG DER AUSPRÄGUNGEN

Im Nachfolgenden werden Aspekte von Praxisforschung in (Studien-)Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung entlang der Beschreibungen aus den Projekten empirisch begründet weiter konturiert, trotz der theoretisch/analytisch unterschiedlichen Ebenen:

Praxisforschung im Rahmen eines Projekts: Es wird vorangestellt, dass der beruflichen Praxis respektive deren Strukturen und den aus ihr erwachsenen Interessen eine zentrale Bedeutung als Ausgangspunkt für Forschungsvorhaben zukommt. Mit der o.g. Hinwendung zu arbeits- und lebensweltlich relevanten Problemstellungen werden auch die dortigen Wissensquellen sowie Beteiligungsstrukturen für Forschung interessant. Damit werden grundlagenorientierte Standardisierungen von Forschung nicht irrelevant, stehen aber in einem Abwägungsverhältnis zum zu analysierenden Gegenstand.

Berufspraktische Fragestellungen als Ausgangspunkt von Praxisforschung: Es wird darauf abgehoben, dass die Fragen, Problemstellungen oder anderweitig gelagerten Interessenbereiche der beruflichen Praxis den Ausgangspunkt des Forschungshandelns bilden und nicht nur einen unter vielen zu bestimmenden Bezugspunkten darstellen.

Praxisforschung mit dem Fokus auf Praxisreflexion: Mit diesem Aspekt wird die Bedeutung der Rückkopplung und des Umgangs mit den Ergebnissen der Praxisforschung konsequent mitverhandelt und letztlich fokussiert. Die Relevanz der Wissensgenese wird somit nicht nur über den Ausgangspunkt der Forschungsfrage, sondern explizit auch über den Umgang mit den Ergebnissen der Forschung als Anlass einer differenzierenden Betrachtung und daraus möglicherweise folgenden Entwicklung des Zusammenhangs verstanden.

AUSWERTUNGSERGEBNISSE

Praxisforschung als Projekt

In den Fallbeschreibungen wird Praxisforschung als Projekt als zentrales Moment der Realisierung von Forschungserfahrungen im Studium markiert. Dabei können explizite Studienabschnitte wie das *Studienfeld Forschung* (FALL 2) in Verbindung mit dem je eigenen Berufsfeld oder der Praktikumsstelle als curriculärer Kontext der Aufgabenstellung Praxisforschung etabliert werden. Mit dem Ziel der Aneignung analytisch geleiteter und theoretisch informierter Erörterung geht es darum, berufspraktische Handlungslogiken und Problemstellungen forschend zu betrachten und somit zu lernen, „betriebliches Vorgehen wissenschaftlich [zu] reflektieren“ (FALL 5) sowie handlungsrelevante Folgerungen abzuleiten. Der zeitliche Umfang und insgesamt die Intensität einer solchen Auseinandersetzung werden, neben der Integration in Praktikums- oder Forschungsmodule, über die curriculare Einbindung in die Anfertigung(sphase) einer Abschlussarbeit bestimmt.

Berufspraktische Fragestellungen als Ausgangspunkt von Praxisforschung

Im Zusammenhang mit der Identifikation von für die wWB geeigneten Themenstellungen bzw. Herausforderungen und Fragestellungen aus dem Kontext des Arbeitsplatzes (FALL 2; FALL 10; FALL 12; FALL 13) dienen berufspraktische Themen als Ausgangspunkt von Praxisforschung sowohl im Kleinen als auch im Großen, beispielsweise im Rahmen von Abschlussarbeiten. Die Verbindung von Theorie und Praxis wird hier begriffen als „optimale Verzahnung: Fragestellungen aus der Praxis der Studierenden mithilfe von wiss. Methoden und aktuelle Theorie und Studien untersuchen“ (FALL 3), was sich beispielhaft in der Formulierung von Themenstellungen ablesen lässt, wie *Mikrotransitionen – Umgang und Handlungsempfehlungen für den pädagogischen Alltag*, und in einem separaten Modul *Wissenschaftliches Arbeiten* forschungsmethodisch

begleitet wird. Ein derartig modulübergreifender und studienbegleitender Praxisforschungszusammenhang wird auch in einem anderen Fall konturiert, in dem über die Kooperation von Hochschule und Unternehmen für das berufsbegleitende Studienangebot, vom Einstieg bis zum Abschluss, ein komplementäres Verhältnis organisiert wird und kleinere schriftliche Belegarbeiten im Sinne projektbegleitender Evaluationen auf eine umfassendere, forschungsorientierte Abschlussarbeit vorbereiten (FALL 8). Als besondere Herausforderung wird auch hier wieder, wie weiter oben im Abschnitt 3.3.1, auf die Anforderung des Umgangs mit sensiblen bzw. vertraulichen Daten hingewiesen (FALL 7). Das berührt an dieser Stelle wiederum ein wesentliches Kriterium für Forschungshandeln im Allgemeinen, das im Kern darauf fokussiert, die Transparenz der einschlägigen Prozesse sowie die Zugänglichkeit von Ergebnissen der Forschung für eine allgemeine oder zumindest fachspezifische Öffentlichkeit zu gewährleisten. In Kontexten wie der Industrieforschung und hier beispielsweise patentrechtlicher Fragestellungen sowie in klinisch-sozialprofessionellen Kontexten, hier z. B. ethische Fragestellungen betreffend, ist dies ein bekanntes Problem mit eingespielten Umgangsweisen. Mit den neuen Studienformaten, die enger am Handlungsgeschehen außerwissenschaftlicher Praxisbereiche orientiert sind, wird der Umgang mit sensiblen Daten jedoch genauer zu bestimmen sein.

Praxisforschung als Praxisreflexion

Genau diesen Aspekt der Dissemination, aber auch im Allgemeinen den Umgang mit den Praxisforschungsergebnissen, greift Praxisforschung als *Praxisreflexion* auf. Damit Praxisforschungsergebnisse relevant werden können und reflexives Potenzial entfalten, braucht es mindestens eine individuelle oder aber in dem hier adressierten Sinne dem Wesen nach eine interpersonale Auseinandersetzung mit dem (neuen) Wissen (FALL 2; FALL 5; FALL 12). Denn sowohl für Scientific Communities als auch für professionelle Gemeinschaften gilt, dass eine transparente und systematische Verfügbarmachung ihrer jeweiligen Arbeitsweisen und Ergebnisse als Standard anerkannt ist. Damit wird nicht nur die Nachvollziehbarkeit der Prozesse gewährleistet, sondern zudem wesentlich der State of the Art benannt und anschlussfähig gemacht. In den vorliegenden Fällen wird dieser Standard über die Arbeit in Lerngruppen mit Peers oder mit den Lehrenden, die „sich untereinander beraten und reflektieren“ (FALL 5) vollzogen und für spätere Kontexte angeeignet. Daraus können gemäß der formulierten „Herausforderungen beziehungsweise Fragestellungen aus dem Kontext des Arbeitsplatzes [...] Lösungen bzw. Handlungsoptionen generiert“ (FALL 12) werden.

3.3.3 Rolle der Lehrenden im Projekt und in der Praxisforschung

Die Realisierung von Projekten und Praxisforschung in der wWB und nicht zuletzt auch in grundständigen Studienangeboten kann als curricular-didaktische Möglichkeit verstanden werden, die Bezüge von Theorie und Praxis respektive wissenschaftlichem und berufspraktischem Wissen systematisch in ein Verhältnis zueinander zu setzen und damit wirksam füreinander werden zu lassen. Diese Art von Wissenstransfer in Lehre und Studium schließt an eine Professionalisierungsbewegung an, die als *shift from teaching to learning* bezeichnet wird und die einen Perspektivenwechsel vom Lehren zum Lernen realisieren soll (Schneider, Szczyrba, Welbers & Wildt, 2009), also Lernen als Transfermoment. Damit ist auch eine Akzentverschiebung von lehrendenzentrierten zu studierendenzentrierten Lehr-Lern-Konzepten verbunden oder, bildungswissenschaftlich gesprochen, von einer Vermittlungslogik zu einer Aneignungslogik (Ludwig, 2018). Denn dieser Transfer ist buchstäblich kein einfacher, der dem Zufall oder allein den Lernenden überlassen sein kann. Die Lehrenden stehen damit vor neuen Herausforderungen bzw. haben einen Rollenwechsel vorzunehmen, in dem es, vereinfacht gesagt, darum geht, dass sie „ihre Lehre und das zu vermittelnde Wissen aus den Augen der Studierenden betrachten“ (Schneider et al., 2009, S. 8). Diese Rolle kann begrifflich unterschiedlich gefasst werden, so als Begleitung bzw. Anleitung zur Reflexion durch Lehrende, als Facilitator*innen oder als Lernprozessbegleitende. Schnittstelle aller Fassungen ist die explizite Fokussierung der Lehrpersonen auf die Erkenntnisprozesse der Studierenden. Damit muss Lehre anders geplant werden als ausschließlich entlang der fachlichen Interessen der Lehrenden. Vielmehr wird den Lerninteressen und Erkenntnisprozessen der Studierenden zunehmend Bedeutung als Ausgangspunkte und Zielstellungen der Lehrgestaltung in einem bestimmten Studien- und Bildungsangebot zugemessen. In diesem

Sinne verstandene Beratungsprozesse der Lehrenden zeichnen sich also dadurch aus, dass sie sich den Lernprojekten direkt verstehend zuwenden und sie zum Ausgangspunkt der Lehrtätigkeit nehmen (Ludwig, 2018). Gleichzeitig sind die Lehrenden gefordert, auch fachliche Perspektiven neu auszutarieren, sodass ihre Rollen und damit verbundenen Aufgabenstellungen tendenziell variieren und zudem umfassend sein können:

- Voraussetzungen und Interessen von Lernenden identifizieren und im gemeinsamen Umgang damit zu aktivieren
- dabei als Prozessbegleitende agieren
- die Fähigkeiten zur kritischen Reflexion und Neugierde weiterzuentwickeln
- die Analyse und Bearbeitung von ethischen Themenstellungen üben
- sowohl die akademischen Kompetenzen auszubilden helfen als auch dabei, diese auf die beruflichen Tätigkeiten zu beziehen
- spezialisiertes Expert*innenwissen anzubieten, sowie
- inspirierend und ermutigend zu wirken (Lester & Costley, 2010)

Diese veränderten Rollenanforderungen werden besonders deutlich im Kontext von Projekten und Praxisforschungsvorhaben, da hier noch stärker der Ausgangspunkt einerseits nicht von den Lehrenden vorgegeben ist und andererseits aufgrund des beruflich-praktischen Ursprungs nicht fachlich-disziplinär eindeutig ist. Umso mehr sind Lehrende gefordert, die Studierenden auf ihrem nicht klar vorgegebenen Weg der Projektdurchführung und Praxisforschung entsprechend der jeweils auftretenden Fragen und Anliegen zu unterstützen. Sie sind dabei weniger die Lernprozesse Kontrollierenden als vielmehr thematisch Begleitende (Costley & Dikerdem, 2011). Das ist mitunter ein spannungsvolles Geschehen, da nicht alles Lernen mit positiven Erfahrungen verbunden ist, sondern bisweilen irritierend oder gar unerfreuliches Um- oder Verlernen beinhaltet, was im Sinne der hier formulierten Lernbegleitung auch ein bestimmtes Maß an einer vertrauensvollen Beziehungsgestaltung erfordert (Helyer, 2015).

Die dabei zu realisierende Komplexität der Lerngegenstände bzw. Studienstrukturen erfordert zudem die Integration weiterer Beteiligter an der Gestaltung des (Studien-)Angebots wissenschaftlicher Weiterbildung. Zum einen sind dies außerhochschulische Akteur*innen, die einen direkten Bezug zu der entsprechenden Praxis haben bzw. die als Expert*innen repräsentieren und in der Hochschule Lehraufträge übernehmen oder Projekte an den Arbeitsplätzen initiieren beziehungsweise als Betreuer*innen für Studierende fungieren. Zum anderen sind es die innerhochschulischen Akteur*innen, die für eine vielschichtige Unterstützungsstruktur zur Organisation der (Studien-)Angebote stehen, wie beispielsweise Studiengangkoordinator*innen, andere themenspezifische Beratende und in nicht unerheblichen Maße die Kommiliton*innen. Aus konzeptionellen Gründen wird hier ein eher enger Fokus auf die hauptamtlich am Lehrgeschehen beteiligten Akteur*innen gelegt, um vor allem deren verändertes Aufgabenspektrum im Lehr-Lern-Geschehen hervorzuheben.

BESCHREIBUNG DER AUSPRÄGUNGEN

Diverse Rollen der Lehrenden: Lehrenden kommen neben der Auswahl und Darstellung von Fachinhalten sowie der Beurteilung des Learning Outcome noch weitere Rollen zu, wie beispielsweise als Vermittler*innen, Lernbegleiter*innen, Moderator*innen, Berater*innen, Betreuer*innen und Prüfer*innen, Feedback-Geber*innen, Unterstützer*innen, Coach*innen, Projektbegleiter*innen, Forschungsbegleiter*innen, Reflexions-Facilitator*innen. Alle Rollen eint der Anspruch an eine Verfügbarmachung fachwissenschaftlicher Wissensbestände, jedoch auf unterschiedlichen, an den Lernenden orientierten Wegen.

Begleitung innerhalb der Präsenzphasen im Studium: Die Lehrenden begleiten und beraten die Studierenden als Expert*in in den Phasen der Präsenzstudienzeit.

Begleitung vor Ort am Arbeitsplatz: Die Lehrenden begleiten und beraten die Studierenden als Expert*innen bei der Tätigkeit außerhalb der Präsenzphasen bzw. des Kursgeschehens, zumeist am Arbeitsplatz.

Vielfältige Akteur*innen der (Studien-)Angebotsgestaltung neben den hauptamtlich Lehrenden: Mit dem Wandel in der Lehr-Lern-Kultur und den geänderten Ansprüchen an Studienformate werden weitere Akteur*innen an der Studienganggestaltung beteiligt: Nicht mehr nur Lehrende verantworten Lehre, sondern auch andere Funktionseinheiten innerhalb und außerhalb der Hochschule.

AUSWERTUNGSERGEBNISSE

Diverse Rollen der Lehrenden

Eine Diversifizierung der Rollen der Lehrenden entspricht einer heterogener gefassten Studierendenschaft (Thiele, Nickel & Schrand, 2019). Nicht zuletzt entspricht sie aber auch neuen Formen der (Studien-)Angebotsgestaltung, denen gegenüber traditionellen Angebotsformen der Lehre ausschließlich entlang von Lehrbüchern ein deutlich höherer Grad an Dynamisierung und Komplexitätssteigerung zu eigen ist. Die Lehrenden stehen dabei also vor der Herausforderung, nicht mehr ausschließlich geeignete Themen forschungsbasiert auszuwählen, in gewohnter Weise zu präsentieren und ggf. noch kurz abzu prüfen, sie müssen kontinuierlich die Relevanz der Fachthemen und die Angemessenheit, wie sie die Fachthemen in das (Studien-)Angebot einbringen, buchstäblich infrage stellen und zur Diskussion stellen. Dabei ist die Vielfalt der Akteur*innen, die insgesamt in der Lehre relevant sind, hoch, und zudem müssen die einzelnen Lehrenden auch noch diverse Rollen einnehmen und stärker in Interaktion mit den Studierenden treten, wie beispielsweise als Moderator*innen, Berater*innen, Unterstützer*innen, Facilitator*innen, Forscher*innen, Lernbegleiter*innen oder Netzwerkgestalter*innen. Da Lehrende per se Repräsentant*innen des Feldes der Hochschullehre sind, liegt es in ihrer Verantwortung, konkrete Hinweise auf den wissenschaftlichen Rahmen und seine Themen sowie Umgangsweisen zu geben. Sie sind dabei Modellgebende, die idealerweise erfahrbar werden lassen, wie erkenntnisreich ein wissenschaftlich-orientierter Diskurs wirkt und wie dieser funktionieren kann. Gleichzeitig greifen sie Fragen der Studierenden auf und unterstützen beratend bei der systematischen Suche nach fachlich informierten Antworten. Sie regen aber auch an, solche Fragen, die Studierende bis dato nicht selbst hatten, im Studiengeschehen relevant werden zu lassen und Interesse dafür zu wecken (FALL 1; FALL 2; FALL 3; FALL 5; FALL 7; FALL 8; FALL 13).

Begleitung innerhalb der Präsenzphasen im Studium

Eine Begleitung während der Präsenzphasen im Studium fokussiert in dem zuvor beschriebenen Sinne eine partizipationsorientierte Beratung und Begleitung der Studierenden bei Diskussions- und Reflexionsprozessen innerhalb des Kursgeschehens (FALL 8; FALL 9; FALL 11; FALL 13). Diese Reflexionsprozesse können sich sowohl auf kleinere Aufgabenstellungen als auch auf umfassendere Projektverläufe und damit intendierte Arbeitsprozesse und -produkte sowie die Kompetenzentwicklung der Studierenden beziehen (FALL 12). Dabei wird immer wieder der Studienbeginn als sensible Phase der Einsozialisation für viele Studierende von (Studien-)Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung mit besonderer Aufmerksamkeit der Lehrenden und Studienganggestalter*innen bedacht. In vergleichbarem Maße stellt sich die Studienendphase, mit der Abschlussarbeit als herausfordernder und studienabschließender Aktivität, als wichtige Phase des Übergangs in neue Tätigkeitskontexte dar (FALL 7).

Begleitung vor Ort am Arbeitsplatz

Die Begleitung vor Ort am Arbeitsplatz gewinnt im Zusammenhang des WBL an Bedeutung. Gleichzeitig stellt sie tendenziell das Lehrszenario mit den größten Unklarheiten dar, verlassen die Lehrenden nicht nur gewohnte Rollen, sondern eben auch gewohntes Terrain und betreten tendenziell ungewohnte Felder mit je anderen Handlungslogiken und Anforderungsstrukturen. In einigen wenigen Fällen wird diesbezüglich skizziert, dass beispielsweise Studierende Projekte gemeinsam mit einer Gruppe realisieren und Lehrende sowie Coach*innen diese zwischenzeitlich am Arbeitsplatz begleiten: von der Planung, über die Durchführung bis hin zur Reflexion des Prozesses (FALL 8; FALL 10).

*Vielfältige Akteur*innen der (Studien-)Angebotsgestaltung neben den hauptamtlich Lehrenden*

Neben den hauptamtlich Lehrenden, spielen vielfältige Akteur*innen eine Rolle für eine umfassende und gelingende (Studien-)Angebotsgestaltung. Neben den allgemeinen und thematisch spezifischen Berater*innen der Hochschule kommt den Koordinationsstellen/-personen in der Hochschule für Studiengänge eine wesentliche Bedeutung zu, auch bereits vor Studienbeginn und neben den regulären Studieneinheiten. Dabei sind formal-organisatorische Fragen von inhaltlich-thematischen Anliegen nicht zwangsläufig klar unterscheidbar, beispielsweise bei der Initiierung und Absicherung von lernortübergreifenden Projektaufgaben. In diesem Zusammenhang werden als Hilfe zur Orientierung der Studierenden zudem sowohl Coach*innen als auch fortgeschrittene Kommiliton*innen eingebunden (FALL 10). Auch sind nicht nur die Studierenden selbst die durch das Beratungs- und (Studien-)Angebot adressierte Klientel, sondern potenziell auch die Berufseinrichtungen, in denen sie studienbegleitend involviert sind. Lehrende sind also selbst mit diversen Akteur*innen im Austausch, um ein komplementäres und kohärentes (Studien-)Angebot zu realisieren und nahe an den Studieninteressen und, damit einhergehend, den Lebens- und Arbeitsrealitäten der in der Regel berufsbegleitend Studierenden zu sein. (FALL 8) Diese letztgenannte Zielstellung kann in hohem Maße durch eine systematische Einbindung von Lehrbeauftragten ins Studiengeschehen aufgegriffen werden (FALL 13). Sie können modellgebend für die Verbindung der unterschiedlichen Tätigkeitszusammenhänge aus entsprechenden Berufspraxen in Hinblick auf aktuelle und zukünftige Arbeitsplatzrealitäten sein.

3.4 Kriterium 4: Reflexion als zentrales Element eines Theorie-Praxis-Zusammenhangs

Reflexion als viertes Kriterium ist ein grundlegendes Element, das den Studierenden einen Transfer zwischen Theorie und Praxis ermöglicht. Die Studierenden können durch Reflexion ihr berufliches Handeln in einen wissenschaftlich-theoretischen Kontext einbetten und kontextualisieren sowie umgekehrt Theorien in der eigenen Praxis überprüfen. Insofern sind Reflexion und Praxisforschung auch gleichzeitig Bestandteile der jeweils anderen drei Kriterien (Lester & Costley, 2010). Zudem ist Reflexion wichtiger Bestandteil anwendungs- und kompetenzorientierter Prüfungsformen, die Argumentation, kritische Reflexion und kritisches Beurteilen in den Fokus rücken und somit den Studierenden als Praktiker*innen und Praxisforscher*innen ermöglichen, kritische Urteile in ihrem Arbeitsumfeld zu fällen (ebd.).

In diesem Zusammenhang ist nochmal explizit darauf einzugehen, dass für die Anwendung oder Übertragung von wissenschaftlichem Wissen in berufspraktische Kontexte und andersherum zwar ein buchstäblich einfacher Transfer wünschenswert ist, aber nicht zuletzt beispielsweise die soziologische Wissensverwendungsforschung (Beck & Bonss, 1984) viel dazu beigetragen hat, dass man sich weitestgehend von diesem Denkmodell verabschiedet und erkannt hat, dass einfacher Transfer oder eine lineare Anwendung und Übertragung von wissenschaftlichem Wissen in darüber hinausgehende Bereiche in der Regel nicht stattfindet. Das kann im Wesentlichen über die unterschiedlichen Funktionsweisen von Wissenschaft und Berufspraxis verstanden werden (Luhmann, 1984). Denn es stehen sich einerseits wissenschaftliches Wissen als das generalisierte Ideal und Fokussierung auf Abstrahierungen und Verallgemeinerung sowie andererseits berufliche Praxen, in denen vorwiegend individuelle und einmalige Sachverhalte adressiert werden, sinnbildlich gegenüber. Diese Polarisierung bildet sich real nur vermittelt ab respektive bleibt eine idealtypische theoretische Beschreibung, spielt aber bei der Theorie-Praxis-Problematik eine wesentliche Rolle. An der Unvereinbarkeit der beiden Seiten festzuhalten oder aber sie in ihrer jeweiligen Funktionsweise zu negieren, scheint jedoch kein zielführender Umgang mit diesem durchaus produktiven Spannungsgefüge zu sein. Aktuelle Ansätze setzen daher eher auf einen anders gelagerten Umgang durch einen Perspektivwechsel, der, grob gesprochen, Theorie und Praxis oder wissenschaftliches Wissen und berufspraktisches Wissen als die Begegnung verschiedener Betrachtungsweisen begreift, die sich gegenseitig bereichern, technisch gesprochen als Reflexionsfläche.

Diese Metapher auf eine physikalische Gesetzmäßigkeit, in der Reflexion als Moment des Zurückbeugens einer Energie an einer Grenzfläche beschrieben werden kann und sich beide Energiequellen verändern, lässt auch den

Bezug zur philosophischen Bedeutung der Reflexion zu: Das Denken auf das Denken richten, und dabei einen neuen Gedanken hervorbringen. Was für Reflexion von Handlungskontexten gilt, kann auch auf innerpsychische und soziale Kontexte bezogen werden und psychologisch als Metakognition gefasst werden (Helyer, 2015). An dieser Stelle setzt der forschungsorientierte Ansatz des WBL an, wenn nicht nur einfach Kurse oder gar Projekte beziehungsweise Praxisforschung abgearbeitet werden, sondern Studierenden ihre eigenen Fragen und Interessen, im Sinne spezifischer Perspektiven, in den Blick nehmen und diese aktiv in das Studiengeschehen einbringen, anstatt vor allem nach neuem Wissen in Lehrbüchern zu suchen (Lester & Costley, 2010). Denn in dieser zusätzlichen Aktivierung liegt besonderes reflexives Potenzial in der interaktiven Auseinandersetzung und Verständigung mit anderen, sowohl Lehrenden und Studierenden hochschulseitig als auch Expert*innen oder Kolleg*innen in den beruflichen Praxisfeldern (Costley & Dikerdem, 2011). Und so sehr die Arbeit in Gruppen oder Netzwerken unterstützend wirken kann oder diverse Perspektiven zur Bearbeitung einer Aufgabe bereithält, so sehr irritierend und konflikthaft kann eine solche Art der Perspektivierung sein und in den daraus entstehenden Anforderungen wiederum eigene Lernziele hervorbringen (Helyer, 2015)

Mit diesem Blick auf Reflexion als einer Relationierung diverser Perspektiven und einander ergänzender Wissensbestände (Schäffter, 2017), kann mit differenzierendem Blick auf die Ausgestaltung von Kontextbedingungen für Bildungsprozesse und in diesem Fall für (Studien-)Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung geschaut werden. Entlang einer didaktischen Analyse mittels W-Fragen (Wozu/Woraufhin, Wie/Womit, Wann, Wo, Wer) werden nachfolgend die Fälle des Rasters konturiert und in ihren Ausprägungen hinsichtlich einschlägiger Relationierungen mit reflexivem Potenzial differenziert dargestellt.

3.4.1 Zielstellungen

Wozu/Woraufhin, also für welche Zwecke, Ziele und Verwendungssituationen wird gelernt und welche Bedeutung wird der Reflexion im (Studien-)Angebot zugeschrieben?

BESCHREIBUNG DER AUSPRÄGUNGEN

Kompetenzentwicklung in fachwissenschaftlich/professioneller Perspektive: Reflexion hat eine besondere Relevanz für die Entwicklung von Kompetenzen in Hinblick auf fachwissenschaftlich und, damit einhergehend, professionelle Denk- und Handlungsweisen.

Relevanz von fachwissenschaftlichem Wissen für berufliche Handlungspraxis prüfen – und umgekehrt: Reflexion hat eine besondere Relevanz bei der Prüfung und Bezugnahme fachwissenschaftlicher und, damit einhergehend, professioneller Denk- und Handlungsweisen.

Weiterentwicklung der Praxis: Reflexion hat eine besondere Relevanz in der wWB zur Weiterentwicklung außerhochschulischer Berufskontexte.

AUSWERTUNGSERGEBNISSE

Kompetenzentwicklung in fachwissenschaftlich/professioneller Perspektive

Personelle Kompetenzentwicklung in fachwissenschaftlich/professioneller Perspektive adressiert die Aspekte, in denen es im Wesentlichen um eine Inblicknahme der eigenen Sicht- und Handlungsweisen geht, im Sinne von Selbstreflexion, Reflexion des eigenen Berufsbildes und der eigenen Haltung sowie einer vertieften Auseinandersetzung mit den Lerninhalten und deren Rückbezug/Spiegelung/Übertragung/Anwendung auf den eigenen beruflichen Kontext. Schon hier wird eine Vielseitigkeit davon erkennbar, was Gegenstand von Reflexion im Studium und in professionellen Kontexten sein kann und wie rückbezüglich sich das wiederum auf die Frage der Zielstellung auswirkt. Als Bildungsmaßnahme in Form eines (Studien-)Angebots wissenschaftlicher Weiterbildung geht es um die Sichtbarwerdung und Veränderung von Denk- und Arbeitsweisen in beruflicher, aber damit immer auch personenbezogener Hinsicht, quasi mittels Reflexion. Dabei stehen neben dem eigenen Berufsbild und der durch eine bestimmte Haltung vermittelten Berufsidetität die konkrete Weiterentwicklung und Aneignung fachlicher Maßstäbe im Fokus (FALL 1; FALL 2; FALL 3; FALL 5; FALL 10; FALL 11; FALL 13). Diese

werden in professionellen Berufskontexten über eine fachwissenschaftlich gekoppelte Perspektive auf Fragestellungen mitformuliert. So rückt eine Professionalisierung der Berufstätigen, eine Kompetenzentwicklung in Richtung informierter Rezeption aktueller und relevanter Fachwissensbestände als reflexionsorientierter Modus in den Blick. In sozialprofessionellen Kontexten geht es dabei beispielsweise um eine kritische Lektüre von einschlägigen Studien und die Identifikation von Formen der Übertragbarkeit auf konkrete berufliche Handlungssituationen (FALL 1; FALL 2; FALL 11; FALL 12; FALL 13). Dabei wird der Feststellung von Kompetenzen sowie der dezidierten Identifikation von Kompetenzentwicklungsbedarfen eine wesentliche Funktion zugeschrieben, um die wissenschaftliche Weiterbildungsmaßnahme, entsprechend der daran formulierten Interessen der Studierenden, mit den jeweiligen (Studien-)Angeboten in ein bestmögliches Passungsverhältnis zu bringen (FALL 1; FALL 2; FALL 4; FALL 8). In den vorliegenden Fällen geschieht dies beispielsweise über eine Gegenüberstellung von Selbst- und Fremdeinschätzungen der Studierenden (FALL 12) oder gar über eine kontinuierliche Relationierung von Zufriedenheitsaspekten der Studierenden mit den konkreten Studienbedingungen, indem mit Studiengangbeteiligten entsprechende Interviews geführt werden (FALL 8). In einem anderen Fall ist, dem formulierten Interesse der Studierenden folgend, geplant, bei der Etablierung einer von Lehrenden unabhängigen Community of Practice zur aktiven Lernbegleitung zu unterstützen und kollegiale oder entsprechend intersubjektive Reflexion studienbegleitend zu integrieren (FALL 7).

Relevanz von fachwissenschaftlichem Wissen für berufliche Handlungspraxis prüfen – und umgekehrt

Die Relevanz von fachwissenschaftlichem Wissen für berufliche Handlungspraxis zu prüfen, stellt ein weiteres wesentliches Moment professioneller Handlungspraxis dar. Studierende wissenschaftlicher Weiterbildung sind in der Regel Teil einer beruflichen Handlungspraxis, aber nicht notwendigerweise der jeweiligen, für die sie sich qualifizieren bzw. für die sie Kompetenzen erwerben wollen und zudem sind sie nicht zwangsläufig akademisch vorgebildet. Wie im Punkt zuvor angedeutet, bedarf es daher im (Studien-)Angebot nicht nur der Verfügbarmachung fachwissenschaftlicher Inhalte, sondern und explizit auch der studienspezifischen Sichtbarmachung von einschlägigen Denk- und Handlungsweisen fachspezifischer Professionalisierungskontexte, auch im Sinne der Einschätzung von Möglichkeiten der Anwendbarkeit oder Übertragbarkeit (FALL 1; FALL 2; FALL 9; FALL 11).

Weiterentwicklung der Praxis

Diese Professionalisierungsbestrebungen adressieren neben der Weiterbildung einzelner Personen zusätzlich auch die Weiterentwicklung der Praxis als Handlungskontext insgesamt. Somit werden, neben den individuellen Aneignungen von fachwissenschaftlichen Inhalten und Arbeitsweisen durch die Studierenden, explizit auch Momente der Integration wissenschaftsorientierter Standards und Themen in die berufliche Praxis hervorgehoben, beispielsweise im Sinne einer evidenzbasierten Entscheidungsfindung, d. h. in Form der Anwendung empirischer Studien und Theorien auf konkrete Pflegesituationen (FALL 1). Mit dieser Form einer Kontextualisierung theoretischer Perspektiven in die berufliche Praxis geht mitunter auch rückwirkend eine Erweiterung pflegewissenschaftlicher Theoriebestände einher (FALL 2).

3.4.2 Formate

Wie/Womit, also mit welchen Tools/Techniken und Medien/Methoden im Sinne von zielführenden Formen der Strukturierung wird Reflexion angeregt und unterstützt?

BESCHREIBUNG DER AUSPRÄGUNGEN

In Interaktionen: Reflexion als Relationierung von Perspektiven kann im Besonderen über interpersonelle Aktionskontexte initiiert werden.

Mittels Methoden/Medien: Diverse Perspektiven können über bestimmte Formen der Interaktionsstrukturierung, wie sie bei E-Portfolios, Gruppenarbeiten etc. angewendet werden, unterstützt werden, bisweilen über digital-vernetzte Medien auch Raum- und Zeit unabhängiger.

Mittels Rezeption/Produktion von Fachbeiträgen: Fachbeiträge stellen eine einschlägig informierte Perspektive auf professionelle Handlungspraxis dar, sodass ihnen besonderes reflexives Potenzial zugeschrieben werden kann.

In Simulationen: Eine reale Tätigkeit unter irrealen Bedingungen durchführen, mit dem Ziel, durch Wiederholung und Wiederinblicknahme eines komplexen Handlungsablaufs einen höheren Grad an Reflexion zu erzielen.

AUSWERTUNGSERGEBNISSE

Reflexion in Interaktionen

Die Bedeutung von Interaktionen für Reflexion ist wesentlich. Anschaulich können über unterschiedliche Denk- und Handlungsweisen neue Perspektiven, seien es unbekannte oder nur ungewohnte, kennengelernt und somit möglicherweise angeeignet oder gar abgelehnt werden. Diese unterschiedlichen Perspektiven können sich sowohl im Zusammenspiel zwischen Personen zeigen als auch für unterschiedliche Fächer oder Handlungskontexte beschrieben werden. Dabei geht es weniger um die Herstellung eines bloßen Nebeneinanders oder eine Parallelität dieser Perspektiven als vielmehr um die professionalisierungstheoretisch begründete Herausforderung, unterschiedliche Perspektiven dezidiert und konsequent in ein Verhältnis zueinander zu setzen, d. h., ihre Relationen zu erfassen und erlebbar zu machen. Als wesentliche Relationierung wird dabei immer wieder diejenige einer theoretisch-abstrakten Perspektive mit einer praktisch-konkreten Perspektive skizziert (FALL 1; FALL 2; FALL 3; FALL 4; FALL 5; FALL 7; FALL 8; FALL 9; FALL 10; FALL 12; FALL 13). Gängige Formen dieser interaktiven Bezugnahme aufeinander sind Gespräche, Diskussionen, Fallbesprechungen, Gruppenarbeiten, Präsentationen, Portfolios, welche auch miteinander kombiniert werden können. Beispiele dafür sind das Modul *Soziale Prozesse und Interaktion* (FALL 3), in welchem wiederum der hier fokussierte Themenkomplex reflexiv in Theorie und Praxis erörtert wird, oder das angrenzende Modul *Diversität* (FALL 3), in dem Studierende in Exkursionen verschiedene Orte der Berufspraxis besuchen, in Gruppen Präsentationen erarbeiten und diese gegenseitig vorstellen sowie ein begleitendes Portfolio erarbeiten. Dabei können entsprechend die diversen Akteur*innengruppen der jeweiligen Handlungszusammenhänge als Interaktionspartner*innen systematisch ins Studiengeschehen eingebunden werden, um anschaulich eine derart gelagerte Multiperspektivität zu realisieren, d. h. Netzwerkmanagement oder Teamarbeit über verteilte Aufgaben und Rollen erlebbar werden zu lassen (FALL 4; FALL 5; FALL 7). Interaktion kann auch zwischen Positionen beziehungsweise Perspektiven einer Person, also innersubjektiv stattfinden, quasi im Modus der Selbstverständigung auf unterschiedliche eigene Perspektiven, die der Person in unterschiedlichen Rollen z. B. als Studierende*r/Arbeitnehmende*r zu eigen sind oder sich über die Zeit verändern, wie es in formalen Bildungskontexten intendiert ist. Mit diesem Interaktionsfokus werden in Lehr-Lern-Szenarien typischerweise (E-)Portfolios eingesetzt (FALL 3; FALL 12). Beispielsweise mittels eines „Kompetenzchecks werden Kompetenzprofile [der einzelnen Studierenden] erstellt und reflektiert, die sich aus Selbst- und Fremdeinschätzung ergeben, dabei werden E-Portfolio genauso wie Kompetenzcheck als Grundlage für die Gespräche mit der Lernbegleitung genutzt“ (FALL 12). Derartige dialogorientierte Kommunikationsgelegenheiten mit Verantwortlichen der Hochschule können orientierend wirken, indem sie beispielsweise vielfältige, zum Teil sich widersprechende oder überbordende Interessen und Bedarfe von Studierenden zu konturieren und mit dem (Studien-)Angebot abzugleichen helfen (FALL 7; FALL 8; FALL 13). Das kann sogar in einem festgelegten Turnus, das Studium übergreifend und als ein integraler Bestandteil des (Studien-)Angebots in Form von Auswertungsgesprächen zu Studienbedingungen mit den Studierenden und Praxisvertreter*innen durch Koordinator*innen an der Hochschule stattfinden (FALL 8).

Reflexion mittels Tools/Medien

Wie bereits angedeutet, kann Reflexion in dem hier explizierten Sinne über Formen der Interaktionsstrukturierung, d. h. mittels Methoden/Medien, wie Foren, Chats, (E-)Portfolios, Gruppenarbeiten usw. unterstützt werden. In der Tat spielen dabei digitale, vernetzte Medien mit entsprechenden

Nutzungsszenarien eine zunehmend wichtige, weil zielführende Rolle, wenn es beispielsweise um die Überwindung von räumlichen und zeitlichen Barrieren geht, wie bei (Studien-)Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung. Denn bei vergleichsweise geringer Präsenzzeit können so Studienaktivitäten zeitnah vermittelt und koordiniert sowie kooperativ bearbeitet und diskursiv verhandelt werden. Als Blended-Learning-Szenario kann darüber eine Mischung aus unterschiedlichen Tools, Medien und Methoden sowie die Verbindung diverser Lernorte erreicht werden (FALL 4, FALL 5, FALL 7, FALL 9, FALL 13). Auch können darüber diverse Akteur*innen- und Statusgruppen wie Coach*innen, Lehrende, Tutor*innen oder Peers untereinander buchstäblich eine Rolle spielen und an dem Veranstaltungsgeschehen in Form von Präsentationen, gemeinsamen Übungen oder Projekten, geleiteten Feedbacks oder kurzzeitigen Beratungen partizipieren und ihre Perspektiven einbringen (FALL 1; FALL 4; FALL 5; FALL 7; FALL, 9; FALL 12; FALL 13).

Reflexion mittels Rezeption/Produktion von Fachbeiträgen

Der Rezeption und Produktion von Fachbeiträgen wird an Hochschulen traditionell ein hoher Stellenwert beigemessen. Im Sinne einer schriftlich-systematischen Einlassung auf und Auseinandersetzung mit einem fachlich relevanten Themenkomplex ist das Ziel in (Studien-)Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung in der Regel die Einübung einer bestimmten Form der wissenschaftlichen und damit strukturell-reflexiven Bezugnahme auf selbige. Dazu kommt der Aneignung fachwissenschaftlicher Standards als entsprechend legitimerter Denk- und Handlungsweisen eine wesentliche Bedeutung zu. Denn neben neuen Inhalten und Themen geht es dabei um so etwas wie eine systematische und diskursiv verortete Genese und Umgangsweise mit neuem Wissen, dazu gehört die Bewertung der Übertragbarkeit auf diverse Kontexte oder der Umgang mit noch nicht Bekanntem (FALL 1; FALL 3; FALL 4; FALL 9).

Reflexion in Simulationen

Der Vorteil von Simulationen liegt in der theoretisch unendlichen Wiederholbarkeit eines Handlungsvollzugs und einer entsprechenden Wiederinblicknahme dieser. Denn sie ist relativ befreit von primär einschränkenden Kontextbedingungen, vor allem von einem zeitlichen Rahmen sowie den Folgen des Tuns, wie beispielsweise bei der wissenschaftlichen Weiterbildung für therapeutische Berufspraxen oder Konstruktions-/Ingenieur*innenbereiche, in denen das spätere Handeln im konkreten Berufsfeld in hohem Maße folgenreich sein würde. Somit können höchst komplexe Handlungsabläufe über diverse Szenarien erprobt und auf ihre Qualität hin bewertet sowie eingeübt werden. In sozialprofessionellen oder managerialen Kontexten werden dazu üblicherweise Formate kollegialer Fallbearbeitung durchgeführt, die eine multiperspektivische Analyse und Erarbeitung von Handlungsoptionen simulieren (FALL 2; FALL 3; FALL 4; FALL 10). Aber auch in technisch-ausgerichteten Fachbereichen, beispielsweise in einem Modul *Robotik – Programmierung und Handhabung* werden typische Programmierungen an Robotern in der Hochschule durchgeführt und eingeübt (FALL 11).

3.4.3 Zeitaspekte

Wann, also in welcher Studienphase, und wie viel Studienzeit ist erforderlich?

BESCHREIBUNG DER AUSPRÄGUNGEN

In der Studieneingangsphase: Hier wird der Zugang zur Aneignung einer fachwissenschaftlichen Perspektive auf professionelle Handlungsfelder wesentlich eröffnet.

In entsprechenden Modulen: Bestimmte Module werden explizit und dezidiert reflexionsorientiert angelegt.

In Prüfungen: Im Sinne kompetenzorientierter Studienganggestaltung liegt es nahe, die Reflexionsanforderungen des Studiums auch in den Prüfungsanforderungen abzubilden.

Studienbegleitend: Reflexion als spezifische Form der Aneignung und Anwendung fachwissenschaftlicher Perspektiven kann sowohl als Prinzip verstanden als auch als Routine im Studienverlauf eingeübt werden.

AUSWERTUNGSERGEBNISSE

Reflexion in der Studieneingangsphase

Die *Studieneingangsphase* gilt als zentrales Moment gelingender Studienlaufbahnen. Neben den Besonderheiten einer für viele bis dato unbekanntem Bildungsinstitution geht es in der Studieneingangsphase um den Abgleich eigener Interessen, Erwartungen und persönlicher Voraussetzungen insgesamt, die in Passung mit den neuen Kontextbedingungen im (Studien-)Angebot zu bringen sind. Ein mögliches Vorgehen kann sein, dass Studierende mit beruflichen Erfahrungen vor Studienbeginn ein obligatorisches Gespräch mit der Studienberatung in Hinblick auf Anforderungen des Studiums und die Studienwahl führen (FALL 7) und nach der Immatrikulation zusätzlich eine vertiefende und vorausplanende Studienfachberatung in Anspruch nehmen können (FALL 4; FALL 13). Hierbei kann es grundsätzlich um eine Identifikation von Bildungsbedarfen, d. h. konkret, die Auswahl von Modulen und den potenziell damit verknüpften Sinn des Studiums gehen sowie, entsprechend der reflexiven Betrachtung von Optionen, die Identifikation je eigener beruflicher Entwicklungswege (FALL 5).

Reflexion in entsprechenden Modulen

Module als zentrale, zeitlich und inhaltlich das Studium strukturierende Einheiten können entsprechend reflexionsorientiert ausgerichtet sein. Dabei wird vor allem die Selbstreflexion, d. h. die Inblicknahme der je eigenen Handlungsweisen, eigener Haltungen und Berufsbilder in den Fokus gerückt (FALL 3; FALL 4; FALL 7; FALL 11; FALL 13). Damit verknüpft ist jedoch immer wieder auch ein Rekurs auf konkrete berufliche Erfahrungen respektive fachwissenschaftliche Perspektiven oder Handlungskontexte (FALL 2; FALL 4; FALL 11; FALL 13).

Reflexion in Prüfungen

Prüfungen stellen in kompetenzorientierter Studienganggestaltung ein wesentliches Moment der Sichtbarmachung von Lernergebnissen dar. Sie dienen dabei nicht nur der Einstufung von erbrachten Leistungen, sondern bilden im Sinne des Constructive Alignment einen kohärenten Studienverlauf ab und haben dabei starken Einfluss auf die Studierpraxis der Studierenden. Insofern empfiehlt es sich, die Reflexionsanforderungen im Studium dementsprechend in Prüfungsformaten zu explizieren. Der Umfang einer Prüfung kann variieren, beispielsweise als Teilprüfung eines Moduls, neben einer Klausur oder als Hauptprüfung. In einem Beispiel waren das Fallbearbeitungen zur theoretischen Kontextualisierung von konkreten berufspraktischen Erfahrungen (FALL 4). Diese können als Teile von Prüfungsleistungen auch durch Lehrende und studentische Tutor*innen begleitet werden (FALL 7) und über adäquate Tools, wie die hier mehrfach genannten E-Portfolios (FALL 1; FALL 12), umgesetzt werden.

Studienbegleitende Reflexion

Reflexion als spezifische Form der Aneignung und Anwendung fachwissenschaftlicher Perspektiven kann sowohl als kurzfristiges Prinzip verstanden als auch als Routine im Studienverlauf *studienbegleitend* eingeübt werden. Dazu werden in mehreren Fällen kontinuierlich E-Portfolios zur Reflexion der beruflichen Tätigkeit mit dem Fokus auf die erworbenen Kompetenzen eingesetzt (FALL 2; FALL 12) und beispielsweise auch als je eigener Lernweg durch die Zertifikatskurse konzipiert (FALL 1). Ergänzend dazu können die Reflexionsinhalte auch Gegenstand des Austauschs mit Lehrenden und anderen Studierenden sein (FALL 2; FALL 9; FALL 12). In einem anderen Fall wird aktuell, dem nachträglich formulierten Bedarf von Studierenden entsprechend, die Bildung einer sogenannten Community of Practice auf Peer-Ebene unterstützt. Sie soll helfen, etwa Gruppenarbeiten gut zu organisieren und auch insgesamt eine von Lehrenden unabhängige Betreuung und Lernbegleitung zu realisieren (FALL 7). Bereits erfolgreich erprobt ist in einem Fall der kontinuierliche Austausch zwischen Studierenden und Praxisvertreter*innen, organisiert durch die Studiengangkoordination an der Hochschule, die mit dem Fokus auf praxisintegriertes Lernen folgende Gesprächskontexte realisieren: (1) Eingangsgespräch, (2) Zwischenstandinterview, (3) Gruppendiskussionen und (4) eine Abschlussevaluation. Die Reflexion dient dabei nicht nur dem Lernprozess der Studierenden, sondern explizit auch den anderen genannten Akteur*innen (FALL 8).

3.4.4 Raumaspekte

Wo, also an welchen Lernorten findet die Reflexion statt bzw. auf welche Lernorte wird die Reflexion bezogen?

BESCHREIBUNG DER AUSPRÄGUNGEN

Lernort Wissenschaft: Die physische Präsenz am Lernort Wissenschaft fordert in besonderem Maße eine erfahrungsbasierte Auseinandersetzung mit den Besonderheiten einer fachwissenschaftlichen Perspektive auf einen professionellen Handlungskontext.

Lernort Berufspraxis: Die physische Präsenz am Lernort Berufspraxis fordert in besonderem Maße eine erfahrungsbasierte Auseinandersetzung mit den Besonderheiten einer berufsbezogenen Perspektive auf einen professionellen Handlungskontext.

Online/Dazwischen: Vernetzte oder digitale Medien legen in besonderem Maße nahe, räumliche Grenzen zu überschreiten respektive physische Räume virtuell überlagern zu lassen und diese Bedingungen reflexionsorientiert zu nutzen.

AUSWERTUNGSERGEBNISSE

Reflexion am Lernort Wissenschaft

Die physische Präsenz am *Lernort Wissenschaft oder Hochschule* fordert in besonderem Maße eine erfahrungsbasierte Auseinandersetzung mit den Besonderheiten einer fachwissenschaftlichen Perspektive auf die einschlägigen professionellen Handlungskontexte der Studierenden. Dabei kann die Hochschule als in bestimmter Hinsicht eigenständiger Kontext mit eigenen Prinzipien und Handlungslogiken und damit einer spezifischen Perspektive verstanden werden, die es sich für die Studierenden zuerst anzueignen gilt, um sie dann anschließend auf andere Kontexte, wie die jeweiligen beruflichen Realitäten, zu übertragen (FALL 9). Anders konturiert, wird dieser eigenständige hochschulische Lernort zwar auch als Gelegenheit zur kritischen Distanznahme zur berufsalltäglichen Welt verstanden, jedoch werden Phänomene, d. h. Themen oder konkrete Erfahrungen der Studierenden, explizit als Ausgangspunkte der theorieorientierten Auseinandersetzung genommen (FALL 10), oder es werden von Lehrenden auf eigenen Erfahrungen basierende Praxisbeispiele, in denen der hochschulische Raum als experimentelles Labor genutzt werden kann, konstruiert (FALL 4; FALL 11). Eine reflexive Auseinandersetzung zwischen den am Studiengeschehen Beteiligten kann sich dabei auch dezidiert auf den Lernort Hochschule beziehen, dabei die Studienbedingungen mit fokussieren und als integraler Bestandteil des Studienangebots installiert werden (FALL 8).

Reflexion am Lernort Berufspraxis

Die physische Präsenz am *Lernort Berufspraxis* fordert in besonderem Maße eine erfahrungsbasierte und unmittelbare Auseinandersetzung mit den Besonderheiten einer berufsbezogenen Perspektive auf einen professionellen Handlungskontext. Diese Unmittelbarkeit der Erfahrungen bietet für Studierende einerseits eine wichtige Nähe zu den relevanten Themen der Berufspraxis und stellt andererseits die Herausforderung dar, neben den Handlungsanforderungen des Feldes gleichzeitig eine reflexionsfördernde Distanz dazu einzunehmen. Das passiert in den vorliegenden Fällen überwiegend über zusätzlich flankierende, meist digital-vernetzte Tools, in denen mit Kommiliton*innen und/oder Lehrenden die Erfahrungen und Anforderungen der Berufspraxis multiperspektivisch erörtert werden können (FALL 3). In anderen (Studien-)Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung schaffen individuelle, die berufliche Handlungspraxis begleitende Coachings diese Gelegenheit zur reflexionsorientierten Auseinandersetzung (FALL 7; FALL 10).

Reflexion online/dazwischen

Vernetzte oder digitale Medien legen in besonderem Maße nahe, räumliche Grenzen zu überschreiten und neue, virtuelle Räume zu generieren. Diese Räume haben wiederum ihre je eigenen Organisationsprinzipien, wenngleich sie Funktionsprinzipien aus anderen Kontexten, wie in diesem Fall des Lernorts Wissenschaft und des

Lernorts Berufspraxis zusammenführen können beziehungsweise *dazwischen* liegen. Somit liegt das besondere Potenzial dieses virtuellen Zwischenraums darin, spezifische Arbeitsweisen und Personen räumlich und organisatorisch zusammenzubringen und für einander nutzbar beziehungsweise einer Aufgabenbearbeitung dienlich zu machen (FALL 4; FALL 5; FALL 9; FALL 12; FALL 13). Dass diese Art der Medien ein unterstützendes Moment, aber nicht ausschließliche Bedingung für die Verknüpfung der Lernorte ist, wird in Fällen gezeigt, die zwar auch digitale Medien zu diesem Zwecke curricular verankert haben, jedoch darüber hinaus eine sichtbare modulare Konturierung beispielsweise als Studienfeld *Theorie-Praxis-Verzahnung* bzw. *Lernortverknüpfung* (FALL 2) oder als Modul *Praxisintegriertes Lernen* anbieten und programmatisch verankern (FALL 8).

3.4.5 Beteiligte

Wer, also welche Akteur*innen/Personen werden an dem Reflexionsprozess der Studierenden beteiligt?

BESCHREIBUNG DER AUSPRÄGUNGEN

Studierende/Peers: Die eigene Peergroup als kommunikatives Gegenüber hat einen potenziell vergleichbaren Erfahrungshorizont und bietet dennoch je eigene Perspektiven.

Lehrende/Studiengestalter*innen der Hochschule: Die Funktionstragenden der Hochschule als Repräsentant*innen des fachwissenschaftlichen Handlungszusammenhangs bieten relevante Perspektiven für einschlägig professionelle Handlungskontexte

Außerhochschulische Expert*innen: Akteur*innen aus außerhochschulischen Kontexten als Repräsentant*innen beruflicher Handlungszusammenhänge bieten relevante Perspektiven für einschlägig professionelle Handlungskontexte

AUSWERTUNGSERGEBNISSE

Studierende/Peers

Die Kommiliton*innen in (Studien-)Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung, also andere Studierende, stellen ein zentrales kommunikatives Gegenüber an der Hochschule dar. Identisch mit grundständigen Studienangeboten, spielt die Peergroup, mit potenziell vergleichbarem Erfahrungshorizont und Lebenslagen und dennoch je eigenen Perspektiven, eine große Rolle. Dabei variieren die Formate von Räumen für informelle Peer-Beratungen (FALL 7), über längerfristige kooperative Projektarbeiten bis hin zu kurzzeitigen Gruppenarbeiten im Kursgeschehen (FALL 3; FALL 4; FALL 5; FALL 7; FALL 8; FALL 9; FALL 10; FALL 11; FALL 13).

*Lehrende/Studiengestalter*innen der Hochschule*

Lehrende und zunehmend Studiengestalter*innen an der Hochschule werden vornehmlich als verantwortliche Akteur*innen der (Studien-)Angebotsgestaltung gesehen. Als Repräsentant*innen des fachwissenschaftlichen Handlungszusammenhangs bieten sie eine entscheidende Perspektive in (Studien-)Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung für die Professionalisierungsbestrebungen einschlägiger beruflicher Tätigkeitsfelder (mehr dazu im Abschnitt 3.3.3).

*Außerhochschulische Expert*innen*

Akteur*innen aus außerhochschulischen Kontexten werden zunehmend als Repräsentant*innen beruflicher Handlungszusammenhänge mit ihren Perspektiven in das Studien- und Reflexionsgeschehen integriert. Für einschlägig professionelle Handlungskontexte bietet die Zusammenarbeit mit ihnen als außerhochschulischen Expert*innen für die Tätigkeitsfelder (zukünftiger) Absolvent*innen besonderes Potenzial im Sinne weiterer alternativer Perspektiven (FALL 1; FALL 4; FALL 5; FALL 8; FALL 10; FALL 13), d. h. neuer Denk- und Arbeitsweisen.

4 Diskussion des Rasters

Ausgangspunkt der Entwicklung und des Einsatzes des Rasters war die Suche nach einem Instrument zur systematisierten Erfassung und Beschreibung von Formen der TPV in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Dazu sollte in einer partizipationsorientierten Forschungsgruppe, bestehend aus Projekten der 2. WR und dem Team der FernUniversität in Hagen als Teil der wissenschaftlichen Begleitung die internationale Diskussion zum WBL rezipiert und für die deutsche Hochschullandschaft adaptiert werden. Mit dieser Zielstellung ging es im Kern um die Arbeit am Komplex TPV auf zwei Ebenen. Zum einen diente sie der analytischen Suche danach, wie dieser Komplex über Formate wissenschaftlicher Weiterbildung in Hochschulen konkret curricular-didaktisch aufgegriffen wird und welche (Studien-)Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung daraus resultieren: das Raster als heuristisches Instrument – WBL. Und zum anderen ging es um die Realisierung des Anspruchs eines handlungsbezogenen und multiperspektivischen Modus der wissenschaftlichen Begleitung von entwicklungsorientierten Projekten: die Arbeit am Raster als Prozess – partizipative Forschung.

Mit beiden Ebenen soll explizit die Aufmerksamkeit auf die Bedeutung des Zusammenhangs zwischen theoretisch-abstrahierenden und praktisch-konkretisierenden Handlungsweisen hingewiesen werden, eben einerseits als didaktisches Problem in der Studiengestaltung und andererseits als Problem von Forschung bzw. Wissenschaft im Allgemeinen. Diese sogenannten Probleme erfordern in der hier realisierten Perspektive weniger die Arbeit an ihrer unmittelbaren (Auf)Lösung, als vielmehr einen gestaltungsorientierten Umgang damit, mit deutlichem Potenzial für wissenschaftsbasierte Erkenntnisbildung. Wesentliche Erfahrungen damit werden nachfolgend dokumentiert, zur Diskussion gestellt und für weitere Arbeitsschritte qualifiziert.

4.1 Das Raster als heuristisches Instrument – WBL

WBL stellt eine spezifische Form der hochschulischen TPV in der wissenschaftlichen Weiterbildung dar, die außerhochschulische Voraussetzungen für die (Studien-)Angebotsgestaltung – und hier vor allem mit Blick auf die Studierenden – explizit als entscheidend betrachtet. Die nun über das Raster hervorgehobenen Kriterien sind abgeleitet aus empirisch begründeten (Meta-)Analysen des WBL und markieren darüber deren wesentliche Facetten (Helyer, 2015; Lester & Costley, 2010):

- Berücksichtigung der Kompetenzen von Studierenden
- (Teil-)Individualisierung der (Studien-)Angebote
- Einsatz von Projekten und/oder Praxisforschung mit Unterstützung durch Lehrende
- Reflexion als zentrales Element eines Theorie-Praxis-Zusammenhangs

So weitreichend die Berücksichtigung dieser Facetten für reale (Studien-)Angebotsgestaltungen wirken kann, so interessant und offen sind sie für eine theoretisch-konzeptionelle Debatte. Diese Ausschnitte eines umfassenden Konzeptes sind analytisch nicht konsequent trennscharf, d. h., zum Teil überlappen sich die genannten Bereiche, denn beispielsweise geht die Berücksichtigung der Kompetenzen der Studierenden in gewisser Hinsicht notwendigerweise einher mit einer Individualisierung in der (Studien-)Angebotsgestaltung. Oder wie und ab welchem Umfang kann von Projekt als Handlungseinheit gesprochen werden? Und ist Reflexion Ausgangspunkt oder Ziel von Projekten und Praxisforschung? Die Kriterien setzen damit tendenziell auf unterschiedlichen Ebenen an oder sind uneindeutig zueinander gewichtet, was sich auch in ihrem begrifflich-konzeptionellen Interpretationsspielraum zeigt.

In diesen Spielräumen stellen Übersetzungsleistungen eine zentrale Herausforderung dar und können in mindestens zwei Richtungen gedacht werden: einerseits als Übersetzung aus dem englischen Sprach- und Hochschulraum mit erkennbaren Varianzen, beispielsweise bei der Deutung des Begriffs Kompetenz oder in Hinblick auf Rahmenbedingungen hochschulischer (Studien-)Angebotsgestaltung, seien es Finanzierungsformen oder Abschlüsse. Andererseits die Übersetzung der letztlich doch abstrakten Kriterien auf empirische Eindrücke aus dem Feld der wWB und die Frage danach, ob deren curricular-didaktische Entwicklungspraxis über diesen Zugang des WBL adäquat erfasst und beschrieben werden kann. Zwar mit dem Fokus auf diese zweite

Übersetzungsarbeit, wurde jedoch gleichzeitig eine induktive, d. h. aus der hochschulischen Gestaltungspraxis abgeleitete Konkretion der WBL-Kriterien erreicht, die sowohl eine erste theoretisch-konzeptionelle Differenzierung selbiger beförderte als auch entlang der Kriterien punktuelle, aber aussagekräftige Eindrücke aus 13 empirischen Fällen lieferte. Diese differenzierenden Ausprägungen der Kriterien können somit als zwar durchaus unvollständige, doch erste deutschsprachige Variante von WBL-Kriterien für (Studien-)Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung gelesen werden. Das Raster mit den Ausprägungen ist in der nachstehenden Abbildung 4 im Überblick dargestellt.

Über die diversen Entwicklungs- und Analyseschritte konnten einzelne Kriterien konturiert und empirisch plausibilisiert werden, sodass beispielsweise die Bedeutung von Anrechnungs- und studienspezifischen Individualisierungsfragen analytisch aufgegriffen oder Projekt und Praxisforschung definitorisch in ein Verhältnis gesetzt wurden. Gleichwohl setzt das vorliegende Raster Schwerpunkte und es sind erkennbar nicht alle möglichen Aspekte von TPV in der wWB abgebildet. Dazu zählt etwa, dass in Bezug auf die explizite Bezugnahme auf Praxis unterschieden werden kann zwischen der formal-organisatorischen *berufsbegleitenden* Gestaltung eines (Studien-)Angebots wissenschaftlicher Weiterbildung und der inhaltlichen Integration von Praxis bzw. Berufstätigkeit in das Studium. Erstere kann etwa durch Blended Learning realisiert werden, aber auch durch eine kleinteilige/modularisierte Studienorganisation, die sozusagen die strukturelle Voraussetzung ist für eine Berufstätigkeit neben dem Studium, d. h., einen Ermöglichungsrahmen für TPV darstellt. Hingegen bildet die inhaltliche Integration von Praxis bzw. Berufstätigkeit die Basis für eine Verknüpfung von Theorie und Praxis. Zudem zeigt sich an den Fällen, dass praxis- bzw. berufsintegrierend immer auch eine inhaltliche Verknüpfung mit einer parallelen einschlägigen Arbeitspraxis meint. Dies ist – abweichend von der Definition dualer Studienangebote des Wissenschaftsrats, der als Mindeststandard für *Dualität* auf inhaltlicher Ebene eine Nähe von Studienfach und Berufspraxis festsetzt (Wissenschaftsrat, 2013) – also mehr als ein nebeneinander Bestehen von inhaltlich ähnlichem Beruf und Studium, sondern eine didaktische Handlung bzw. Lehr-Lern-Aktivität zur Verknüpfung der (parallelen bzw. punktuellen/phasenweisen) Berufstätigkeit, also dem Lernort Praxis, mit dem Lernort Hochschule bzw. mit dem Studium. Diese Verknüpfung kann auch insofern curricular-strukturell Niederschlag finden, als Leistungspunkte am Lernort Praxis erworben werden können bzw. die berufspraktische Tätigkeit während des Studiums Teil der Studienleistung und damit Workload-relevant ist. Es findet sozusagen eine Anrechnung oder Kreditierung der Praxis als Teil des Studiums statt. Für eine umfassendere Betrachtung von TPV sei auf das bei Mörth et al. (2018) entwickelte, empirisch erprobte Modell verwiesen, das einerseits als Vorarbeit dieser Arbeit gelesen werden kann und andererseits mit den Erfahrungen der Arbeit am Raster Ansatzpunkte für dessen Weiterentwicklung bietet.

Somit kann zusammenfassend festgehalten werden, dass auch im Raster Facetten der TPV letztlich unberücksichtigt bleiben: so die Verankerung von TPV in der Lehr-Lern-Organisation; Kooperationsformate mit einschlägigen außerhochschulischen Einrichtungen und damit einhergehend, die Bedeutung von Expert*innen aus der Praxis für die Lehre; neue Abschlüsse jenseits von Bachelor und Master, wie beispielsweise berufsrelevante Zertifikate; mikro-didaktische Strukturen etwa bei der Arbeit an Fallbeispielen oder die konkrete Relevanzsetzung von arbeitsplatzbezogenen Fragestellungen sowie nicht zuletzt die Bedeutung und Gestaltung von Prüfungen als in hohem Maße relevantes Lehr-Lern-Moment. An diesen Stellen wird zudem sichtbar, dass im Zusammenhang von WBL bestehende programmatische Grenzen sowohl zwischen beruflicher Bildung und hochschulischer Bildung, aber eben auch zwischen (Studien-)Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung und grundständigen Studienangeboten in den Blick genommen und neu diskutiert werden sollten.

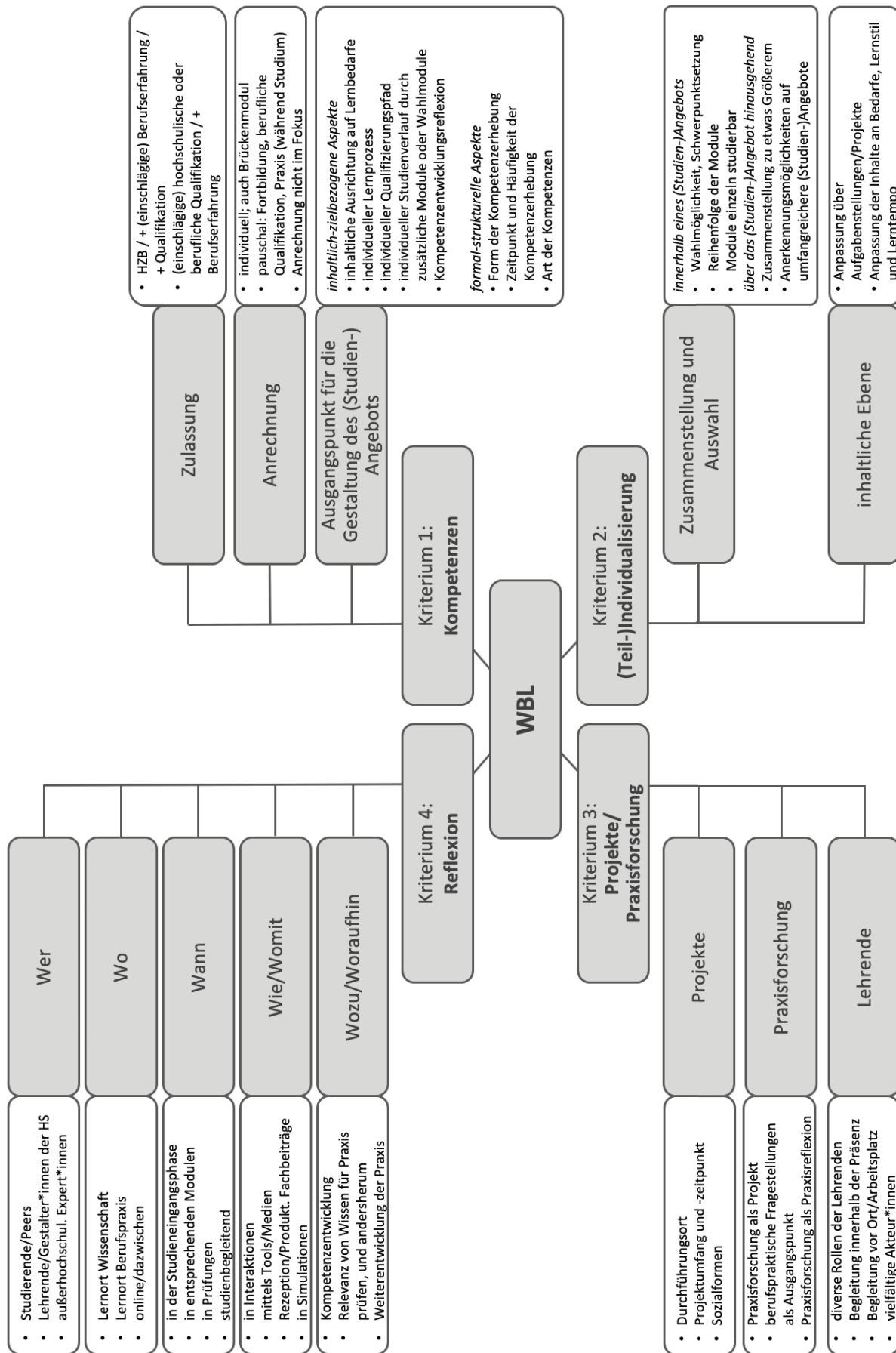


Abbildung 4: Raster mit Ausprägungen (Quelle: eigene Darstellung)

Einem weiteren Desiderat wird hingegen bereits nachgegangen. So wurde im Zuge der vergleichenden Analyse der ausgefüllten Raster wie schon in der Forschung mit der 1. WR (Mörth et al., 2018) festgestellt, dass zentrale Begriffe wie Theorie und Praxis in unterschiedlichen Disziplinen bzw. professionellen Domänen mit durchaus unterschiedlichen Bedeutungen belegt sind. Daher wurde parallel zur hier vorgestellten Arbeit am Raster ein zweiter Forschungsstrang initiiert, der dieser Feststellung nachgeht. Dazu wurden Personen aus (Studien-)Angebotskonzeption und Lehre aus Projekten der 2. WR zu ihren Verständnissen von Theorie und von Praxis sowie zur Planung bzw. konkreten Umsetzung von deren Verzahnung geführt. Zum Zeitpunkt des Erscheinens dieses Berichts findet der Prozess der Datenanalyse statt. Ein erster Blick auf die erhobenen Daten zeigt, dass sich hier weniger die wesentlichen Ideen dessen, was kennzeichnend für Theorie und Praxis ist, voneinander unterscheiden als vielmehr, wie und in welchem Maße eine TPV problematisch oder überhaupt von Bedeutung ist und dementsprechend, in welchem Maße bestimmte Bedeutungsdimensionen dieser wissenschaftstheoretisch zu fassenden Kategorien bildungspraktisch ihre Ausformung finden – sowohl in der Gestaltung gesamter Curricula als auch einzelner Lehreinheiten. Eine Auswertung und Diskussion der Ergebnisse soll in der Abschlusspublikation der wissenschaftlichen Begleitung erfolgen, deren Erscheinen für Ende 2020 vorgesehen ist. Für diesen Band ist zudem ein Beitrag zu tätigkeitsnahen Formaten der TPV geplant. Darin soll es auf einer theoretischen Ebene um die zuvor erwähnte Übersetzung der englischsprachig geprägten Diskussion um WBL in den deutschsprachigen Diskurs gehen. Erwartet wird hier, dass die Diskurse wesentliche Parallelen aufzeigen und Anschlussstellen öffnen, sich gleichzeitig im Vergleich aber auch Diskrepanzen und Lücken, sowohl in Hinblick auf theoretisch-konzeptionelle als auch infrastrukturelle Rahmenbedingungen des Feldes zeigen.

4.2 Die Arbeit am Raster als Prozess – partizipative Forschung

Mit einem partizipativen Anspruch an das Vorhaben wurde bereits zu Beginn der Arbeiten daran der starke Prozesscharakter der Forschungs- und Entwicklungsarbeit bestimmt. Bis dato wurden die Forschungen der wissenschaftlichen Begleitung zum Thema TPV vor allem auf veröffentlichte Dokumente der (Studien-)Angebote orientiert und thematisch weit angelegt. Im Weiteren ging es nun also eher um eine systematische und explizite Bezugnahme der Perspektive der wissenschaftlichen Begleitung auf diejenige der Projekte und dabei die Integration beider Perspektiven sowohl in Hinblick auf die curricular-didaktischen Entwicklungsarbeiten in den Projekten als auch auf die wissenschaftlichen Diskurse zum Themenkomplex TPV. Somit sollte eine Schnittstelle institutionalisiert werden, die sowohl Nähe zum Gegenstand im Feld der wWB möglich macht als auch reflexive Distanz zur hochschulischen Praxis fördert.

Da das analytisch zu fassende Feld mit seinen Reformprozessen aktuell verhältnismäßig dynamisch erscheint, wird immer wieder Neuland betreten respektive Neuland zu schaffen versucht. Dessen Kartierung kann für Forschung und Entwicklung gleichermaßen interessant sein, stellt aber ob der wenigen Routinen bzw. festen Routen eine Herausforderung dar. Über den partizipativen Ansatz konnte entsprechend ein verhältnismäßig schneller Wechsel der Einstellungen von Abstrahierung und Konkretion und umgekehrt geleistet werden.

Um beispielsweise die Stringenz, Nachvollziehbarkeit und Anwendbarkeit der Kriterien zu prüfen, wurden mehrere Hochschulen dazu eingeladen, ihr (Studien-)Angebot entlang der Kriterien des Rasters zu beschreiben und in Online-Meetings der Forschungsgruppe vorzustellen. Dabei erfolgte die nachträgliche, systematisierende Betrachtung der Beschreibungen auf zwei Ebenen: auf der inhaltlichen Ebene im Sinne der Gestaltung der (Studien-)Angebote entlang der Kriterien sowie auf einer Metaebene, bei der es um die Reflexion des Rasters im Hinblick auf einen analytischen Nutzen ging. Die Kriterien wurden auf Basis der Datenauswertung differenziert, konturiert und weiter ausformuliert; die Ergebnisse wurden entlang dieser weiterentwickelten Struktur hier vorgestellt.

Der analytische Nutzen des Rasters bestand, neben der systematisierten Erhebung und Dokumentation von einschlägigen Entwicklungsarbeiten, auch in einem unmittelbaren analytischen Nutzen für die beispielgebenden Projekte: Diese beschrieben sowohl die Kriterien an sich als auch die anderen Projektbeispiele als anregende

Folie zur Betrachtung ihrer eigenen Projektarbeiten. Damit wurde dem Raster nicht nur das Potenzial zugeschrieben, spezifische Momente hochschulischer TPV unter Gesichtspunkten von WBL empirisch zu erheben, um sie schließlich theoretisch zu diskutieren, sondern es darüber hinausgehend als Reflexions- und Gestaltungsinstrument für die je eigene Praxis zu nutzen. So diente es in diesem Sinne

- zur Reflexion der eigenen curricular-didaktischen Arbeit und systematischen Beleuchtung des eigenen (Studien-)Angebots wissenschaftlicher Weiterbildung im Vergleich zu einschlägigen Konzepten/Theorien,
- zur vergleichsbezogenen Betrachtung in Hinblick auf Beispiele und Erfahrungen aus anderen Projekten,
- zur kommunikativen Verständigung innerhalb des eigenen Projekts und damit auch dazu, das eigene Projekt besser und anders verstehen zu können und
- der profilierten Entwicklung weiterer (Studien-)Angebote bzw. (Studien-)Angebotsfacetten.

Der produktive Nutzen einer TPV auf dieser Ebene respektive an der Schnittstelle zwischen geförderten Projekten und wissenschaftlicher Begleitung im Modus partizipativer Aktionsforschung bietet selbst wiederum Anlass zu weitergehenden Forschungen. Denn wie in Abschnitt 3.3.2 angedeutet, offenbart sich Diskussionsbedarf hinsichtlich bestimmbarer Grenzen legitimer Forschungspraxis. Zudem kann mit Blick auf die Frage der Nachhaltigkeit von hochschul(didakt)ischen Entwicklungsprojekten danach gefragt werden, welche Formen von Wissenschaftsorientierung sie aufweisen (sollten), auch jenseits der Tatsache, dass sie im Feld der Wissenschaft stattfinden. Im Zuge der Arbeit an dem Raster wurde daher eine die Forschungsgruppe begleitende Forschung initiiert. Auf der Basis qualitativer Interviews und von Gruppendiskussionen mit allen Beteiligten der Forschungsgruppe soll der Forschungsprozess mit Erkenntnisreichweiten sowie Gelingensbedingungen und Hürden genauer beschrieben und an der Grenze von Wissenschaft und Praxis verortet werden (Cendon, i. E.). Welche Formen der Dissemination außer über wissenschaftliche Veröffentlichungen noch erfolgen können, wenn die in dieser Arbeit fokussierte Schnittstellenarbeit der TPV konsequent durchgehalten wird, so beispielsweise über Workshops oder die Konzipierung von (Studien-)Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung, wird aktuell über die Forschungsgruppe erarbeitet. Eine instruktive Handreichung für Gestalter*innen, die auf den hier vorgestellten Ergebnisse basiert, ist bereits konzipiert.

5 Literatur

- Argyris, Chris & Schön, Donald A. (1974). *Theory in practice. Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Barnett, Ronald (1997). *Higher education: a critical business*. Bristol, PA: SRHE and Open University Press.
- Beck, Ulrich & Bonss, Wolfgang (1984). Soziologie und Modernisierung. *Soziale Welt*, 35 (4), 381-406.
- Bergstermann, Anna; Cendon, Eva; Flacke, Luise; Friedrich, Andreas; Hiltergerke, Christine; Schäfer, Miriam; Strazny, Sabrina; Theis, Fabienne; Wachendorf, Nina M. & Wetzel, Kathrin (2013). *Handreichung Lernergebnisse Teil 1. Theorie und Praxis einer outcomeorientierten Programmentwicklung*. Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Abgerufen von <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-129840>
- Biggs, John & Tang, Catherine (2011). *Teaching for quality learning at university* (4. Auflage). Maidenhead: Open University Press.
- Boud, David (1985). *Problem-based learning in education for the professions*. Sydney: Higher Education Research and Development Society of Australia.
- Boud, David; Solomon, Nicky & Symes, Colin (2001). New practices for new times. In David Boud & Nicky Solomon (Hrsg.), *Work-based learning. A new higher education?* (S. 3-17). Philadelphia, PA: SRHE and Open University Press.
- Bravenboer, Darryll & Lester, Stan (2016). Towards an integrated approach to the recognition of professional competence and academic learning. *Education + Training*, 58 (4), 409-421. DOI: [10.1108/ET-10-2015-0091](https://doi.org/10.1108/ET-10-2015-0091)
- Cendon, Eva (i. E.). Partizipative Aktionsforschung in der hochschuldidaktischen Begleitforschung. Chancen und Fallstricke. In Tobias Schmohl (Hrsg.), *Hochschuldidaktische Begleitforschung* (Arbeitstitel). Bielefeld: wbv.
- Cendon, Eva & Basner, Tina (2016). Gemeinsam forschen. Action Research als Arbeitsform der wissenschaftlichen Begleitung. In Eva Cendon, Anita Mörth & Ada Pellert (Hrsg.), *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen* (S. 25-44). Münster: Waxmann. Abgerufen von <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-145447>
- Costley, Carol & Armsby, Pauline (2007). Work-based learning assessed as a field or a mode of study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32 (1), 21-33. DOI: [10.1080/02602930600848267](https://doi.org/10.1080/02602930600848267)
- Costley, Carol & Dikerdem, Mehmetali (2011). *Work based learning pedagogies and academic development*. Project Report. London: Middlesex University.
- Dewey, John (1910). *How we think*. Mineola, New York: Dover Publications.
- Dewey, John (1916). *Demokratie und Erziehung* (5. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Dewey, John (1938). *Logic – the theory of inquiry*. New York: Henry Holt and Company.
- Eraut, Michael (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 113-136.
- Faulstich, Peter (2013). *Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatische Lerntheorie*. Bielefeld: transcript.
- Fox, Mark; Martin, Peter J. & Green, Gill (2007). *Doing practitioner research*. London: Sage.
- Giddens, Anthony (1995). *Konsequenzen der Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Heinze, Thomas & Thiemann, Friedrich (1982). Kommunikative Validierung und das Problem der Geltungsbegründung: Bemerkungen zum Beitrag von E. Terhart. *Zeitschrift für Pädagogik*, 28, 635-642.
- Helyer, Ruth (2015). Learning through reflection: the critical role of reflection in work-based learning (WBL). *Journal of Work-Applied Management*, 7 (1), 15-27. DOI: [10.1108/JWAM-10-2015-003](https://doi.org/10.1108/JWAM-10-2015-003)
- Huber, Ludwig (2013). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In Ludwig Huber, Julia Hellmer & Friederike Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium: aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (2. Auflage; S. 9-35). Bielefeld: UVW.
- Klüver, Jürgen (1979). Kommunikative Validierung: einige vorbereitende Bemerkungen zum Projekt „Lebensweltanalyse von Fernstudenten“. In Thomas Heinze (Hrsg.), *Theoretische und methodologische Überlegungen zum Typus hermeneutisch-lebensgeschichtlicher Forschung* (S. 69-84). Hagen: FernUniversität.
- Kolb, David A. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Krücken, Georg (2001). Wissenschaft im Wandel? Gegenwart und Zukunft der Forschung an deutschen Hochschulen. *Leviathan Zeitschrift für Sozialwissenschaft*, 20, 326-345. DOI: [10.1007/978-3-663-12044-5_15](https://doi.org/10.1007/978-3-663-12044-5_15)
- Lester, Stan (1999). From map-reader to map-maker: approaches to moving beyond knowledge and competence. In Dave O'Reilly, Lynne Cunningham & Stan Lester (Hrsg.), *Developing the capable practitioner* (S. 45-53). London: Kogan Page.
- Lester, Stan & Costley, Carol (2010). Work-based learning at higher education level: value, practice and critique. *Studies in Higher Education*, 35 (5), 561-575. DOI: [10.1080/03075070903216635](https://doi.org/10.1080/03075070903216635)
- Ludwig, Joachim (2018): Lernprojekte unterstützen. *Weiterbildung*, (1), 10-13. Abgerufen von: https://www.uni-potsdam.de/fileadmin01/projects/erwachsenenbildung/Literatur/Ludwig-2018-Lernprojekte_unterst%C3%BCtzen.pdf
- Luhmann, Niklas (1984). *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mayring, Philipp (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Mezirow, Jack (1997). *Transformative Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Mezirow, Jack & Taylor, Edward W. (2009). *Transformative learning in practice. Insights from community, workplace, and higher education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mörth, Anita; Schiller, Erik; Cendon, Eva; Elsholz, Uwe & Fritzsche, Christin (2018). *Theorie und Praxis verzahnen in Studienangeboten wissenschaftlicher Weiterbildung. Ergebnisse einer fallübergreifenden Studie*. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Abgerufen von <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-157116>
- Reichertz, Jo (2013). *Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung. Über die Entdeckung des Neuen* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage). Wiesbaden: Springer VS.
- Schäffter, Otfried (2017). Wissenschaftliche Weiterbildung im Medium von Praxisforschung – eine relationstheoretische Deutung. In Beate Hörr & Wolfgang Jütte (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung* (S. 221-240). Bielefeld: W. Bertelsmann. Abgerufen von <https://www.wbv.de/artikel/6004479>
- Schneider, Ralf; Szczyrba, Birgit; Welbers, Ulrich & Wildt, Johannes (Hrsg.). (2009). *Wandel der Lehr- und Lernkulturen*. Bielefeld: wbv.
- Schön, Donald A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Perseus Books.
- Schön, Donald A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Talbot, Jon (2016). Theory and practice in work-based learning. An English case study. In Eva Cendon, Anita Mörth & Ada Pellert (Hrsg.), *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen* (S. 103-118). Münster: Waxmann. Abgerufen von <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-145447>
- Talbot, Jon (2019). Work-based learning in the United Kingdom. In Lawrence Tomei & Jon Talbot (Hrsg.), *Global perspectives on work-based learning initiatives* (S. 268-292). IGI Global. DOI: [10.4018/978-1-5225-6977-0.ch011](https://doi.org/10.4018/978-1-5225-6977-0.ch011)
- Thiele, Anna-Lena; Nickel, Sigrun & Schrand, Michaela (2019). *Umgang mit den Bedürfnissen heterogener Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Abgerufen von: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-173037>
- Van der Donk, Cyrilla; van Lanen, Bas & Wright, Michael (2014). *Praxisforschung im Sozial- und Gesundheitswesen*. Bern: Hans Huber.
- Wenger, Etienne (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wissenschaftsrat (2013). *Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums*. Positionspapier. Mainz: Wissenschaftsrat. Abgerufen von: <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3479-13.html>
- Workman, Barbara (2008). Beyond boundaries: valuing and assessing experiential learning outside module templates. In Jonathan Garnett & David Young (Hrsg.), *Work-based learning futures II* (S. 72-82). Bolton: University Vocational Awards Council.

6 Anhang

6.1 Skizzen der Fälle

FALL 1 Zert EbN	
(Studien-)Angebot	Zertifikatskurs Evidence-based Nursing (EbN)
Projekt ² /Hochschule	PRAWIMA/Evangelische Hochschule Dresden
Art	Zertifikat
Niveau	Master
Format	berufsbegleitend
Credit Points (ECTS)	5 CP
Profil	Dieser Zertifikatskurs auf Masterniveau ist auf den übergeordneten Masterstudiengang (Fall 2) anrechenbar und hat dementsprechend gleiche Zugangsvoraussetzungen (erster Studienabschluss plus Abschluss nach dem Alten- und Krankenpflegegesetz). Eine reflexive Theorie-Praxis-Verzahnung ist dem Thema des Angebots, dem Evidence-based Nursing, inhärent. Da der Zertifikatskurs nach den Standards und Curricula des Netzwerks EbN durchgeführt wird, kann dieses in der Praxis anerkannte und wichtige Zertifikat mitverliehen werden.
FALL 2 Master CHN/ANP	
(Studien-)Angebot	Masterstudiengang Pflege – Schwerpunkt Community Health Nursing (CHN)/Advancend Nursing Practice (ANP) – berufsbegleitend (M. Sc.)
Projekt/Hochschule	PRAWIMA/Evangelische Hochschule Dresden
Art	Studiengang
Niveau	Master
Format	berufsbegleitend
Credit Points (ECTS)	120 CP
Profil	Der Studiengang richtet sich an Personen mit erstem Hochschulabschluss und beruflicher Qualifikation, die parallel zum Studium einer einschlägigen Berufstätigkeit nachgehen. Diese Berufspraxis wird über Aufgaben und ein Entwicklungsportfolio zum Teil des Studiums und zählt entsprechend zum Workload (Vergabe von ECTS-Punkten).
FALL 3 BA Kindheitspäd	
(Studien-)Angebot	Bachelorstudiengang Kindheitspädagogik (B. A.)
Projekt/Hochschule	DEG-DLM/TH Deggendorf
Art	Studiengang
Niveau	Bachelor
Format	berufsbegleitend
Credit Points (ECTS)	210 CP
Profil	Das Angebot richtet sich an Studierende mit einschlägiger beruflicher Qualifikation. Die Studierenden verfügen oft über weitreichende Kompetenzen, für die es umfassende Anrechnungsmöglichkeiten gibt. Die praktische Tätigkeit parallel zum Studium ist über eine explizite Aufgabenstellung eingebunden und kann unter Erfüllung bestimmter Voraussetzungen entsprechend mit Credits versehen sein.

² wenn nicht anders angegeben: Projekt im Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“

FALL 4 Module Vers.wirt.

(Studien-)Angebot	Spezialisierungsmodule im Bereich „Versicherungswirtschaft“
Projekt/Hochschule	work&study/Hochschule Koblenz
Art	Module bzw. Zertifikate
Niveau	Bachelor
Format	berufsbegleitend, Blended Learning
Credit Points (ECTS)	6 CP
Profil	Das Angebot im Blended-Learning-Format richtet sich speziell an nicht-traditionelle Studierende, d. h. beispielsweise Personen mit familiären/beruflichen Pflichten, Studienabbrecher*innen oder Berufsrückkehrer*innen, die flexibel studieren wollen/müssen. Die Module können einzeln in Zertifikatskursen absolviert und perspektivisch zu einem in Planung befindlichen Bachelor kumuliert werden.

FALL 5 Master IDE4Business

(Studien-)Angebot	Masterstudiengang Integrated Design Engineering 4 Business (M. Sc.)
Projekt/Hochschule	Weiterbildungscampus Magdeburg/Otto-von-Guericke-Universität mit Hochschule Magdeburg-Stendal
Art	Studiengang
Niveau	Master
Format	berufsbegleitend
Credit Points (ECTS)	90 CP
Profil	Durch den komplett modularisierten Aufbau und die Beratung bei der Wahl des Angebots (Reflexion des beruflichen Entwicklungsweges) wird ein auf die individuellen Bildungsbedarfe zugeschnittenes Studium ermöglicht. So können über Kumulierung von Modulen unterschiedliche Zertifikatsabschlüsse bis hin zum Masterabschluss erworben werden. Einzelne Module sind ohne Vorliegen der formalen Zugangsvoraussetzungen studierbar, wenn entsprechende Berufserfahrung vorliegt (dann aber kein Masterabschluss möglich).

FALL 6 Module LIFE

(Studien-)Angebot	LIFE-Modulstudium (LERNEN, INDIVIDUELL, FLEXIBEL, ERFOLGREICH): Pflege & Gesundheit; Informatik & digitale Medien; Produktionstechnik
Projekt/Hochschule	konstruktiv/Universität Bremen
Art	Module und Zertifikate
Niveau	Bachelor und Master
Format	berufsbegleitend
Credit Points (ECTS)	ab 3 CP (Modulzertifikat), 12-21 CP (Weiterbildungskurs mit Zertifikatsabschluss) bzw. 22-60 CP (weiterbildendes Studium mit Zertifikatsabschluss)
Profil	Module aus bestehenden Studiengängen werden als Stand-alone-Module angeboten und können zu vorab definierten Zertifikaten bis hin zum Bachelor- und Masterabschluss kumuliert werden. Durch die kleinteiligen Angebote können punktuelle Bildungsbedarfe gedeckt werden.

FALL 7 Module GeMa

(Studien-)Angebot	Mastermodule General Management: „Wissenschaftliche Forschungsmethoden“, „Corporate Finance“, „Strategisches Management“
Projekt/Hochschule	HSBflex/Hochschule Bremen
Art	Module
Niveau	Master

Format	berufsbegleitend
Credit Points (ECTS)	6 CP
Profil	Das Angebot richtet sich an Personen mit erstem Hochschulabschluss und einschlägiger Berufserfahrung. Die Module entstammen einem bestehenden Master und sind als Blended-Learning-Angebote aufbereitet und dadurch berufsbegleitend studierbar. Eine Beratung im Vorfeld unterstützt bei der Auswahl des passenden Angebots und beim Übergang in das Studium.

FALL 8 BEng Ind.Man.

(Studien-)Angebot	Bachelorstudiengang Industrial Management (B. Eng.)
Projekt/Hochschule	Open Engineering/Hochschule Mittweida
Art	Studiengang
Niveau	Bachelor
Format	Teilzeitstudium möglich
Credit Points (ECTS)	180 CP
Profil	Kern dieses MINT-Grundlagenstudiums mit mehreren Fachvertiefungen ist das über fünf Semester gehende modulare, studienbegleitende und unternehmensintegrierte Projekt. Praxisintegration erfolgt durch ein eigenständiges Modul „Praxisintegrierte Lerneinheit“ (PIL), in dem sich Theorie- und Praxisphasen regelmäßig abwechseln.

FALL 9 Zert Interkult

(Studien-)Angebot	Zertifikatskurs InterkultLBP (Experte/in für interkulturelle Lern- und Bildungsprozesse)
Projekt/Hochschule	International Teaching (ESF/MWK/EU-Projekt)/Akademie für wissenschaftliche Weiterbildung, Pädagogische Hochschule Weingarten
Art	Zertifikat
Niveau	Master
Format	berufsbegleitend, Teilzeitstudium, Blended Learning
Credit Points (ECTS)	30 CP
Profil	Das Angebot ist auf den übergeordneten Masterstudiengang International Teaching (90 CP) anrechenbar und richtet sich an Personen mit Berufserfahrung, die aber nicht näher definiert ist, damit auch Quereinsteiger*innen der Zugang möglich ist. Eine Kompetenzerhebung zu Beginn ermöglicht eine bedarfsorientierte Anpassung von Inhalten. In mündlichen oder schriftlichen Diskussionen findet ein Rückbezug von theoretischen Inhalten auf die berufliche Praxis der Studierenden statt.

FALL 10 MA Musikpäd.

(Studien-)Angebot	Studiengang Musik bewegt Kinder; Musikpädagogik (M. A.)
Projekt/Hochschule	LLLmuBi /Hochschule für Künste Bremen
Art	Studiengang
Niveau	Bachelor und Master
Format	berufsbegleitend, berufsintegrierend
Credit Points (ECTS)	Bis 60 CP
Profil	Das Angebot richtet sich an Personen, die in einem Beruf mit Kindern tätig sind, damit sie die Projekte in ihrer eigenen Praxis umsetzen können. Module können einzeln studiert und zu Zertifikaten bis hin zum Master kumuliert werden. Einzelne Module sind ohne Vorliegen der formalen Zugangsvoraussetzungen studierbar, wenn entsprechende Berufserfahrung vorliegt (dann aber kein Masterabschluss möglich). Eine Kompetenzerhebung zu Beginn des Moduls/Angebots ermöglicht eine bedarfsgerechte inhaltliche und didaktische Ausrichtung.

FALL 11 Module IT	
(Studien-)Angebot	Modulare Weiterbildungsangebote auf Bachelorniveau im IT-Bereich
Projekt/Hochschule	OTH mind #aufstieggestalten/OTH Amberg-Weiden
Art	Module/Zertifikat
Niveau	Bachelor
Format	berufsbegleitend
Credit Points (ECTS)	5 CP/15 CP
Profil	Die modularen Weiterbildungsangebote richten sich primär an technische Fachkräfte mit Hochschulzugangsberechtigung. Durch die Kleinteiligkeit können Bildungsbedarfe sehr spezifisch gedeckt werden. Durch Kumulierung der Module kann ein Zertifikat erworben werden.

FALL 12 Module WPP	
(Studien-)Angebot	WPP ComNets (Wissenschaft-Praxis-Projekt Kommunikationsnetze)
Projekt/Hochschule	ContinuING@TUHH/Technische Universität Hamburg
Art	Zertifikat
Niveau	Master
Format	berufsbegleitend
Credit Points (ECTS)	6 CP
Profil	Das Angebot richtet sich an Personen, die ein konkretes Vorhaben in ihrer Praxis bearbeiten und dafür Lösungen sowie Handlungsoptionen entwickeln wollen. Durch die gemeinsame Definition des Projekts und der Kompetenzentwicklungsziele durch die Studierenden, den jeweiligen Arbeitgebenden und die Hochschule wird ein vollständig individuelles Curriculum erstellt.

FALL 13 BA WiRecht	
(Studien-)Angebot	Bachelorstudiengang Wirtschaftsrecht (Bau und Immobilien) (LL. B.)
Projekt/Hochschule	Follow-Up/HS Biberach
Art	Studiengang
Niveau	Bachelor
Format	berufsbegleitend, Fernstudium, Blended Learning
Credit Points (ECTS)	210 CP
Profil	Das Angebot richtet sich an Personen mit einschlägiger Berufserfahrung und knüpft an die realen beruflichen Belange an. Der Studiengang ist nach dem Blended-Learning-Konzept aufgebaut und kann weitgehend zeit- und ortsunabhängig studiert werden. Module oder Modulgruppen des Studiengangs können einzeln belegt und mit einem Hochschulzertifikat abgeschlossen werden. Eine flexible Modulphase ermöglicht eine Schwerpunktsetzung entlang individueller Bedarfe.

6.2 Erhebungsraster

Beschreibung des (Studien-)Angebots entlang der TPV-Kriterien

Name des (Studien-)Angebots: _____

Hochschule: _____

Umfang in ECTS: _____

Niveau (DQR): _____

Anrechenbar auf: _____

ausgefüllt von: _____

Beschreibung der Theorie-Praxis-Verzahnung

Hinweis: Da in einem (Studien-)Angebot nicht unbedingt alle Kriterien zutreffen, müssen nicht alle Felder befüllt sein bzw. können mehrere Felder auch mit „nein“ (gibt es nicht/trifft nicht zu/...) ausgefüllt werden.

Kriterium	Leitfragen	Beschreibung des eigenen Ansatzes
1. Berücksichtigung von Kompetenzen...		
...im Rahmen der Zulassung <i>Für die Zulassung erforderliche Kompetenzen (z. B. erster Hochschulabschluss) können auf unterschiedlichen Wegen erworben worden sein. Für diese alternativen Zugangswege gibt es Verfahren und weitere Unterstützungsmaßnahmen.</i>	a. Gibt es unterschiedliche Zugangswege? b. Welche Maßnahmen unterstützen diese Zugangswege ggf.?	
...bei Anrechnung <i>Bereits vorhandene Kompetenzen können auf Module angerechnet werden (individuell, pauschal oder kombiniert). Dafür gibt es Verfahren und weitere Unterstützungsmaßnahmen.</i>	Mit welchen Verfahren und Maßnahmen wird die Anrechnung von Kompetenzen unterstützt?	
...als Ausgangspunkt für das Studium <i>Vor Beginn des Studiums werden die Kompetenzen des/der Studierenden erhoben und zur Planungsgrundlage für das Studium gemacht.</i>	a. Welche Rolle spielen vorhandene Kompetenzen für die Gestaltung des (Studien-)Angebots? b. Mit welchem Ziel und wie werden Kompetenzen vor/zu Beginn des Studiums erfasst?	
2. (Teil-)Individualisierte (Studien-)Angebote		
individuelle Zusammenstellung von Modulen <i>Module können je nach Weiterbildungsbedarf ausgewählt werden; auch die Reihenfolge der Module ist wählbar. Module können auch über einen längeren Zeitraum verteilt belegt werden und möglicherweise später auf einen übergeordneten Studiengang angerechnet werden.</i>	a. Inwieweit können Module individuell zusammengestellt werden (1) bzgl. der Auswahl, (2) bzgl. der Reihenfolge? b. Sind Anrechnungsmöglichkeiten auf umfangreichere (Studien-)Angebote vorgesehen?	

<p>Individualisierung auf inhaltlicher Ebene <i>In kleineren Angeboten oder in einzelnen Modulen eines größeren Angebots können Inhalte je nach Weiterbildungsbedarf ausgewählt werden.</i></p>	<p>Welche Möglichkeiten gibt es, die Inhalte in Abhängigkeit von den Kompetenzprofilen und -zielen einzelner Studierender und/oder Studierendengruppen (z. B. eines Unternehmens) zu gestalten?</p>	
3. Projekte und/oder Praxisforschung mit Unterstützung durch Lehrende		
<p>Projekte <i>Am Arbeitsplatz oder an der Hochschule werden in sich abgeschlossene Projekte durchgeführt und reflektiert.</i></p>	<p>Werden Projekte durchgeführt und reflektiert und wenn ja, wo (etwa Arbeitsplatz der/des Studierenden, Hochschule)?</p>	
<p>Praxisforschung <i>Der Ansatz der Praxisforschung zeigt sich in Form der Analyse und Erforschung des eigenen beruflichen Kontextes in bestimmten/allen Teilen des (Studien-)Angebots</i></p>	<p>Kommt der Ansatz der Praxisforschung zum Einsatz, d. h., wird der eigene berufliche Kontext analysiert und beforscht? Wenn ja, in welchem Ausmaß/welchen Teilen des (Studien-)Angebots?</p>	
<p>Rolle der Lehrenden <i>Die Projekte bzw. deren Reflexion/die Praxisforschungsvorhaben werden von Lehrenden begleitet. Sie sind Facilitator*innen und/oder Lernbegleiter*innen.</i></p>	<p>Spielen die Lehrenden eine tragende Rolle bei der Unterstützung der Projekte bzw. Praxisforschungsvorhaben und wenn ja, welche?</p>	
4. Reflexion als zentrales Element für die Theorie-Praxis-Verzahnung		
<p>Bedeutung von Reflexion <i>Die Reflexion ist tragendes Element zur Sinngebung und Einbettung von Konzepten und Theorien in die eigene Praxis, das den Teilnehmenden einen Transfer zwischen Theorie und Praxis ermöglicht und im (Studien-)Angebot in Lehre und/oder Prüfungsformaten fest verankert ist.</i></p>	<p>Ist die Reflexion ein integraler Bestandteil des (Studien-)Angebots? Wenn ja, zu welchem Zweck/in welchem Rahmen (etwa zur theoretischen Kontextualisierung des Handelns und/oder zur Überprüfung von Theorien in der Praxis, im Rahmen von Prüfungen)?</p>	
<p>Fokus der Reflexion <i>Die Reflexion bezieht sich auf (1) Selbstreflexion, Reflexion des eigenen Berufsbildes und der eigenen Haltung und/oder (2) Reflexion des Lerngegenstands/vertiefte Auseinandersetzung mit den Lerninhalten und deren Rückbezug/Spiegelung/Übertragung/Anwendung auf den eigenen beruflichen Kontext.</i></p>	<p>a. Bezieht sich die Reflexion auf Selbstreflexion, Reflexion des eigenen Berufsbildes und der eigenen Haltung und in welcher Form erfolgt die Umsetzung (z. B. Portfolios)? b. Bezieht sich die Reflexion auf den Lerngegenstand bzw. eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Lerninhalten und dessen Rückbezug/Spiegelung/Übertragung/Anwendung auf den eigenen beruflichen Kontext) und wie erfolgt die Umsetzung (z. B. Gespräche)?</p>	

ISBN 978-3-946983-32-3