

Cendon, Eva [Hrsg.]; Flacke, Luise B. [Hrsg.]

Lernwege gestalten: Studienformate an der Schnittstelle von Theorie und Praxis. Veranstaltung der wissenschaftlichen Begleitung, 5. bis 6. Dezember 2013, Berlin

2014, 88 S. - (Tagungsband der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs "Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen")



Quellenangabe/ Reference:

Cendon, Eva [Hrsg.]; Flacke, Luise B. [Hrsg.]: Lernwege gestalten: Studienformate an der Schnittstelle von Theorie und Praxis. Veranstaltung der wissenschaftlichen Begleitung, 5. bis 6. Dezember 2013, Berlin. 2014, 88 S. - (Tagungsband der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs "Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen") - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-129801 - DOI: 10.25656/01:12980

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-129801>

<https://doi.org/10.25656/01:12980>

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

**WISSENSCHAFTLICHE
BEGLEITUNG**



Eva Cendon, Luise B. Flacke (Hg.)

Lernwege gestalten: Studienformate an der Schnittstelle von Theorie und Praxis

**Veranstaltung der wissenschaftlichen Begleitung,
5. bis 6. Dezember 2013, Berlin**

**Tagungsband der wissenschaftlichen Begleitung
des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“
März 2014**

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 Autoren und Autorinnen.

IMPRESSUM

Autorinnen/Autoren: Eva Maria Bäcker/ Franziska Bischoff/ Edith Braun/ Eva Cendon/
Marc Coenders/ David Coghlan/ Luise B. Flacke/ Roswitha Grassl/ Annika Maschwitz/
Ada Pellert/ Anne Prill/ Joachim Stöter

Herausgegeben durch: die wissenschaftliche Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs
„Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, vertreten durch die Projektleitungen:
Prof. Dr. Anke Hanft, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg/ Prof. Dr. Andrä Wolter,
Humboldt-Universität zu Berlin/ Prof. Dr. Ada Pellert, Deutsche Universität für Weiterbildung/
Dr. Eva Cendon, Deutsche Universität für Weiterbildung

Copyright: Vervielfachung oder Nachdruck auch auszugsweise zur Veröffentlichung durch
Dritte nur mit ausdrücklicher Zustimmung der Herausgeberinnen und Herausgeber

Datum: März 2014

ISBN: 978-3-946983-11-8

INHALT

Einleitung	4
<i>Eva Cendon und Luise B. Flacke</i>	
1. Developing the Scholarship of Practice	6
<i>David Coghlan</i>	
2. Theorie-Praxis-Verzahnung: Abstraktes Metathema oder praktische Handlungsanleitung?	11
<i>Ada Pellert</i>	
3. Aktionsforschung: Der praktischen Theorie auf die Spur kommen	21
<i>Roswitha Grassl</i>	
4. Reflexives Lernen: Berufliche Praxis reflexiv betrachten	31
<i>Eva Cendon und Franziska Bischoff</i>	
5. Kompetenzentwicklung: „Kompetent im Dialog“: Eigene Kompetenzen sichtbar machen	43
<i>Eva Maria Bäcker und Joachim Stöter</i>	
6. Lehr- und Kompetenzorientierung: Was nützen Rückmeldungen von Lernenden?	49
<i>Edith Braun und Luise B. Flacke</i>	
7. Communities of Practice: Lerngemeinschaften entwickeln und gestalten	60
<i>Marc Coenders und Anne Prill</i>	
8. Kooperationen: Entwicklung gemeinsamer Curricula	72
<i>Annika Maschwitz</i>	
AutorInnenverzeichnis	82

Einleitung

Eva Cendon und Luise B. Flacke

Die zweite themenbezogene Veranstaltung der wissenschaftlichen Begleitung¹ wurde unter Federführung der Deutschen Universität für Weiterbildung (DUW) inhaltlich konzipiert und realisiert. Diese fand vom 05. bis 06. Dezember 2013 in Berlin zu dem Thema „Lernwege gestalten: Studienformate an der Schnittstelle von Theorie und Praxis“ statt. Die Veranstaltung fokussierte auf ein zentrales Thema bei der Entwicklung von Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung: der Verbindung zwischen beruflichen/betrieblichen und akademischen Wissenswelten als Theorie-Praxis-Verzahnung. Sie richtete sich sowohl an die Projektleitungen und Mitarbeitenden der Förderprojekte als auch an die interessierte (Fach-) Öffentlichkeit.

Die Tagung legte den Fokus auf Interaktion und Handlungsorientierung. So erlebten die Teilnehmenden in der Rolle von Weiterbildungsstudierenden in sechs parallel stattfindenden Workshops exemplarische Ansätze der Theorie-Praxis-Verzahnung. Die Themen reichten von der *Aktionsforschung*, dem *reflexiven Lernen*, der eigenen *Kompetenzentwicklung* aus Studierendensicht sowie der *Kompetenzorientierung* aus Lehrendensicht bis hin zu *Communities of Practice* und *Kooperationen*. Damit wurden den Teilnehmenden auch neue und erweiterte Perspektiven für die Entwicklung von Studienangeboten eröffnet.

Ob der Qualität der Workshop-Beiträge wurde von verschiedenen Seiten der Wunsch geäußert, die jeweiligen Ansätze und Perspektiven der Theorie-Praxis-Verzahnung zu verschriftlichen und diese damit einer noch breiteren Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Der vorliegende Tagungsband greift diesen Wunsch nach einer Verschriftlichung auf.

Eingeleitet wird der Tagungsband durch die beiden Tagungskeynotes. Daran knüpfen die verschriftlichten Workshopbeiträge an. Der Aufbau der Workshop-Beiträge orientiert sich zum einen an einer theoretischen Fundierung des jeweiligen Themas und zum anderen an einer Reflexion der Erfahrungen und (Er-)Kenntnisse der Workshop-Teilnehmenden. Dies ermöglicht einen ersten Einblick zum Stand der Forschungs- und Entwicklungsarbeit in den Förderprojekten. Damit leistet der vorliegende Tagungsband auch ein Stück gemeinsamer Reflexion und Forschungsarbeit. An dieser Stelle sei allen Autorinnen und Autoren ausdrücklich gedankt.

Zu den Beiträgen im Einzelnen:

David Coghlan wirft in seinem Beitrag einen kritischen Blick auf unterschiedliche Forschungsparadigmen und fokussiert auf den „Scholar-Practitioner“ und das „Scholarship of Practice“. Dabei entwirft er ein Rahmenmodell mit drei Perspektiven der Forschungspraxis – bezogen auf sich selbst als erste, auf andere als zweite und auf „die Welt“ als dritte Person und legt dar, dass in einem umfassenden Forschungsverständnis Forschung bezogen auf die Welt als dritte Person auch die Perspektive der ersten und zweiten Person inkludieren soll.

¹ www.offene-hochschulen.de [04.03.2014]

Ada Pellert beleuchtet die wissensbasierte Organisationsgesellschaft und stellt heraus, was diese für die Entstehung von Wissen bedeutet. Sie zeigt Besonderheiten einer Wissensproduktion im neuen Modus auf, verknüpft diese mit dem Konzept einer Reflective Practice und mit den Leitlinien eines Konzepts des lebenslangen Lernens. Abschließend leitet sie daraus Herausforderungen für die Hochschulen und die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen ab.

Roswitha Grassl erläutert in ihrem Beitrag die theoretischen Grundzüge und vielfältigen Spielarten der Aktionsforschung und konkretisiert das Forschungsvorgehen am Beispiel der sokratischen Methode. Dabei zeigt sie auf, illustriert durch die Erkenntnisse und Erfahrungen der Teilnehmenden im Workshop, wie diese Methode eine kritische Distanz ermöglicht, die der Aktionsforschung erlaubt, Theorie und Praxis zu integrieren.

Eva Cendon und Franziska Bischoff nehmen sich dem reflexiven Lernen durch die kritische Betrachtung beruflicher Praxis an: Nach einer theoretischen Einbettung erläutern sie anhand der Erfahrungen im Workshop wie Reflexion im Schreiben sichtbar gemacht und zur Reflexion beruflicher Praxis genutzt werden kann. Den Abschluss bilden konkrete Beispiele für reflexionsfördernde Formate und Materialien der Teilnehmenden aus den Förderprojekten.

In ihrem Beitrag „Kompetent im Dialog: eigene Kompetenzen sichtbar machen“ verdeutlichen *Eva Maria Bäcker und Joachim Stöter*, dass eine Auseinandersetzung mit den eigenen Kompetenzen und deren Sichtbarmachung für andere – noch dazu in einem virtuellen Umfeld – den Teilnehmenden einiges abverlangt und, neben neuen Erkenntnissen, auch Unsicherheiten und Widerstände erzeugen kann.

Edith Braun und Luise Flacke konkretisieren Lernergebnis- und Kompetenzorientierung an einem Instrument kompetenzorientierter Lehrevaluation und erläutern Möglichkeiten und Konsequenzen für die Hochschulen. Den Abschluss bilden die Erkenntnisse der Teilnehmenden zur kompetenzorientierten Lehrevaluation sowie davon abgeleitet konkrete Vorhaben für die Weiterentwicklung der Lehrevaluationen an den eigenen Hochschulen.

Was Communities of Practice sind, wie sie sich entwickeln und was sie benötigen, um zu wachsen, beleuchten *Marc Coenders und Anne Prill* in ihrem Beitrag. Sie stellen ein Beispiel für Lerngemeinschaften im Hochschulkontext dar, untersuchen die Rollen der Begleitenden und fassen Diskussionspunkte der Teilnehmenden für Möglichkeiten der Weiterentwicklung im Hochschulkontext zusammen.

Annika Maschwitz erdet das Thema Kooperationen mit außerhochschulischen Kooperationspartnern in der Realität deutscher Hochschulen. Sie erläutert, wie die Workshop-Teilnehmenden mithilfe der Fallmethode Herausforderungen und Lösungsansätze eines Kooperationsprozesses erarbeiten. Abschließend zeigt sie in Verbindung mit den im Workshop diskutierten Ansatzpunkten, was die Hochschule zu beachten hat, will sie Kooperationen initiieren, gestalten und auch wieder (aktiv) beenden.

1. Developing the Scholarship of Practice

David Coghlan

There are many forms of knowing: scientific or conceptual knowing, practical knowing, intersubjective, aesthetic, religious, and moral knowing, to provide some examples. In the seventeenth century philosophers turned to problems of the objectivity of knowing – a shift from knowing in a descriptive mode to knowing in explanatory mode where things were no longer presented in relation to the knowing subject but are related to one another in recurring patterns. A tendency to relate any method of things to the subject was criticised as subjective and invalid and limited to surface appearances, as opposed to theoretical patterns of knowing. The model of research that developed from the seventeenth century examines an ‘objective’ truth which exists outside of the world of the researcher and which is disconnected from the action of everyday life. Research techniques in this mode are thus concerned with objective impartiality, with forms of knowledge that can be defended propositionally and so are considered valid and that apply universally. Toulmin (1990), in his critique of modernity, suggests a retrieval of the philosophy of practical knowledge that had been abandoned in the seventeenth century.

The Changing Nature of Research

It has long been challenged that adopting a model from the natural sciences and applying it to social science is both unhelpful and irrelevant to the world of practice. Hollis’ (2002) distinction between approaches that pursue explanation (erklären) and those that pursue understanding (verstehen) formulates a distinction between an emulation from the natural sciences that aims to ground research in comparable standards of evidence, prediction and inference and one that, critical of the former’s ability to deal with human meaning, seeks to emphasize the interpretation of human meaning in the science of human organization and action (Riordan, 1995).

The development of interpretist/constructivist approaches to inquiry have enabled a focus on meaning, meaning that is both understood and created and an accommodation of subjective experience and collaborative dynamics. Such engagement with practice and which works from an epistemology of practice develops a scholarship of practice and generates actionable knowledge, that is, knowledge that is useful for practitioners and robust for scholars. Approaches to inquiry such as action research with all its variations provide a range of underlying frameworks for inquiring into and producing practical knowing in the academy (Coghlan, 2011).

The Scholar-Practitioner

There is a growing interest in the notion of the scholar-practitioner. Scholar-practitioners are not merely practitioners who do research but are those who integrate scholarship in their

practice and generate actionable knowledge, that is, knowledge that is robust for scholars and actionable for practitioners (Coghlan, 2013). In this mode they engage as reflective practitioners (Schön, 1987) who draw on an epistemology of practice (Raelin, 2007), engage in a science of action (Argyris & Schön, 1974; Torbert & Associates, 2004) and who produce useful research (Mohrman, Lawler & Associates, 2011). In such engagements, scholar-practitioners inquire-in-action into a wide range of personal and organizational processes from outcomes to performance to intentionality and core values (Raelin & Coghlan, 2006; Costley, Elliott & Gibbs, 2010; Coghlan & Brannick, 2014).

Practical Knowing

The world of the scholar-practitioner is a world of practical knowing and action that builds on the past, takes place in the present and seeks to shape the future. Practical knowing's interests and concerns are human living and the successful performance of daily tasks and discovering immediate solutions that work (Coghlan, 2011). Practical knowing has its own particular characteristics that contrast with those of scientific knowing. Practical knowing varies from situation to situation in that what is familiar and works in one setting may not be familiar or work in another. Accordingly, practical knowing is always incomplete and can only be completed by attending to figuring out what is needed in a situation in which one is at a given time. Once that situation has passed, then that practical knowledge reverts to its incompleteness. As no two situations are identical scholar-practitioners reason, reflect and judge in a practical pattern of knowing in order to move from one setting to another, grasping what modifications are needed and deciding what behaviour is appropriate and behaving accordingly.

An added dimension to the engagement in practical knowing as a philosophy of research is that it involves researching in the present tense. Researching in the present tense involves attending to data of the senses (the outer arc) and to data of consciousness (the inner arc). It is the inner arc of data of consciousness that allows for the development of critical thinking. Accordingly, engagement in the cycles of action and reflection perform both a practical and philosophical function in its attentiveness and reflexivity as to what is going on at any given moment and how that attentiveness yields purposeful action.

General Empirical Method

What methods may be used by and taught to scholar-practitioners so as to enable them to inquire in-action in the present tense and to be rigorous and reflective in the process? From the cognitive operations of experience, understanding and judgement, a general empirical method, which is simply the enactment of operations of human knowing, may be derived. This method is grounded in:

- Attending to data of sense and of consciousness (experience)
- Exploring intelligently to envisage possible explanations of that data (understanding)

- Judging soundly, preferring as probable or certain the explanations which provide the best account for the data (judgement).

Engaging this method requires the dispositions to perform the operations of attentiveness, intelligence and reasonableness, to which is added responsibility when we seek to take action.

In enacting the general empirical method, we need to attend to our attending and what gives us curiosity, delight, anxiety and so on. Secondly, we need to advert to our intelligence, what is it we do not understand yet, the dissatisfaction with current explanations, the puzzled search for new understanding, the release when we receive insights and our efforts to express what it is that we have understood. Thirdly, we need to attend critically to our reasonableness, whether our understanding fits the evidence, whether it is coherent or true, whether something will work or not. Finally, we need to attend to the responsibilities of our action. We move from one operation to another in a conscious and dynamic manner. The general empirical method is grounded, not in any thesis or grand theory, but in the recognizable and verifiable operations of human inquiry and action.

An Integrating Framework

In my view what is at the heart of the scholarship of practice is that there are three cycles of activity and learning: first, second and third person practice/inquiry. They reflect three central relationships: with oneself, with others and with the impersonal world.

First person inquiry-practice is typically characterized as the forms of inquiry and practice that one does on one's own life and work, which enables self-learning in action. This process employs reflexivity and uses tools such as personal journaling.

Second person inquiry-practice addresses the ability to build collaborative relationships so as to inquire into and work with others on issues of mutual concern, through face-to-face dialogue, conversation and joint action, with a disposition of humble inquiry (Schein, 2013).

Third person inquiry-practice aims at generalizing or extending the learning to other settings or audiences and in effect seeking to articulate what is practical knowing.

Scholar-practitioner programmes that are focused on practical knowing may utilise the three activities of first, second and third person practice/inquiry as an integrating framework. Reflective papers that explore individual development, skill improvement, attitude change and so on are common in practitioner programmes and provide accounts of critical first person reflexivity. Papers that recount collaborative endeavours with colleagues and relevant others in teams, project groups, task forces and the like explore the challenges, achievements and learning of second person practice. Third person practice is captured by the ability to extrapolate from local experience to a wider, impersonal audience, thereby offering practical knowing to that audience. Rigour and reflexivity may be captured in how they draw on the general empirical method to relate their experiences, to frame their understanding, however provisional, of those experiences and to demonstrate how they have critically tested both their

understanding and their own cognitive processes cogenerate practical knowing and learning. Traditionally, research has focused on third person researchers doing research on third persons and writing a report for other third persons. What is being argued here is that for a more complete vision of research authentic third person research integrates first and second person voices.

Conclusions

In this paper I have sought to open a discussion on the rediscovery and revitalisation of practical knowing in the academy, which as I have discussed as being excluded historically in favour of a scientific orientation to knowledge. I have suggested that the inquiry-in-action of scholar-practitioners whose scholarship is their own practice embodies an opportunity to develop the scholarship of practice and to generate practical knowing. I have also put forward the construct of first, second and third person inquiry/practice as providing an integrated framework whereby individual inquiry and learning is cogenerated with others and both then lead to an articulation of practical knowing that can be brought to other settings, and thereby, be understood as meeting the research that is rigorous, reflective and relevant.

References

- Argyris, C. & Schön, D. A. (1974). *Theory-in-practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Coghlan, D. (2011). Action research: Exploring perspectives on a philosophy of practical knowing. *Academy of Management Annals*, 5(1), 53-87.
- Coghlan, D. (2013). Messy, iterative groping in the swampy lowlands: The challenges of insider scholar-practitioner inquiry. In A. B. (Rami) Shani, W. A. Pasmore, R. W. Woodman & D. Noumair (eds.), *Research in Organizational Change and Development*, Vol. 21, 121-147. Emerald: Bingley, UK.
- Coghlan, D. & Brannick, T. (2014). *Doing action research in your own organization* (4th ed). Sage: London.
- Costley, C., Elliott, G & Gibbs, P. (2010). *Doing work-based research: Approaches to inquiry for insider-researchers*. Sage: London.
- Hollis, M. (2002). *The philosophy of social science* (Revised and updated). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mohrman, S. A., Lawler, E. E. & Associates (2011). *Useful research: Advancing theory and practice*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Raelin, J. A. (2007). Toward an epistemology of practice. *Academy of Management Learning & Education*, 6, 495-519.
- Raelin, J. A. & Coghlan, D. (2006). Developing managers as learners. *Journal of Management Education*, 30, 570-689.
- Riordan, P. (1995). The philosophy of action science. *Journal of Managerial Psychology*, 10(6), 6-13.

Schein, E. H. (2013). *Humble inquiry*. San Francisco: Berrett-Koehler.

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.

Torbert, W. A. & Associates (2004). *Action inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass.

Toulmin, S. (1990). *Cosmopolis*. Chicago: University of Chicago Press.

2. Theorie-Praxis-Verzahnung: Abstraktes Metathema oder praktische Handlungsanleitung?

Ada Pellert

Um Lehr- und Weiterbildungsangebote an Hochschulen zeitgemäß gestalten zu können, ist es wichtig, sich ein eigenes Bild von zentralen Momenten der Gesellschaftsentwicklung zu machen und dieses in eine handlungsleitende, immer wieder diskutierbare Theoriebasis einzubinden, ganz im Sinne der Worte von Kurt Lewin: „Nichts ist so praktisch wie eine gute Theorie.“ (Lewin, 1951; Übersetzung d. Verf.).

Im Folgenden möchte ich daher einige der aus meiner Sicht relevanten sozioökonomischen Entwicklungen und die daraus folgenden Herausforderungen für Hochschulen beleuchten.

Die wissensbasierte und globalisierte Organisationsgesellschaft

Zur Beschreibung der Gesellschaftsentwicklung in den Industrieländern wird immer häufiger das Schlagwort der *Wissensgesellschaft* verwendet. Auch wenn es sich dabei um einen relativ unscharfen Begriff handelt und niemand wirklich angeben kann, welche Art Wissen gemeint ist, so kommt dadurch doch etwas – gerade für die Hochschulen als wissensproduzierende Organisationen – Wichtiges zum Ausdruck: Wissen ist zu einem Produktionsfaktor geworden. Und nicht nur das: Neben dem Kapital als Produktionsfaktor drängt sich der Produktionsfaktor Wissen in den Vordergrund. So werden traditionelle Fertigungsindustrien zunehmend durch sogenannte Wissensindustrien ersetzt, die in großem Ausmaß auf (angewandter) Forschung und neuen Technologien basieren und daher gut ausgebildete Fachkräfte benötigen. (Pellert, 1999, S. 17)

Nicht zuletzt durch diese Entwicklung ist die Anzahl der potenziellen Orte der Wissensproduktion mittlerweile sehr groß – es sind dies längst nicht mehr nur die Hochschulen, sondern auch die außeruniversitären Forschungseinrichtungen und Forschungszentren, staatliche Behörden, Beratungsgesellschaften, industrielle Forschungslabors etc. Die Verbindung dieser unterschiedlichen Orte – elektronisch, organisatorisch, sozial oder informell durch funktionierende Netzwerke – ist essenziell. Kommunikation in immer neuen Verbindungen ist zentral, Kommunikationsverbindungen werden teils durch formelle, teils durch informelle Kanäle aufrechterhalten. (Pellert, 1999, S. 22)

Die größere Menge unterschiedlicher Orte, an denen kompetente Forschung ausgeführt wird, ist auch eine Konsequenz der erhöhten Zugänglichkeit zu höherer Bildung und Forschung. Massenverkehrsmittel, Computer und Telekommunikation ermöglichen eine Interaktion zwischen diesen verschiedenen Orten. Durch diese Interaktionen kommt es zu völlig neuen Konfigurationen von Wissen und Fähigkeiten. Das Ergebnis kann beschrieben werden als ein über die Gesellschaft verteiltes Wissensproduktionssystem, in dem zunehmend über institutionelle Grenzen hinweg kommuniziert wird. (Pellert, 1999, S. 23)

Die Organisation der Partizipation an der Wissensproduktion wird daher zur wichtigen politischen Aufgabe (Gibbons et al., 1994, S. 102), und die Entwicklung hin zu einer Wissensgesellschaft lenkt die Aufmerksamkeit auch auf die gesellschaftliche Organisation der Produktion und Verwendung von Wissen. Denn das Wissen einer Gesellschaft existiert nicht nur im Bewusstsein von Individuen. Organisationen sind zu zentralen Lernorten der Gesellschaft geworden. Individuelle Kompetenzen und Qualifikationen können nur im Zusammenhang mit den Qualifikationen jeweils anderer entwickelt, entfaltet und verwirklicht werden. Individuelle Lernprozesse bedeuten gesellschaftlich so lange nichts, solange sie nicht mit den Kompetenzveränderungen anderer eine Einheit bilden. Das bedeutet: Individuelles Lernen muss mit dem Lernen in Organisationen, insbesondere aber mit dem Lernen von Organisationen verknüpft werden. (Willke, 1992, S. 131).

Nimmt man diese Beschreibung moderner Gesellschaften als Organisationsgesellschaften ernst, so ist es heutzutage wichtiger denn je, sich auch Wissen über Organisationen anzueignen sowie die Fähigkeit, sich mit anderen organisieren zu können, (weiter) zu entwickeln.

Der neue Umgang mit Wissen – Wissensproduktion im Modus 2

Diese Entwicklungen werden begleitet von neuen Formen des Umgangs mit Wissen und der Produktion von Wissen. Gibbons et al. (1994) unterscheiden zwei Formen des Umgangs mit Wissen. Die eine Form der Wissensproduktion nennen sie „Mode 1“ oder ins Deutsche übersetzt: Modus 1. Wissensproduktion im Modus 1 ist für viele mit dem identisch, was traditionell unter Wissenschaft verstanden wird. Dem stellen sie die Wissensproduktion im „Mode 2“ oder Modus 2 gegenüber, die anderen Gesetzen gehorcht, wie ich weiter unten ausführen werde. Diese zweite Form der Wissensproduktion wird zunehmend wichtiger, und daher müssen sich alle Institutionen, für die der Umgang mit Wissen zentral ist, mit der Wissensproduktion im Modus 2 auseinandersetzen. Die folgende Gegenüberstellung verschiedener Aspekte soll die Unterschiede zwischen der Wissensproduktion im Modus 1 und derjenigen im Modus 2 deutlicher machen (Pellert, 1999, S. 21–25).

Wissensproduktion im Modus 1 und 2 – eine Gegenüberstellung

Im Modus 1 erfolgen die Wissensproduktion und auch die Problemdefinition innerhalb der kognitiven und sozialen Normen der „scientific community“, also nur gesteuert durch die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. Man könnte diese Form, ein typisches Beispiel ist die Grundlagenforschung, auch eine Wissensproduktion ohne explizites, unmittelbar praktisches Ziel nennen. Bei der Wissensproduktion im Modus 2 hingegen ist der Imperativ der Nützlichkeit – für den politischen oder ökonomischen Bereich oder auch für die Gesellschaft in einem allgemeineren Sinne – von Beginn an präsent. Die Problemdefinition erfolgt in einem Prozess der Verhandlung, wobei versucht wird, die Interessen der verschiedenen Akteure zu berücksichtigen. Während für die Wissensproduktion im Modus 1 die disziplinäre Ausrichtung typisch ist, wird im Modus 2 die transdisziplinäre Ausrichtung stärker betont. Werden in

Modus 1 die Resultate weitestgehend über institutionalisierte Kanäle (und somit vorwiegend innerhalb der jeweiligen Disziplin) weitergegeben, so werden bei der Wissensproduktion im Modus 2 die Resultate durch jene selbst weitergegeben, die an ihrer Erarbeitung beteiligt waren. Zusätzliche Verbreitung ergibt sich dadurch, dass die Beteiligten sich anschließend neuen Problemen zuwenden (anstatt nur etwa in Fachpublikationen und Fachkonferenzen darüber zu berichten) und somit ihr Wissen in neue, andere Zusammenhänge einbringen. Gleichwohl bleiben die Kommunikationsnetzwerke bestehen und sind damit auch in späteren Konfigurationen verfügbar.

Insbesondere die Kombination, das Zusammenfügen von spezialisierten Teilgebieten des Wissens in neuen Variationen bildet eine Basis für neue Formen brauchbaren Wissens im Sinne des Modus 2. Neue Formen der Organisation bilden sich heraus, um der wechselnden und vorübergehenden Natur jener Probleme, denen sich Modus 2 widmet, zu entsprechen. Die Wissensproduktion verlagert sich zunehmend weg vom disziplinären Kontext hin zu neuen gesellschaftlichen Kontexten. Oder anders ausgedrückt: Im Modus 2 sind Forschungsgruppen weniger institutionalisiert.

Hinsichtlich der eingebrachten Fertigkeiten und Fähigkeiten ist die Wissensproduktion im Modus 2 sehr heterogen. So sind soziale Verantwortlichkeit und Reflexivität von großer Bedeutung bei dieser Form der Wissensproduktion. Die soziale Verantwortlichkeit wird nicht erst bei der Verbreitung der Resultate beachtet, sondern bereits bei der Problemdefinition und dem Festlegen der Forschungsprioritäten, denn sie macht einen Teil des Problemkontextes aus. Das Arbeiten im Modus 2 macht – nach Gibbons et al. (1994) – alle Teilnehmenden reflexiver, da die Probleme, denen sie sich bei der Wissensproduktion im Modus 2 widmen, nicht allein wissenschaftlich-technisch gelöst werden können. Die Lösungsoptionen, die hier produziert werden, müssen vielmehr die Werte und Präferenzen verschiedener Individuen und Gruppen mitberücksichtigen, die traditionell als außerhalb des wissenschaftlichen und technologischen Systems stehend angesehen werden.

Auch die Frage der Qualitätskontrolle wird bei der Wissensproduktion im Modus 2 anders gelöst als bei derjenigen im Modus 1. Bei Letzterer begutachten traditionell „Peers“ die Arbeit Einzelner, wobei für die Begutachtung meist jene Peers gewählt werden, die sich durch qualitätsvolle eigene Beiträge zur jeweiligen Disziplin hervorgetan haben. Ein solches Peer-Review lenkt Individuen in Richtung jener Probleme und Problemlösungen, die für den Fortschritt der Disziplin als wesentlich erachtet werden. Dabei sind hauptsächlich die intellektuellen Interessen der „disziplinären Gatekeeper“ entscheidend. Im Modus 2 hingegen kommen noch zusätzliche Kriterien hinzu, wie etwa: Wird die vorgeschlagene Lösung eines Problems konkurrenzfähig, kosteneffektiv sowie sozial und ökologisch verträglich etc. sein? Hier sind also multidimensionale Qualitätskriterien ausschlaggebend, und es ist schwieriger zu bestimmen, was „gute Wissenschaft“ ist. Das bedeutet aber nicht, dass die Kontrolle schwächer ist. Auch wenn sich Modus 1 und Modus 2 unterscheiden, interagieren sie miteinander. So werden Spezialistinnen und Spezialisten oft ausgebildet im Modus 1 und arbeiten dann im Modus 2. Umgekehrt können manche Ergebnisse oder auch Methoden aus

der Wissensproduktion im Modus 2 Eingang in Disziplinen des Modus 1 finden und dort befruchtend wirken. Wissensproduktion im Modus 1 war bisher erfolgreich – Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler entdeckten vor langer Zeit, dass der effektivste Weg der Forschung die Spezialisierung im geistigen Bereich, die Professionalisierung im sozialen Bereich und die Institutionalisierung im politischen Bereich ist. Heute jedoch ist Wissensproduktion im Modus 2 die neue Herausforderung.

Ein neues Verhältnis von Theorie und Praxis

Donald A. Schön hat sich in den 1980er-Jahren, mit dem – wie er es nannte – „Model of Technical Rationality“ (Schön, 1983, S. 21) auseinandergesetzt. Dieses Modell der Technischen Rationalität, das nach Schöns Ansicht das allgemeine Verständnis von Theorie und Praxis prägt, setzt eine durch die Wissenschaft geschaffene allgemeine Wissensbasis voraus, deren Elemente in der Praxis auf spezielle Situationen und Kontexte angewendet werden. Das bedeutet: Es gibt für konkrete Probleme allgemeine Lösungen. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler haben die Aufgabe, jene grundlegenden Theorien zu entwickeln, die dann durch Praktikerinnen und Praktiker bei der Problemlösung Anwendung finden. Diese Arbeitsteilung bleibt nicht ohne Folgen in Bezug auf den Status der jeweils Beteiligten, denn sie impliziert eine Hierarchie des Wissens, in der wissenschaftliche Theorien (sozusagen wissenschaftliches Wissen) einen höheren Level einnehmen, als das konkrete Lösen von Problemen, das auch als praktisches Wissen angesprochen werden kann. Und sie impliziert auch, dass Theorien als allgemeines Wissen in der Praxis angewandt werden können. Somit wird wissensbasiertes Handeln auf den Prozess des Problemlösens reduziert und damit eine Trennung vollzogen zwischen Mittel und Zweck, Wissen und Handeln sowie Forschung und Praxis. (Pellert et al., 2009, S. 17)

Die Realität von Praktikern und Praktikerinnen sieht aber anders aus. Donald A. Schön bringt dies auf den Punkt: „In real-world practice, problems do not present themselves to the practitioner as given. They must be constructed from the material of problematic situations which are puzzling, troubling, and uncertain. In order to convert a problematic situation to a problem, a practitioner must do a certain kind of work. He must make sense of an uncertain situation that initially makes no sense.“ (Schön, 1983, S. 40)

Hinzu kommt, dass die Rahmenbedingungen einer Problemlösung in den seltensten Fällen eindeutig definiert sind. In der Regel gibt es in der Praxis weder eindeutige Ziele noch einen klaren institutionellen Kontext. Vielmehr zeichnet sich Praxis aus durch Komplexität, Einzigartigkeit, Instabilität, Ungewissheit sowie Wert- und Interessenkonflikte.

Um in einer solch komplexen und instabilen Praxis bestehen zu können, bedarf es eines spezifischen Wissens im Sinne von „Professional Knowledge“ oder wie Schön es beschreibt, einer entsprechenden „epistemology of practice implicit in the artistic, intuitive processes which some practitioners do bring to situations of uncertainty, instability, uniqueness, and value conflict“ (Schön, 1983, S. 49). Es gilt somit, eine Theorie der Praxis zu entwickeln, die in

der Lage ist, die Kluft zwischen Theorie und Praxis, die dem Modell der Technischen Rationalität inhärent ist, zu überwinden.

Wichtig ist, dass es hier nicht darum geht, Theorie und Praxis gegeneinander auszuspielen. Aber es muss der Tatsache Rechnung getragen werden, dass Theorie und Wissen, wenn sie lediglich allgemein abgeleitet und nicht in der Praxis reflektiert werden, kaum Früchte tragen. Die Probleme der Praxis können nicht durch bloße Theorieanwendung bewältigt werden, selbst wenn wir dies häufig vielleicht gerne so hätten. Erst im Zusammenspiel von Wissen und Handeln in der Praxis, das Donald A. Schön (1983) „Reflection-in-Action“ nennt, gelingt es, Handlungen immer wieder an veränderte Rahmenbedingungen anzupassen und weiterzuentwickeln. Erst dann führt das Handeln in der Praxis zum Ziel.

Reflexion als Bindeglied zwischen Theorie und Praxis

Als „Knowing-in-Action“ bezeichnet Schön Urteile, die Praktiker oder Praktikerinnen spontan fällen, ohne darüber nachzudenken. Dabei geht es um implizites Wissen, das sozusagen passiert und in der Regel auch gar nicht explizit gemacht wird. Selbst wenn man sich dieses Erkennens bewusst ist, so ist es oft nicht möglich, das dabei generierte Wissen zu beschreiben. Es offenbart sich zumeist erst in der Handlung. Solches alltägliche Erkennen im Vollzug der Handlungen ist beispielsweise charakteristisch für Routinen (Schön, 1983, S. 54).

In komplexeren Situationen hingegen denkt man während des Handelns darüber nach, was man tut. So reagiert man zumeist mit „Reflection-in-Action“, wenn eine intuitive Handlung zu überraschenden Ergebnissen führt, wobei die Reflexion gleichzeitig auf die Ergebnisse des Handelns, die Handlung selbst und das implizite Wissen in der Handlung fokussiert (Schön, 1983, S. 56).

Somit ist Reflection-in-Action in ihren unterschiedlichen Ausformungen entscheidend dafür, wie Praktiker oder Praktikerinnen mit divergierenden Anforderungen und widersprüchlichen Situationen in ihrer Praxis umgehen. Indem sie im Handeln reflektieren, erforschen sie gleichzeitig die eigene Praxis. Theorie und Praxis sind bei Reflection-in-Action nicht getrennt, ebenso wenig wie Denken und Handeln, vielmehr wird integrativ und dialogisch in Auseinandersetzung mit der Problemsituation die Methode des eigenen Handelns entwickelt. Auf diese Weise entwickelt man eine praktische Theorie und gelangt zu einer Theory-in-Use, das heißt zu der Theorie, die bei der jeweiligen Handlung leitend ist. (Pellert et al., 2009, S. 20f.)

Diese praktische Theorie gilt es immer wieder an und in der Praxis zu überprüfen und gegebenenfalls entsprechend weiterzuentwickeln. Entscheidend ist eine tiefgreifende Auseinandersetzung mit den Annahmen und Werten, ein Gegencheck der praktischen Theorien. Das ist schwierig und verlangt viel Toleranz. Doch lohnt es, sich auf einen solchen Lernprozess einzulassen, können von den Rückmeldungen der anderen doch wertvolle Impulse ausgehen für die Weiterentwicklung der jeweiligen Theory-in-Use.

„Reflection-on-Action“, das heißt, das Heraustreten aus einer Situation und das Betrachten der Erfahrung aus einem gewissen Abstand heraus, dient dabei als Korrektiv. Reflection-on-Action

ermöglicht es zum Beispiel, (implizite) Vorannahmen, die jener Erfahrung zugrunde lagen, zu hinterfragen und einer kritischen Betrachtung zu unterziehen. Dadurch gelingt es, diesen Situationen einen neuen Sinn zu geben und sie sozusagen nachträglich anders zu erfahren, wodurch sich die Möglichkeit eröffnet, später mit vergleichbaren Situationen gegebenenfalls anders umzugehen. (Schön, 1983, S. 61)

Das Konzept des Lebenslangen Lernens

Der beschriebene Übergang zu einer wissensbasierten Gesellschaft und der daraus resultierende neue Umgang mit Wissen implizieren, dass lebenslanges Lernen zu einer Notwendigkeit für alle Bevölkerungsteile wird. Das Konzept des Lebenslangen Lernens (LLL) ist im Kontext der europäischen Beschäftigungsstrategie definiert worden und beinhaltet „alles Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen dient“ (Europäische Kommission, 2001, S. 34). Aufgrund der demografischen Entwicklung wird es für alle Menschen im erwerbsfähigen Alter zunehmend notwendig, wiederkehrende Bildungsphasen zu durchlaufen, um ein hohes Qualifikationsniveau aufrechtzuerhalten. Hier ist das Konzept des LLL daher ein wichtiges Instrument. Insbesondere vor dem Hintergrund der internationalen Migrationsströme muss bei der Entwicklung solcher Konzepte auch den Bedürfnissen unterschiedlicher Kulturen Rechnung getragen werden. Die Entwicklung hin zu einer wissensbasierten Wirtschaft stellt zudem immer komplexere Anforderungen an die Arbeitskräfte. Kernaufgabe aus wirtschaftspolitischer Perspektive auf das lebensbegleitende Lernen ist denn auch die Schaffung adäquater Rahmenbedingungen, damit die Beschäftigungsfähigkeit auch tatsächlich erhalten bleibt bzw. verbessert wird. Gleichzeitig ist es ein wichtiges Ziel der Europäischen Kommission, mit dem Konzept des Lebenslangen Lernens die aktive Teilhabe des Individuums an der Gesellschaft zu verbessern. Es geht dabei um die aktive Bürgerschaft, um Chancengleichheit und lebenslanges Lernen als Grundlage der sozialen Inklusion und darum, die immer größer werdende Kluft zwischen jenen, die ausreichend qualifiziert sind und jenen, die gering qualifiziert sind, wieder zu schließen oder zumindest zu verkleinern. Besonders wichtig ist in diesem Zusammenhang die Förderung sozial oder auch geografisch benachteiligter Gruppen sowie von Personen mit niedrigen Basisqualifikationen. Ziel ist der Aufbau einer integrativen Gesellschaft, die allen Menschen gleiche Zugangschancen zum Lernen und Möglichkeiten der Teilnahme an Lernangeboten bietet.

Die gesellschaftlichen Entwicklungen, die das Konzept des Lebenslangen Lernens so dringend erscheinen lassen, haben somit

- eine demografische Dimension, denn immer mehr Menschen müssen länger erwerbsfähig gehalten werden,
- eine (inter-) kulturelle Dimension, denn die gesellschaftliche Integration von Migrantinnen und Migranten kann auch durch LLL begleitet werden,
- eine (bildungs-) ökonomische Dimension, denn Humanressourcen werden zu den wichtigsten ökonomische Ressourcen und

- eine (sozial-) politische Dimension mit ihrem Ziel, die Bildungsschere zu begrenzen. (Pellert et al., 2009, S. 1)

Folgende Leitlinien sind besonders prägend für ein umfassendes Konzept von LLL (Pellert et al., 2009, S. 1f.):

Lebensphasenorientierung

Die Kernforderung hinter dieser Leitlinie ist, dass das Individuum in jeder Phase des Erwerbs- und Lebenszyklus' in Lern- und Bildungsprozesse (wieder) einsteigen kann. Das traditionelle Modell „zuerst Ausbildung, dann Berufstätigkeit“ hat im Zuge der modernen Gesellschaftsentwicklung ausgedient. Sowohl Individuen als auch die Gesellschaft sind immer wieder gefordert, in unterschiedlichen Lebensphasen Umorientierungen und Anpassungsleistungen vorzunehmen. Dies erfordert ein grundsätzliches Umdenken bei der Entwicklung von Konzepten: nämlich nicht von den Institutionen und ihrem Angebot aus zu denken, sondern von den Personen und ihrer Nachfrage auszugehen, um in der Lage zu sein, differenzierte Lernangebote für die unterschiedlichen Bedürfnisse der Lernenden zu entwickeln.

Lernende in den Mittelpunkt stellen

Wenn es darum geht, in einzelnen Lebensphasen wieder Lern- und Bildungsprozesse aufzugreifen, ist auch das Individuum gefordert, Verantwortung für sich selbst zu übernehmen und sein (Bildungs-) Leben aktiv zu gestalten. Um es darin zu unterstützen, werden transparente Angebotsformen und neue Beratungsdienstleistungen benötigt. Die strategische Leitlinie „Lernende in den Mittelpunkt stellen“ stellt Bildungsinstitutionen vor große Herausforderungen, da sie einen Perspektivenwechsel von „Teaching to Learning“ beinhaltet. Damit verbunden ist eine grundlegende Veränderung der Rolle der Lehrenden, die sich zu „Learning Facilitators“, also Personen, die Lernprozesse ermöglichen, sowie Begleitenden von Lernprozessen wandeln müssen, was wiederum Veränderungen in deren Aus- und Weiterbildung erfordert. Die Umsetzung der Leitlinie „Lernende in den Mittelpunkt stellen“ verlangt zudem die (Weiter-) Entwicklung didaktischer Konzepte, die z.B. auch Fernunterricht und E-Learning einschließen sowie neue Formen der Verknüpfung verschiedenster Lernorte, und von formalen und nicht-formalen Lernumgebungen wie z.B. Arbeitsplatz, Haushalt, Freizeit- und Sozialaktivitäten, die es zudem gilt, lernförderlich zu gestalten.

Life Long Guidance

Gerade im Sinne einer Life Long Guidance müssen die zur Verfügung gestellten Beratungsangebote, die Aspekte von Bildungs-, Berufs- und Karriereberatung beinhalten müssen, besonders niedrigschwellig sein, vor allem aber unabhängig von Institutionen und anbieterübergreifend zur Verfügung gestellt werden. Dies erfordert eine stärkere Verschränkung unterschiedlicher Beratungsformen und damit auch eine weitere

Professionalisierung der Beratenden. Darüber hinaus muss eine Life Long Guidance auch dabei unterstützen, Lernen (wieder) zu lernen, sie muss Orientierungshilfen anzubieten, die Potenziale der Lernenden feststellen und gleichzeitig deren Motivation fördern.

Kompetenzorientierung

Die Kompetenz einer Person zeigt sich darin, inwieweit es ihr gelingt, Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten in unterschiedlichen Kontexten zielführend einzusetzen. Aus der Forderung nach Kompetenzorientierung resultiert daher eine wesentliche Herausforderung für LLL-Konzepte, indem nicht-formales und informelles Lernen, Erfahrungslernen und soziale Kompetenzen transparent gemacht werden müssen. Und gleichzeitig muss gewährleistet werden, dass die an verschiedenen Orten erworbenen Zertifikate von den verschiedenen Institutionen des Bildungsbereiches anerkannt werden. Wegweisend sind in diesem Zusammenhang Kompetenzportfolios, Diploma Supplements oder das dem ECTS vergleichbare European Credit System for Vocational and Educational Training (ECVET). Die Entwicklung eines nationalen Qualifikationsrahmens (NQF) auf Basis des Europäischen Qualifikationsrahmens für Lebenslanges Lernen (EQF) fördert darüber hinaus diese Transparenz der Anerkennung von erworbenen Qualifikationen und darstellbaren Kompetenzen.

Förderung der Teilnahme

Soziale und wirtschaftliche Barrieren und Informationsdefizite können den Zugang zu lebenslangem Lernen erschweren oder ganz verhindern. Daher müssen, um eine möglichst breite Teilnahme an Lebenslangem Lernen zu ermöglichen, diese Barrieren identifiziert und abgebaut werden. Hierbei ist das Schnittstellenmanagement zwischen den verschiedenen Bildungsbereichen von großer Bedeutung sowie die Schaffung entsprechender institutioneller Rahmenbedingungen.

Der neue Umgang mit Wissen und seine Bedeutung für die Hochschulen

Was bedeuten nun die beschriebenen Entwicklungen für die Hochschulen und ihre Aufgaben? Zunächst ergeben sich für die Hochschulen aus dieser Situation vielfältige Spannungen. Denn wenn sie nicht in die intellektuelle Isolation geraten wollen, müssen sie sich vermehrt mit diesen neuen Wegen der Wissensproduktion auseinandersetzen.

Die Aufgaben der Hochschule sind höchst widersprüchlich und bewegen sich zwischen den Polen Gesellschaftsdistanz (Autonomie) versus Gesellschaftsrelevanz, kritisches Gewissen versus Traditionsschutz, Experimentieren versus Effizienz, Institutionscharakter versus Kurzeitbildungsstätte etc. (Heintel, 1989). Je nach gesellschaftlichem Zeitgeist oder auch politischer Einstellung wird dabei mal stärker der eine, mal der andere Pol betont: Normen der „Reinheit“ betonen Autonomie, Grundlagenforschung bzw. Forschung als möglichst „ungehinderte Wahrheitssuche“ und um ihrer selbst willen sowie Lehren und Lernen, motiviert durch den „Hunger nach Wissen“, wobei die Forschung ein höheres Ansehen genießt als die Lehre. Bei stärkerer Betonung der Gesellschaftsrelevanz, wird hingegen erwartet, dass

Forschung praktischen Zwecken dient und Ausbildungen stärker berufsorientiert sind. Daraus folgt die Forderung nach interdisziplinären und problemorientierten Zugängen zu Forschung und Lehre sowie insgesamt einer Aufwertung der Lehre, verbunden mit verstärkter Forderung von Evaluation und nach Rechtfertigung (Becher/Kogan, 1992, S. 106).

Ein solches diskursiveres Verständnis von Forschung und Wissenskonstruktion lässt die Unterschiede zwischen Forschung und Lehre verschwimmen. Wissen ist nach diesem Verständnis sozial konstruiert und das Ergebnis von individueller Teilnahme und Beteiligung. Der Wissenserwerb ist somit ein gemeinsamer Entwicklungsprozess und die Wissensgenerierung kein wertfreier, objektiver Prozess, sondern ein Prozess, in dem Werte und persönliche Beteiligung notwendig sind (Barnett, 1990, S. 43). Dies zieht eine Betonung insbesondere des Vermittlungs- und Kommunikationsaspektes nach sich, wodurch Forschung und Lehre sich wieder einander annähern. Zudem ergeben sich aus der wachsenden Bedeutung von Lehre und Wissensvermittlung auch neue Anforderungen an die Forschung. Und: Das kritische Reflexionspotenzial der Hochschule muss sich vor allem in ihrer Lehrfunktion realisieren. Eine Aufwertung von Lehre bzw. Wissensvermittlung ist zudem eine wichtige Voraussetzung für ein erfolgreiches Engagement der Hochschulen in der Weiterbildung, der Erwachsenenbildung sowie in der verstärkten Zusammenarbeit mit Medien. Zwar wird der Bereich Bildung durch Wissenschaft immer noch als wichtige Aufgabe der Hochschule angesehen, doch stehen die Hochschulen gerade in diesem Bereich vor ganz neuen Herausforderungen.

Gleichzeitig ist die Hochschule als Organisation in der Wissensgesellschaft mit den vielen unterschiedlichen Wissensproduzenten viel stärker als bisher aufgerufen, über ihre Besonderheiten nachzudenken. Zu diesen zählt nun aber gerade die Einheit von Forschung und Lehre. (Pellert, 1999, S. 66f.)

Die Bedeutung der Theorie-Praxis-Verzahnung für die Gestaltung hochschulischer Lehr-Lern-Prozesse

Aus diesen Entwicklungen und zum Teil widersprüchlichen Ansprüchen ergibt sich eine Reihe von Forderungen, die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen in der Hochschule betreffend.

Zum einen muss der *Anschluss an Erfahrungswissen* ermöglicht werden, etwa dadurch, dass Lernen sich auch an den Anforderungen des beruflichen Alltags orientiert, dass Praxisfälle aus dem Berufsleben der Studierenden als Lernmaterial einbezogen werden, vor allem aber dadurch, dass problembasiertes Lernen ermöglicht wird.

Zum anderen muss *Peer Learning*, also das Lernen von- und miteinander, einen hohen Stellenwert haben bzw. bekommen: So sollte ein Erproben von Handlungsoptionen durch die Simulation beruflicher Alltagssituationen ermöglicht werden, ebenso wie Gelegenheiten geschaffen werden sollten, Problemstellungen aus unterschiedlichen Perspektiven zu beleuchten und zu behandeln. Wenn Wissensproduktion als gemeinsamer sozialer Prozess (Modus 2) verstanden wird, dann müssen sich Lehrende und Studierende als Partner und gemeinsam Gestaltende in diesem Prozess begreifen.

Immer noch ist die *Reflexion der beruflichen Praxis* im akademischen Kontext nicht üblich. Um den beschriebenen Entwicklungen Rechnung zu tragen, muss Reflexion aber konsequent in alle Lehr- und Lernprozesse integriert werden. Die Erfahrung zeigt: Auch aufseiten der (erfahrenen) Studierenden brauchte es Zeit, Übung und Bereitschaft, als reflektierende Partner zu agieren. Unter dem Vorzeichen der Wissensproduktion im Modus 2 kann Studier- und Lernfähigkeit als Bereitschaft verstanden werden, sich selbst immer wieder infrage zu stellen und als lebenslang Lernender zu begreifen und das eigene Handeln in der komplexen wissensbasierten Organisationsgesellschaft zu reflektieren.

Literatur

- Barnett, R. (1990). *The Idea of Higher Education*. Buckingham: Open University Press.
- Becher, T. & Kogan, M. (1992). *Process and Structure in Higher Education* (2. Auflage). London: Routledge.
- Europäische Kommission (Hrsg.) (2001). *Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen*. Mitteilung der Kommission KOM(2001) 678 vom 21.11.2001.
http://www.eu-bildungspolitik.de/uploads/dokumente_informelles_lernen/2001_11_kom_III.pdf (08.04.2014).
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. & Trow, M. (1994). *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London: Sage.
- Heintel, P. (1989). *Warum Schwerpunktbildungen an Österreichs Universitäten sinnvoll sind*. Nicht veröffentlichtes Manuskript, Klagenfurt.
- Pellert, A., Cendon, E., Mörth, A., Baumann, J. (2009). *Tagungsbericht ID-E BERLIN*. International Dialogue on Education 19. Oktober 2009. Exploring Difference – Integrating Lifelong Learning into Universities' Missions. Berlin. <http://id-berlin.de/sites/default/files/tagungsbericht.pdf> (08.04.2014).
- Lewin, K. (1951). *Problems of Research in Social Psychology*. In: D. Cartwright (Hrsg.): *Field Theory in Social Science: Selected Theoretical Papers* (S. 169). New York: Harper & Row.
- Pellert, A. (1999). *Die Universität als Organisation: Die Kunst, Experten zu managen*. Wien: Böhlau.
- Pellert, A., Cendon, E. & Mörth, A. (2010). *Persönliches Wissensmanagement*. Studienheft. Berlin: Deutsche Universität für Weiterbildung.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Willke, H. (1992). *Ironie des Staates*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

3. Aktionsforschung: Der praktischen Theorie auf die Spur kommen

Roswitha Grassl

Abstract

In der Hochschullehre, zumal in der akademischen Weiterbildung, spielen Studienformate an der Schnittstelle von Theorie und Praxis eine zunehmende Rolle. Die nachstehenden Ausführungen erläutern, inwiefern Aktionsforschung als ein solches Lehr-Lern-Format verstanden werden kann. Hierzu skizziert er in einem ersten Abschnitt den Ansatz in seinen Grundzügen, bevor sein didaktisches Potenzial in einem zweiten ausgelotet wird. Der dritte Abschnitt stellt die sokratische Methode als ein ausgewähltes Instrument im Kontext der Aktionsforschung vor und deutet Anknüpfungspunkte an. Hierbei greift er auch Erfahrungen auf, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der beiden Workshops im Rahmen der Tagung machten, die einen ersten Einblick in die Praxis der Aktionsforschung als Lehr-Lern-Format vermittelten, und geben ihnen damit einen methodologischen Rahmen.

Grundzüge der Aktionsforschung

Es ist guter Sitte Brauch, wissenschaftliche Überlegungen mit der Definition ihres Gegenstands zu beginnen. Bei näherer Betrachtung wird allerdings fraglich, ob es *die* Aktionsforschung überhaupt gibt, von der hier die Rede sein soll. Seit ihren Anfängen in der Mitte des letzten Jahrhunderts haben sich unterschiedliche Strömungen herausgebildet, die überdies unter verschiedenen Bezeichnungen firmieren. So finden sich im deutschen Sprachraum beispielsweise die Handlungsforschung, die aktivierende Sozialforschung, die partizipative Forschung oder die Praxisforschung neben Konzepten, die sich ausdrücklich der Aktionsforschung zurechnen, und im angelsächsischen Sprachraum stehen u.a. die Spielarten der self-reflective enquiry, practitioner enquiry, reflective analysis oder evidence-based practice neben der expliziten action research. Hinzu kommen mindestens verwandte Strömungen in Lateinamerika und Asien. Dabei unterscheiden sich die vielfältigen Konzepte, genau gelesen, zum Teil wesentlich, etwa in ihrer Stoßrichtung und deren (erkenntnis-) theoretischer Verortung. (Grundy, 1987; Rearick & Feldman, 1999)

Eines ist ihnen allerdings gemeinsam: Alle Konzepte zielen auf die Lösung sozialer Probleme durch Forschung. So kann in diesem Anspruch denn auch das Charakteristikum *der* Aktionsforschung ausgemacht werden. Dabei geht es ihr nicht im herkömmlichen Sinne darum, dass Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zunächst (handlungsrelevante) Theorien produzierten, die Praktikerinnen und Praktiker dann anwendeten, um beispielsweise ihren Lehrerfolg zu verbessern, Managementhandeln zu optimieren oder auch gesellschaftliche Teilhabe von Minderheiten zu stärken. Vielmehr soll die Problemlösung in dem und durch den Forschungsprozess selbst erfolgen, an dem „die Praxis“ demnach immer schon beteiligt ist. Die Aktionsforschung differenziert mit anderen Worten gerade nicht zwischen dem Forschungsakt hier und der Anwendung seiner Ergebnisse dort, sondern ist

janusköpfig: Sie hat ein doppeltes Ziel und strebt stets nach Erkenntnis und Verbesserung der Praxis *zugleich*. (Levin, 2012)

Dabei trägt Aktionsforschung der Überlegung Rechnung, wonach Praxis selbst niemals jenseits der Theorie sein kann. All unser Handeln gründet in Annahmen über die Wirklichkeit und ihre Zusammenhänge, in einer *praktischen Theorie*. Solche praktischen Theorien entwickeln und nutzen wir auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen: In Routinehandlungen rekurrieren wir stillschweigend auf sie. Zeigt sich, dass dieses stille Wissen nicht hinreicht, so denken wir im Handlungszusammenhang über alternative Entwürfe nach, wodurch wir uns unsere handlungsleitende Theorie erst bewusst machen, um sie möglicherweise spontan zu variieren. Führt die Handlung gleichwohl nicht zum erwünschten Ergebnis, so können wir anschließend gleichsam einen Schritt zurücktreten, um sie als Ganze in den Blick zu nehmen. Dann hinterfragen wir beispielsweise die Normen und Annahmen, die uns handlungsleitend waren, und modifizieren sie, um beim nächsten Mal mehr Erfolg zu haben.²

Diesem letzten Schritt gibt die Aktionsforschung ein methodologisches Gerüst. Dementsprechend nimmt auch sie ihren Ausgang bei den Problemstellungen der Praxis (und nicht, wie in der traditionellen Sozialforschung regelmäßig der Fall, bei einem theoretischen Desiderat). Genauer: In ihrem Kontext identifizieren Praktikerinnen und Praktiker die Forschungsfrage im Rückgang auf konkrete Handlungszusammenhänge, womit sie zu Aktionsforschenden ihrer jeweiligen Praxis werden.³ Anschließend erheben sie Daten, mithilfe derer sie die im Wortsinne frag-würdige Situation möglichst vollständig beschreiben können. Hierzu eignen sich grundsätzlich alle Methoden der empirischen Sozialforschung, sofern sie gegenstandsangemessen sind.⁴ Im nächsten Schritt werden die zusammengetragenen Informationen analysiert. Hierbei ist es der Aktionsforschung nach hier vorgestellter Lesart vor allem darum zu tun, die Situation als solche zu *verstehen*. Dies wird umso besser gelingen, je mehr Perspektiven auf den Handlungszusammenhang kombiniert werden. Deshalb kommt meist ein Bündel von Methoden zum Einsatz, mithilfe derer verschiedenartige Informationen über die Situation gesammelt werden können. Diese können kontrastiert und verdichtet werden, um zu einer möglichst umfassenden und zugleich widerspruchsfreien Deutung der Situation zu kommen. (Moser, 2001) Zudem werden *idealerweise* viele Stakeholder des Handlungszusammenhangs in den Reflexionsprozess einbezogen, also beispielsweise nach *ihren* Deutungen gefragt, wie auch die so gesammelten Informationen selbst idealerweise

² Die hier skizzierte Unterscheidung der *reflection-in-action* und *reflection-on-action* geht auf den amerikanischen Philosophen Donald A. Schön (1983) zurück, der seinerseits wiederum auf John Dewey (u.a. 1938/1991) rekurriert. Zur Weiterentwicklung siehe auch Argyris & Schön 1996.

³ Zu dem hier vorgestellten Konzept der Aktionsforschung *durch* die Betroffenen siehe u.a. Elliott (1981) und Altrichter & Posch (1998) sowie Coghlan & Brannick (2005); zu alternativen Ansätzen, die zwischen der Rolle der Forschenden und der der „Beforschten“ differenzieren, beispielsweise Moser (1995) und Levin (2012). Festzuhalten ist: Aktionsforschung folgt immer einem *partizipativen Ansatz*, der die Praktikerinnen und Praktiker mindestens zu gleichberechtigten Subjekten des Prozesses macht (Meyer, 2000).

⁴ Altrichter & Posch (1998) weisen zudem darauf hin, dass im Sinne der Arbeitsökonomie einfachen Methoden der Vorzug zu geben sei, die Praktikerinnen und Praktiker einsetzen können, ohne durch die Forschungstätigkeit von ihrer „eigentlichen“ Aufgabe – hier: der Lehrtätigkeit – zu sehr abgehalten zu werden.

wiederum diskursiv, d.h. im Austausch der Beteiligten, ausgewertet werden. (Prenzel, 1997) Dabei ist das Verstehen des Handlungszusammenhangs der Aktionsforschung gerade kein Selbstzweck. Vielmehr wird ihr Verstehen zur Grundlage der Entwicklung einer neuen Handlungsstrategie – einer erweiterten praktischen Theorie –, die dann wiederum in der Praxis erprobt wird. Erst mit dieser neuerlichen Handlung kommt der Prozess der Aktionsforschung zu seinem Abschluss. Selbstverständlich kann dieser immer nur ein vorläufiger sein, da die Probleme der Praxis niemals abschließend bearbeitet werden können. Daher durchlaufen Projekte der Aktionsforschung den für sie charakteristischen Zyklus von Aktion und Reflexion häufig mehrfach, bevor sie mit der Veröffentlichung ihrer Ergebnisse ein (zeitweiliges) Ende finden. (Whitehead, 1989; Altrichter & Posch, 1998; Hart & Bond, 2001)

Aktionsforschung als Lernprozess

Inwiefern stellt nun Aktionsforschung ein geeignetes Lehr-Lern-Format akademischer (Weiter-) Bildung dar? Ihr didaktisches Potenzial wird nachvollziehbar, wenn wir die Entwicklungsprozesse genauer betrachten, die in diesem Ansatz auf vier Ebenen angelegt sind.

So setzt das Lernen durch Aktionsforschung, erstens, beim *Individuum* an, dient sie doch vorrangig der Weiterentwicklung der praktischen Theorie der einzelnen Protagonisten und Protagonistinnen in einem (selbst-) reflexiven Prozess. Aus inhaltlicher Perspektive dürfte dieser individuelle Lernprozess umso nachhaltiger sein, je autonomer die Definition der Ausgangsfrage, d.h. die Festlegung des zu bearbeitenden Problems, und die Durchführung des Forschungsprojekts insgesamt erfolgen können. Aus methodischer Perspektive können wir in der Aktionsforschung auf jeden Fall ein geradezu paradigmatisches Lehr-Lern-Format berufsbezogener akademischer (Weiter-) Bildung ausmachen: Indem sie Handeln einerseits und die kritische Auseinandersetzung mit seinen Grundlagen und Zusammenhängen andererseits integriert, fordert und fördert sie jene (praxisbezogene) Reflexionsfähigkeit ausdrücklich, die ein zentrales Moment allen hochschulischen Lernens ist (Cendon, 2013).

Mit der Aktionsforschung verbindet sich, zweitens, immer auch ein Entwicklungsprozess des unmittelbaren *Forschungsfeldes*. Denn die angestrebte Veränderung individueller Praxis kann schon ihrem Begriff nach nicht ohne Auswirkung auf dieses bleiben. Dabei ist bemerkenswert, dass sich die damit inhärente Veränderung des Feldes nicht erst in der Phase der Aktion vollzieht. Vielmehr lösen sie die Forschenden bereits im reflektierenden Part der Aktionsforschung aus. Indem sie beispielsweise andere um deren Deutung des Handlungszusammenhangs bitten, setzen sie einen Impuls zur Selbstreflexion⁵. Diese kann ihrerseits wiederum im Zuge der diskursiven Interpretation aller gesammelten Informationen in einen kollektiven Lernprozess münden. In diesem Sinne wird Aktionsforschung zum Instrument der Organisationsentwicklung, das in Wechselwirkung steht mit der Entfaltung

⁵ Auf diesen Impuls zur Selbstreflexion setzte schon Karl Marx mit seinem *Fragebogen für Arbeiter* (1880), der als Versuch gelesen werden kann, gesellschaftskritische Zusammenhänge ins Bewusstsein derer zu heben, die ihn ausfüllen (Marsh, 1985).

einer lernenden Organisation.⁶ Hochschulen können diese Entwicklung gezielt unterstützen, indem sie die Aktionsforschung als Lehr-Lern-Format etwa im Kontext von Unternehmensprogrammen einsetzen.

Wenn Aktionsforschung individuelle praktische Theorien daraufhin überprüft, inwiefern sie sich zur Bewältigung einer Situation eignen, befreit sie sie aus ihrer „privatistischen Isolation“ (Altrichter & Posch, 1998, S. 19 unter Hinweis auf Elliott 1991). Sie führt die praktischen Theorien als weitere Bausteine dem kollektiven praktischen Wissen der jeweiligen Profession zu (Noffke, 1997), sodass sich mit Aktionsforschung, drittens, immer auch ein Lernprozess der gesamten *community of practice* verbinden kann. Dies setzt selbstredend voraus, dass es eine solche überhaupt gibt, d.h. dass sich forschende Praktikerinnen und Praktiker über das direkte persönliche Umfeld der eigenen Organisation hinaus vernetzt und zusammengefunden haben. Aktionsforschung als hochschulisches Lehr-Lern-Format kann aufgrund der Heterogenität der in ihr verbundenen Studierenden auch diesbezügliche Entwicklungen fördern.

Nicht nur im Hinblick auf diese praktische Rezeption ist der Aktionsforschung die Veröffentlichung ihrer Ergebnisse von Bedeutung. Denn obwohl sie der Praxisrelevanz allemal Vorrang einräumt vor dem klassischen Forschungsziel der Vermehrung theoretischen Wissens (Mayer, 2011), beansprucht sie doch immer auch, einen Beitrag zur Weiterentwicklung einschlägiger wissenschaftlicher Theorie zu leisten. Insofern versteht sie die Dokumentation ihres Prozesses und die Publikation ihrer Resultate, viertens, als Beitrag zur Entwicklung der *scientific community*. (Altrichter & Posch, 1998) Offen bleiben muss an dieser Stelle allerdings die Frage nach der geltungssystematischen Anschlussfähigkeit praktischer Theorie einerseits und wissenschaftlicher Theorie andererseits, die hiermit kurzerhand gesetzt wird. Zwar manifestiert sich diese Frage in einer Vielzahl von Handreichungen zum Verfassen von Dissertationen – als Ausdruck wissenschaftlicher Diskursbeiträge –, die im Umfeld der Aktionsforschung vorgelegt werden, doch wurde sie in ihrem Zusammenhang m.W. bislang noch nicht umfassend bearbeitet. (Zumindest Ansätze in dieser Richtung finden sich u.a. bei Moser, 1995; Altrichter, 1990; Carr, 2006 und Levin, 2012.)⁷

Die Sokratische Methode im Kontext der Aktionsforschung

Der Ansatz der Aktionsforschung ist, wie deutlich geworden sein sollte, kein in sich abgeschlossenes System, sondern zuallererst ein gedankliches Gerüst (Zhao, Wight & Dick, 2012), das Praxis und Theorie aufeinander bezieht. Ihre jeweilige Ausgestaltung erfährt sie erst im Rückgang auf konkrete Handlungszusammenhänge der Praktikerinnen und Praktiker und ihrer praktischen Theorie (Altrichter & Posch, 1998). Insofern kann es denn auch keine

⁶ Als Vorläufer der Organisationsentwicklung durch Aktionsforschung gelten Versuche Kurt Lewins und seiner Mitstreiter, die Veränderungswirkung der Selbstreflexion in Gruppen zu nutzen (Lippitt, 1974). Allgemein auch Argyris & Schön 1996; McNiff & Whitehead, 2000 und Coghlan & Brannick, 2010.

⁷ Ebenfalls dahingestellt sei hier die Frage nach dem Wissenschaftscharakter der Aktionsforschung überhaupt, die mit ihrem Gestaltungsanspruch das Gebot der Wertfreiheit aufhebt. Daher wurde ihr Paradigma nicht von ungefähr vor allem im Zusammenhang des sogenannten Positivismusstreits in der deutschsprachigen Sozialwissenschaft besonders kontrovers diskutiert.

rezeptologisch gemeinte Methodologie der Aktionsforschung geben. Jedoch liegt auf der Hand, dass in ihr jene Forschungsmethoden und -instrumente Vorrang haben, die sich zur kritischen Evaluation von Handlungszusammenhängen und Reflexion praktischer Theorien in besonderer Weise eignen. Zu diesen gehört die sokratische Methode.

Die sokratische Methode setzt auf das Erkennen der Wahrheit durch analytische Diskussion. Ihre Wurzeln liegen in der griechischen Antike und werden als dialektisches Wechselspiel zur Bearbeitung moralischer Dilemmata in den frühen Dialogen Platons beschrieben. Hiernach brachte Sokrates seine Gesprächspartner durch vorgeblich ignoranten Fragen dazu, ihre ethischen Vorurteile als solche zu entlarven und schließlich das wahrhaft Gute zu erkennen. Dabei war er überzeugt, dass wir um dieses Gute immer schon wissen. Demzufolge gehe es (in der Tugendlehre) nicht darum, die Erkenntnis des Guten zu *vermitteln*, sondern sie ans Licht zu bringen. Heute steht diese sokratische Mäeutik, d.h. Hebammenkunst, verallgemeinernd für das Bestreben, dem Gegenüber durch systematisches Hinterfragen seiner Position zur (Selbst-) Erkenntnis seiner Wertvorstellungen und Normen wie auch seines (Vor-) Verständnisses zu verhelfen und es so dabei zu unterstützen, seine Haltung und sein Wissen weiterzuentwickeln. (Tredway, 1995) Damit deckt sich die Stoßrichtung der sokratischen Methode geradezu mit der Intention der Aktionsforschung, in der sie demzufolge vielfältige Anschlussstellen findet.

Ein erster Anknüpfungspunkt ergibt sich bereits im Hinblick auf die *Festlegung der Forschungsangangsfrage*, zumal wenn wir uns vergegenwärtigen, dass Fragen unserem Denken die Richtung vorgeben. Insofern gilt es – in der Aktionsforschung wie in aller Forschung –, das *Problem*, das bearbeitet werden soll, möglichst treffend zu erfassen. Nun sind jedoch problematische Handlungszusammenhänge gerade dadurch gekennzeichnet, dass sie nicht ohne weiteres zu beschreiben sind. (Wären sie es, reichte die oben angesprochene Reflexion *in* der Handlung zu ihrer Bewältigung hin.) Stattdessen überlagern sich in ihnen zumeist verschiedene Handlungsstränge, und der Blick der Praktikerinnen und Praktiker ist häufig verstellt durch vielfältige, mitunter sogar widerstreitende Wahrnehmungen, Deutungen und Interessen. So muss die „eigentliche“ Forschungsfrage zunächst aus dieser Gemengelage herauspräpariert werden. Hierzu gehört, das erkenntnisleitende Vorverständnis einer fragwürdigen Situation zumindest aufzuklären. Überdies muss – der Janusköpfigkeit der Aktionsforschung entsprechend – das Handlungsinteresse als solches identifiziert, d.h. die Veränderung möglichst operational gefasst werden, die in dem und durch das Forschungsprojekt erreicht werden soll. Zu einer solchen kritischen Reflexion der Forschungsfrage drängt sich nach dem Vorgesagten der Einsatz der sokratischen Methode geradezu auf, der deshalb im Rahmen der themenbezogenen Tagung der wissenschaftlichen Begleitung in zwei Workshop-Durchgängen eben in diesem Kontext der Aktionsforschung erprobt werden konnte.

Dabei folgte das Geschehen in den Workshops dem allgemeinen Muster, wonach eingangs die Initiatorin bzw. der Initiator der Aktionsforschung die vorläufige Forschungsausgangsfrage vorstellt. Anschließend hinterfragen *Critical Friends* – im Falle der Berliner Workshops die anderen Teilnehmenden, in der Praxis beispielsweise enge Kolleginnen und Kollegen – diesen Ansatz auf all seinen Ebenen, um der Projektgeberin bzw. dem Projektgeber zu einer möglichst umfassenden (Selbst-) Klärung zu verhelfen. (Lowry-O'Neill, 1995) Diese kann freilich nur gelingen, wenn sich die Fragenden ganz auf ihr Gegenüber einlassen. So gilt es, im Anschluss an das jeweils von der Projektgeberin bzw. dem Projektgeber Ausgeführte ergebnisoffene Fragen zu stellen und dabei – dem historischen Vorbild Sokrates entsprechend zumindest vorgeblich – von der eigenen praktischen Theorie strikt abzusehen.

Wie viel Disziplin und auch Übung eine solche Abstinenz erfordert, erlebten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Workshops unmittelbar. Zumal in hochschulischen Kontexten liegt es beispielsweise nahe, den Fragen einen einleitenden Kommentar mitzugeben. Genau besehen ist dieser jedoch nichts anderes als eine Manifestation der Position der Fragenden, wo es doch um die (Selbst-) Klärung der Haltung und des Wissens der Projektgeberin bzw. des Projektgebers zu tun ist. Gleichsinniges berichteten denn auch die beiden Teilnehmerinnen der Berliner Workshops, die dort ihre Ausgangspunkte zur Disposition stellten: Sie berichteten von der kontraproduktiven Wirkung kontextualisierender Fragen berichteten. Die von Kommentaren und Erläuterungen begleiteten Nachfragen der *Critical Friends* erlebten sie vor allem als Aufforderung zur Abgrenzung bzw. Rechtfertigung ihrer Forschungsausgangsfragen. Die Kontextualisierung lenkte ihre Aufmerksamkeit auf die Position ihres Gegenübers, sodass sie sich stärker mit den Einlassungen der anderen auseinandersetzten, als auf ihre eigene Position zu fokussieren. Hingegen empfanden die Projektgeberinnen genuin offene Fragen als Einladung, *ihre* jeweilige Forschungsausgangsfrage weiter zu entfalten, d.h. *ihrer* Position neue Aspekte hinzuzufügen oder bereits eingeführte zu korrigieren. Offene Fragen erfuhren sie mit anderen Worten als Impulse zur Weiterentwicklung; sie gaben ihrem eigenen Denken Raum. (Tredway, 1995; Copeland, 2005) Werden die Spielregeln der sokratischen Methode eingehalten, so kann die Mäeutik übrigens in beide Richtungen wirken und, bildlich gesprochen, auch die Geisteskinder der Fragenden ans Licht der Welt bringen: Indem die *Critical Friends* auf den Prozess reflektieren, werden sie sich *ihrer* praktischen Theorien und Wissensbestände bewusst, von denen sie im Interesse der Selbstaufklärung ihres Gegenübers abstrahieren sollen. Gerade Ungeübten ist in diesem Sinne das, was sie *nicht* aussprechen, oftmals gegenwärtiger als die Position ihres Gegenübers, zu deren Entwicklung sie beitragen wollen. Diese Differenzerfahrung kann, die entsprechende Fähigkeit zur Selbstkritik vorausgesetzt, bei ihnen ebenfalls einen Lernprozess auslösen. Spätestens dann wird jene Disziplin, die – auch von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Berliner Workshops – anfänglich vielfach als hinderlich empfunden wird für die diskursive Entfaltung der Ideen, letztlich gerade umgekehrt zu deren Voraussetzung. Deshalb kann die sokratische Methode in der Phase der Projektklärung über das Vorgesagte hinaus auch dazu

eingesetzt werden, ein gemeinsames Verständnis des zu bearbeitenden Problemzusammenhangs herzustellen und damit das Aktionsforschungsprojekt diskursiv im (Arbeits-) Feld zu verankern. (Bortz & Döring, 2003)

Was mit Blick auf die Klärung der Forschungsausgangsfrage skizziert wurde, gilt in Bezug auf die *Datenerhebung* im Rahmen der Aktionsforschung analog, in der die sokratische Methode damit einen zweiten systematischen Anknüpfungspunkt findet. So hatten wir oben darauf hingewiesen, dass zum Sammeln von Daten grundsätzlich alle Methoden der empirischen Sozialforschung infrage kommen. Allerdings werden qualitative Methoden ihrem Gegenstand und Ziel regelmäßig angemessener sein als quantitative Methoden, ist doch das Buch der Welt allenfalls dort in Zahlen geschrieben, wo es um kausalmechanisches Erklären geht, – und nicht, wo es soziale Zusammenhänge zu verstehen gilt. Zu diesen qualitativen Methoden wiederum gehören zum Beispiel Experteninterviews und Gruppendiskussionen (detailliert hierzu Moser, 2008), die mithilfe der sokratischen Methode besonders ertragreich durchgeführt werden können. In diesem Fall übernehmen die Aktionsforschenden ihrerseits die Rolle der Fragenden, die der praktischen Theorie – diesmal der Akteurinnen und Akteure in ihrem Handlungsfeld – auf die Spur kommen wollen. Nun liegt der Schwerpunkt des „doppelten Aufklärungsprozesses“ also auf den „Beforschten“, indem deren Normen, Wertvorstellungen und Wissensbestände freigelegt werden. Dies unterstreicht noch einmal das Potenzial der Aktionsforschung, Veränderungen ihres Feldes bereits *in* der Forschungsphase anzulegen. Zugleich wird spätestens an dieser Stelle deutlich, dass die Aktionsforschung besonderen ethischen Anforderungen genügen muss. Wenn sie solcherart bereits in der Phase der Datenerhebung auf die Akteurinnen und Akteure ihres Feldes ausgreift, bedarf Aktionsforschung des Einverständnisses aller Beteiligten. Selbstredend gilt das in besonderem Maße im Hinblick auf ihre Veränderungsabsicht. Die Aushandlung der Ziele und Maßnahmen der Aktionsforschung gehört folglich wesentlich zu ihrem Prozess und birgt in der Praxis häufig genug Konfliktpotenzial. (Moser, 1977; Moser, 2008; Altrichter & Posch 1998; Levin, 2012)

Drittens hat die sokratische Methode im Kontext der Aktionsforschung, nach dem Vorgesagten nicht überraschend, in der Phase der *Datenauswertung* ihren Platz. So kann sie zur kooperativen und kollaborativen Bedeutungskonstitution *aller* Akteurinnen und Akteure in einem Handlungsfeld – und das meint hier: unter Einbeziehung der Befragten bzw. Beobachteten – eingesetzt werden. (Copeland, 2005) Sie eignet sich sowohl zur Interpretation explizierter praktischer Theorien, wie sie etwa in den Experteninterviews aufgezeichnet werden, als auch zur Deutung gesammelter Beobachtungen von Handlungen, Zeichen und Symbolen, in denen sich praktische Theorien manifestieren. Im fortschreitenden Prozess der wechselseitigen Aufklärung vertieft sich das gemeinsame Verständnis eines Handlungszusammenhangs, womit sich die Reflexionsphase der Aktionsforschung in einem hermeneutischen Zirkel bewegt, der prinzipiell nicht abgeschlossen werden kann. Im Kontext der janusköpfigen Aktionsforschung findet er freilich ein *praktisches* Abbruchkriterium: Sobald

das Verstehen hinreicht, um auf seiner Grundlage eine neue Handlungsstrategie – eine erweiterte praktische Theorie – zu entwickeln, mündet er in die Phase der Aktion.

Fazit

Der Einsatz der sokratischen Methode kann das Verstehen komplexer Handlungszusammenhänge demnach auf verschiedenen Ebenen fördern. Immer ist sie dabei darauf ausgerichtet, Deutungen, Normen und Annahmen – praktische Theorien – freizulegen. In dieser (selbst-) kritischen Perspektive trägt die sokratische Methode ebenso dazu bei, ein Problem als solches aufzuklären, bevor die Debatte zu seiner Verbesserung eröffnet wird, wie sie im Folgenden zu erkennen hilft, inwieweit sich in ihr Vor-Urteile manifestieren. Wir können auch sagen: Die sokratische Methode steht für die kritische Distanz, die die janusköpfige Aktionsforschung in ihrer Erkenntnisorientierung einhalten muss, um in ihrer Praxisorientierung wirksam zu werden und Theorie und Praxis überhaupt integrieren zu können. Insofern lösen beide den Anspruch akademischer Bildung ein, kritisches Denken zu fördern. Wird die sokratische Methode im Rahmen der Aktionsforschung als einem Lehr-Lern-Format an der Schnittstelle von Theorie und Praxis eingesetzt, so trifft sie sich mit ihr im Begriff der Reflexion.

Literatur

- Altrichter, H. (1990). *Ist das noch Wissenschaft? Darstellung und wissenschaftstheoretische Diskussion einer von Lehrern betriebenen Aktionsforschung*. München: Profil.
- Altrichter, H. & Posch, P. (1998). *Lehrer erforschen ihren Unterricht: Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung* (3. Auflage). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1996). *Organizational Learning II: Theory, method and practice*. Reading: Addison-Wesley.
- Bortz, J. & Döring, N. (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (3. überarbeitete Auflage). Berlin: Springer.
- Carr, W. (2006). Philosophy, Methodology and Action Research. *Journal of Philosophy of Education*, 40(4), 421-435.
- Cendon, E. (2013). Reflective Learning und die Rolle der Lehrenden. In E. Cendon, R. Grassl & A. Pellert (Hrsg.), *Vom Lehren zum Lebenslangen Lernen: Formate akademischer Weiterbildung* (S. 35-48). Münster: Waxmann.
- Coats, M. (Hrsg.) (2005). *Action Research: A Guide for Associate Lecturers*. London: The Open University. Verfügbar unter <http://www.open.ac.uk/cobe/docs/AR-Guide-final.pdf> [18.01.14]
- Coghlan, D. & Brannick, T. (2005). *Doing action research in your own organization* (2. Auflage). London: Sage.
- Copeland, M. (2005). *Socratic Circles: Fostering Critical and Creative Thinking*. Portland, MN: Stenhouse.

- Dewey, J. (1938/1991). *Logic: The theory of inquiry*. In J. Dewey, *The later works 1925–1953*, 12. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Elliott, J. (1981). *Action research: A framework for self-evaluation in schools*. TIQL-Working Paper No. 1 of Schools Council Programme Teacher-Pupil-Interaction and the Quality of Learning. Cambridge: Institute of Education.
- Grundy, V.S. (1987). *Curriculum: Product or praxis*. London: The Falmer Press.
- Hart, E. & Bond, M. (2001): *Aktionsforschung: Handbuch für Pflege-, Gesundheits- und Sozialberufe*. Bern: Huber.
- Levin, M. (2012). Academic integrity in action research. *Action Research* 10, 133-149, DOI: 10.1177/1476750312445034. Verfügbar unter <http://ari.sagepub.com/content/10/2/133> [18.01.2014]
- Lippitt, R. (1974). Von der Trainingsgruppe zur Organisationsentwicklung oder wie verändert die Mikrodynamik die Makrostruktur? *Gruppendynamik*, 4, 270-282.
- Lowry-O'Neill, C. (1995): *Forging research-teaching linkages through action research: An example of facilitating the development of competency in critical reflection*, In National Academy for Integration of Research & Teaching & Learning (Hrsg.) *Third Annual Conference*, (S. 127-132). Verfügbar unter <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED539306.pdf> [18.01.2014]
- Marx, K. (1880/1973). Fragebogen für Arbeiter. In K. Marx & F. Engels, *Werke* (Band 19, 4. Auflage) (S. 230-237). Berlin: Karl Dietz. Verfügbar unter http://www.mlwerke.de/me/me19/me19_230.htm [18.01.14]
- Marsh, C. (1985). Informants, respondents and citizens. In M. Bulmer (Hrsg.), *Essays on the history of British Sociological Research* (S. 206-227). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mayer, H. (2011). *Pflegeforschung anwenden: Elemente und Basiswissen für Studium und Weiterbildung* (2. Auflage). Wien: Facultas.
- Meyer, J. (2000). Qualitative research in health care: Using qualitative methods in health related action research. *British Medical Journal*, 320(7228), 178-181. Verfügbar unter <http://www.bmj.com/content/320/7228/178.1> [20.01.2014]
- McNiff, J. & Whitehead, J. (2000). *Action Research in Organisations*. London: Routledge.
- Moser, H. (1977). *Praxis der Aktionsforschung: Ein Arbeitsbuch*. München: Kösel.
- Moser, H. (1995). *Grundlagen der Praxisforschung*. Freiburg i.Br.: Lambertus.
- Moser, H. (2001). Einführung in die Praxisforschung. In T. Hug (Hrsg.), *Einführung in die Methodologie der Sozial- und Kulturwissenschaften: Wie kommt Wissenschaft zu Wissen?* (Band 3) (S. 314-326). Baltmannsweiler: Schneider.
- Moser, H. (2008). *Instrumentenkoffer für die Praxisforschung: Eine Einführung* (4. überarbeitete Auflage). Freiburg i.Br.: Lambertus.
- Noffke, S. E. (1997). Professional, personal, and political dimensions of action research. *Review of research in education*, 22, 305-343.

- Prenzel, A. (1997). Perspektivität anerkennen. In B. Friebertshäuser & A. Prenzel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in Erziehung und Erziehungswissenschaft* (S. 599-627). Weinheim: Juventa.
- Rearick, M. L. & Feldman, A. (1999). *Orientations, purposes and reflections: A framework for understanding action research*. Oxford: Pergamon. Verfügbar unter <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.58.4785&rep=rep1&type=pdf> [20.01.14]
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.
- Tredway, L. (1995). Socratic Seminars: Engaging Students in Intellectual Discourse. *Educational Leadership*, 53(1) *Strengthening Student Engagement*, 26-29.
- Whitehead, J. (1989). Creating a living education theory from questions of the kind, 'How do I improve my practice?'. *Cambridge Journal of Education*, 19(1), 41-52. Verfügbar unter <http://www.actionresearch.net/writings/livtheory.html> [20.01.14]
- Zhao, J., Wight, A. & Dick, B. (2012): A practitioner in the academy: An interview with Bob Dick. *Action Research*, 10(4), 432-448.

4. Reflexives Lernen: Berufliche Praxis reflexiv betrachten

Eva Cendon und Franziska Bischoff

Abstract

Der Beitrag soll – anknüpfend an den Workshop „Reflexives Lernen. Berufliche Praxis kritisch und reflexiv betrachten“ – den zentralen Aspekt des reflexiven Lernens (u.a. Moon, 2004) vertiefend beleuchten. Dabei werden im ersten Teil⁸ folgende Fragen diskutiert: Was ist Reflexion? Was heißt Lernen und was ist reflexives Lernen? Was schließlich kann reflexives Lernen in weiterbildenden Studiengängen heißen? Im zweiten Teil wird der Workshop inhaltlich dargestellt und in den theoretischen Zusammenhang des reflexiven Lernens eingebunden. Eine Reflexion der Methoden und Ergebnisse des Workshops zum reflexiven Lernen rundet den Beitrag ab.

I. Theorie des reflexiven Lernens

In diesem ersten Abschnitt erfolgt eine Annäherung an das reflexive Lernen über drei Schritte: zu Beginn über den Begriff der Reflexion, im zweiten Schritt über das Lernen und im dritten Schritt über eine Verbindung der beiden Begriffe im reflexiven Lernen. Daran anschließend wird ein genauerer Blick über Prinzipien zu Reflexion im Kontext weiterbildender Studiengänge geworfen. Zentrale Bezugsquelle in den folgenden Ausführungen sind die Arbeiten von Jennifer Moon (2001; 2004; 2006; 2008), die sich seit über einem Jahrzehnt im anglo-amerikanischen Raum in Theorie und Praxis mit Reflexion, reflexivem Lernen und kritischem Denken befasst und damit verbunden Anforderungen an Konzeption, Durchführung und Beurteilung von Lernprozessen beleuchtet.

Reflexion

Zunächst ist die Frage zu stellen: Was bedeutet Reflexion? In einer ersten Annäherung lässt sich Reflexion als Umgang mit bereits Vorhandenem beschreiben. Reflexion stellt eine Form der kognitiven Bearbeitung, Weiterverarbeitung oder Strukturierung von komplexen Ideen oder Konzepten dar, wobei das betrachtete Material größtenteils bekannt ist (Moon, 2008, S. 128). Grundsätzlich kann dabei Reflexion unterschiedliche zeitliche Perspektiven haben: Sie kann sich auf Vergangenes, auf Gegenwärtiges oder auf Zukünftiges beziehen (van Manen, 1995). Um die unterschiedlichen Qualitäten von Reflexion sichtbar zu machen, ist folgende Kategorisierung von Max van Manen hilfreich. Diese Kategorisierung ist hierarchisch, denn die einzelnen Kategorien bilden auch einen Entwicklungsprozess ab (Moon, 2004, S. 62):

(1) Reflexion lässt sich ganz grundlegend als Denken und Handeln auf Basis des gesunden Menschenverstandes einordnen und damit als basale Abwechslung von Reflexion und Aktion.

⁸ Der erste Teil des Beitrages baut auf einem früheren Beitrag auf: Cendon, E. (2013). Reflective Learning und die Rolle der Lehrenden. In E. Cendon, R. Grassl & A. Pellert (Hrsg.), Vom Lehren zum Lebenslangen Lernen: Formate akademischer Weiterbildung (S. 35-48). Münster: Waxmann

(2) In einer nächsten Stufe fokussiert Reflexion auf Vorgänge und Ereignisse. Diese Art der Reflexion ist differenzierter und weist in die Richtung einer Reflexion über die Handlung (Schön, 1983). (3) Reflexion kann sich in einer dritten Kategorie auf persönliche Erfahrung oder die Erfahrung anderer beziehen. Hier handelt es sich um eine systematische Reflexion mit dem Ziel, ein neues Verständnis zu erreichen. Dabei können mehrere Ereignisse gemeinsam oder die Ergebnisse einer Reflexion erneut reflektiert werden. (4) In eine vierte Kategorie schließlich lässt sich Selbstreflexion fassen. Hier findet Reflexion über die Reflexion selbst statt und beinhaltet Reflexion über das eigene Wissen und damit Metakognition.

Lernen

Lernen und Reflexion lassen sich zumindest für Lehrende nur aus ihrer Repräsentation – unabhängig davon, in welcher Form diese erfolgt – ablesen. Über die Beschreibung der Repräsentation von Lernen wiederum lassen sich Entwicklungsstufen des Lernens identifizieren. In Bezug auf das Zusammenspiel von Lernen und Reflexion und die Rolle der Lehrenden ist das folgende, von Jennifer Moon entwickelte, Stufenmodell im Sinne einer Landkarte des Lernens („Map of Learning“) hilfreich (Moon, 2004, S. 141-146; Moon, 2001, S. 6):

Art des Lernens	Stufen des Lernens	Repräsentation des Lernens
Oberflächenlernen (Surface Learning)	bemerken	auswendig gelernte Repräsentation
	Sinn geben	kohärente Reproduktion ohne Verknüpfung zu weiteren Ideen
tiefes Lernen (Deeper Learning)	Bedeutung geben	Ideen integriert, miteinander verbunden, Anzeichen einer ganzheitlichen Perspektive
	Arbeiten mit Bedeutung	bedeutungsvolle Darstellung, Einbezug von weiterem Wissen, reflexiv
	transformatives Lernen	kritischer Überblick über Wissen, eigenes Wissen und Wirken in Relation, Eigensinn, Kreativität

Tabelle 1 Landkarte des Lernens (adaptiert nach Moon, 2004, S. 138)

In der dargestellten Landkarte des Lernens ist das *Bemerken* die am wenigsten differenzierte Art von Lernen. Auf dieser Lernstufe werden von den Lernenden unverbundene Informationen aufgenommen und benannt. Die Repräsentation des Gelernten auf dieser Lernstufe erfolgt durch eine Reproduktion des Gelernten – Abweichungen ergeben sich aus dem Vergessen oder aus Ungenauigkeiten in der Wiedergabe.

Auf der zweiten Lernstufe, dem *Sinn geben*, werden sich die Lernenden bewusst, dass die gelernten Ideen einen gewissen Zusammenhang aufweisen. Dadurch wird eine Verknüpfung einzelner Informationen möglich. Der Zugang bleibt allerdings oberflächlich, Bezüge zu bereits vorhandenem Wissen können noch nicht hergestellt werden. Die Repräsentation des Gelernten erfolgt durch eine kohärente Wiedergabe, die mit weiteren Ideen weder verknüpft noch weiterverarbeitet wird.

In der Lernstufe *Bedeutung geben* beginnt der tiefere Zugang zum Lernen. Die Lernenden bekommen ein Verständnis für die Bedeutung der Inhalte, Lernen wird im Rahmen der gelernten Inhalte bedeutungsvoll. Im hochschulischen Kontext ist diese Stufe die Basis für ein produktives Anwachsen und Vertiefen des Gelernten über einen bestimmten Zeitraum hinweg. Jennifer Moon konkretisiert dies folgendermaßen: "It allows the building of an understanding of the discipline." (Moon, 2004, S. 143) Die Repräsentation des Gelernten zeigt sich bei den Lernenden in Ideen und Konzepten, die integriert und gut miteinander verbunden sind, sowie in ersten Anzeichen für eine ganzheitliche Perspektive.

Ab der vierten Stufe des Lernens, dem *Arbeiten mit Bedeutung*, ist es nicht mehr notwendig, dass die Lernenden mit dem Lernmaterial konfrontiert werden. Das Gelernte ist nun Teil der kognitiven Struktur der Lernenden und hat Potenzial, weitere Lernprozesse in Gang zu setzen. Die Lernenden greifen dafür bei Bedarf auf weitere externe Ressourcen zurück. Der wichtige Prozess auf dieser Stufe ist das Arbeiten mit der Bedeutung des Vorhandenen, um daraus ein vertieftes Verständnis zu erlangen und Gedanken zu einzelnen Fragestellungen zu klären. Dies kann vom einfachen Überdenken und Durcharbeiten des Gelernten bis hin zum Hervorbringen neuer Ideen und Konzeptionen reichen. Die Repräsentation von Lernen beinhaltet im besten Fall eine bedeutungsvolle Darstellung, die weiteres persönliches und disziplinäres Wissen auf eine Art einbezieht, die zugleich auf Vorwegnahme und auf Reflexion hindeutet.

Auf der Stufe des *transformativen Lernens* zeigen die Lernenden, dass sie in der Lage sind, ihre Referenzrahmen, also ihr eigenes Wissen und das Wissen anderer sowie den Prozess des Wissens selbst, zu evaluieren. Dieser Prozess erfordert mehr Kontrolle über die eigene kognitive Struktur sowie mehr Klarheit in den Lernprozessen und in der Art und Weise, wie dieses Lernen repräsentiert wird, als auf der Stufe des *Arbeitens mit Bedeutung*. Lernende auf dieser Stufe sind von sich aus motiviert. Sie können sich Unterstützung von Diskussionen und von Umgebungen ableiten, in denen ihre Ideen und Konzepte von anderen geprüft und kritisiert werden. Die Repräsentation von Lernen auf dieser Stufe zeigt sich im Vermögen der oder des Lernenden, einen kritischen Blick auf Wissen einzunehmen und das eigene Wissen und Wirken in Relation dazu setzen zu können – und dies mit Eigensinn und Kreativität.

Reflexives Lernen

Reflexion ist nicht auf jeder Stufe von Lernen möglich; vielmehr erfordert es eine über das einfache Aneignen von Informationen hinausgehende Auseinandersetzung mit diesen.

Ausgehend von dem beschriebenen Modell lassen sich mehrere Verbindungen zwischen Reflexion und Lernen herstellen (Moon, 2001, S. 6). Reflexion findet bei den schon genannten Stufen des Lernens statt, die dem sogenannten tiefen Lernen (Deeper Learning) zuzuschreiben sind: *Bedeutung geben*, *Arbeiten mit Bedeutung* und *transformatives Lernen*. Wenn Lernende das Gelernte präsentieren – beispielsweise durch das Halten eines Vortrags, das Malen eines Bildes oder das Schreiben eines Essays –, durchlaufen sie in der (Wieder-) Aufarbeitung des Gelernten einen reflexiven Lernprozess. Das Ausbauen von Erlerntem durch das Zurückgehen zu Ideen, die auf der untersten Stufe gelernt wurden, und das Wiederaufbereiten dieser Ideen durch Reflexion ist eine weitere Verbindung. Dabei werden diese Ideen mit aktuellen Erkenntnissen zusammengeführt.

Darüber hinaus gibt es weitere Gründe dafür, warum Reflexion für das Lernen eine so wichtige Rolle spielt (Moon, 2001, S. 7): Reflexion entschleunigt die Aktivitäten und erlaubt den Lernenden, über das Gehörte, das Gelesene oder das Gesehene nachzudenken. Des Weiteren erlaubt Reflexion den Lernenden, das Erlernte stärker in Besitz zu nehmen, es für sie sinnstiftender zu machen und ihr Verständnis dafür zu verbessern. Sie stärkt damit auch die Positionierung der Lernenden gegenüber dem Erlernten. Darüber hinaus unterstützt Reflexion das Lernen, indem sie die Metakognition fördert, also das Bewusstsein für die eigene kognitive Arbeitsweise. Und, nicht zuletzt, fordert Reflexion Lernen heraus – durch die Bearbeitung von kompliziertem oder schlecht strukturiertem Material verbessern Lernende ihre kognitiven Fähigkeiten.

Reflexives Lernen hat zwei Aspekte. Zum einen hat es einen ordnenden Aspekt: Es dient dazu, komplexe Wissensmengen zu ordnen, zu strukturieren und damit die Komplexität zu reduzieren. Zum anderen hat es einen akkumulierenden Aspekt: Es dient dazu, bereits Gelerntes und Gewusstes neu zusammensetzen, neue Zusammenhänge zu erkennen, Anschlussstellen zu finden und daraus Neues zu lernen. Unterschiedliche Arten der Reflexion ermöglichen somit verschiedene Erkenntnisse. Reflexives Lernen hängt, wie andere Arten des Lernens auch, auf vielfältige Weise mit Emotionen zusammen. So können Emotionen – positive wie negative – Anlässe oder Auslöser für Reflexion sein. Aber auch die Reflexion selbst kann Auslöser für Emotionen sein, in der Auseinandersetzung mit dem oder durch das Infragestellen von Einstellungen und Werthaltungen. Emotionen können kognitive Prozesse erleichtern oder verändern – ein Beispiel dafür ist das Aufgehen in Tätigkeiten, welches als Phänomen des Flow bezeichnet wird. Und Emotionen zeigen sich nicht zuletzt in der emotionalen Intelligenz, hier verstanden als das Vermögen, sich in die Gefühlszustände anderer hineinzusetzen. Insgesamt, und das ist das Wesentliche dieser Form von Lernen, beinhaltet reflexives Lernen die Möglichkeit, sich selbst im Verhältnis zu seinem Wissen sowie zur Qualität seines Wissens einzuschätzen und weiterzuentwickeln. Ziel dabei ist, unabhängiges Urteilen zu erreichen.

In seiner tiefsten Ausprägung erlaubt reflexives Lernen, unterschiedliche Perspektiven bewusst einzunehmen. Es ermöglicht die Auseinandersetzung mit wichtigen vorgängigen Erfahrungen,

Metakognition sowie das Einbeziehen eines breiteren Kontextes der betrachteten Sachverhalte. Zugleich besteht ein Bewusstsein für die Möglichkeiten der Einflussnahme durch Emotionen. Während oberflächliches reflexives Lernen eher explorativen Charakter hat, geht es bei tiefem reflexivem Lernen um die Identifizierung und Bewertung von Sachverhalten. Jennifer Moon betont dabei die Nähe zu kritischem Denken: "... in particular, it seems that the development[s] of effective reflection and critical thinking are both contingent on the progression of the learner away from an absolutist position and towards contextual knowing." (Moon, 2008, S. 129)

Reflexion in weiterbildenden Studiengängen

Reflexion ist eine wichtige Qualität hochschulischen Lernens (Barnett, 1990; Pellert, 1999), und – so sollten die knappen Ausführungen zu Arten des Lernens und reflexivem Lernen zeigen – sie erfordert eine bestimmte Tiefe und Qualität von Lernen. Insbesondere die Verknüpfung von unterschiedlichen Wissensbeständen und das daraus zu generierende neue Wissen stellen hohe Ansprüche an die Lehr-Lernprozesse. In berufsbegleitenden weiterbildenden Studiengängen, in denen Lernende dazu angehalten werden, ihre beruflichen Erfahrungen mit akademischem Wissen zu verbinden, sind die (Weiter-)Entwicklung von Reflexion und das reflexive Lernen daher zentrale Elemente. Reflexives Lernen lässt sich an einigen generellen Prinzipien für die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen festmachen. Im Folgenden wird, ausgehend von ausgewählten allgemeinen Prinzipien, die Jennifer Moon zu kritischem Denken entwickelt hat (Moon, 2008, S. 130-134), eine Fokussierung auf drei zentrale Prinzipien für Reflexion und reflexives Lernen in weiterbildenden Studiengängen vorgenommen.

Schreiben als zentrales Element für reflexives Lernen: (Hochschul-) Lehrende sind auf die Repräsentation von Reflexion angewiesen. Insofern ist die Verschriftlichung eine wichtige Form der Repräsentation. Zudem unterstützt der Prozess des Schreibens die Lernenden bei einer Reflexion zweiter Ordnung, d. h. bei einer Reflexion über bereits Reflektiertes zu einem späteren Zeitpunkt (Moon, 2001, S. 14). Darüber hinaus ist diese Reflexion der zweiten Ordnung, vor dem Hintergrund der Theorie-Praxis-Verschränkung bei Weiterbildungsstudierenden, auch eine gute Vorbereitung auf deren wissenschaftliche Arbeiten im Laufe des Studiums.

Definition von reflexivem Lernen im Kontext: Wichtig ist es, kontextbezogen zu klären, was reflexives Lernen heißt, sodass alle Beteiligten – Lehrende und Lernende – wissen, worauf sie sich beziehen. So kann sich reflexives Lernen für Weiterbildungsstudierende beispielsweise an dem Modell des Reflective Practitioner von Donald A. Schön (1983) orientieren und eine Reflexion der beruflichen Praxis als zentrales Element reflexiven Lernens mit einschließen. Für Lernende ist wichtig, dass Reflexion und reflexives Lernen veranschaulicht werden – am besten anhand konkreter Beispiele. So wird es möglich, Reflexion vom individuellen Prozess zum

akademischen Prozess zu machen. Ein gemeinsames Verständnis darüber, was Reflexion ist und woran sie sich zeigt, schafft auch die Voraussetzung für die Beurteilung von Reflexion.

Beurteilung als Unterstützung für reflexives Lernen: Die Beurteilung ist für Lernende oft der Anlass zu Reflexion, unter anderem, weil es um eine Fremdbewertung geht. Als Unterstützung für die Weiterentwicklung von reflexivem Lernen ist die Note aber nur bedingt hilfreich. Unter der Voraussetzung, dass die Beurteilungskriterien klar und für alle transparent sind, ist es viel wichtiger – das zeigen die Erfahrungen mit Weiterbildungsstudierenden – ein entsprechendes Feedback durch die Lehrende bzw. den Lehrenden zu erhalten, das den Lernenden ermöglicht, neue Impulse für die Weiterentwicklung ihrer Reflexionsfähigkeit zu erkennen.

II. Berufliche Praxis kritisch und reflexiv betrachten

Im folgenden Abschnitt werden in einer Hinführung die Stufen reflexiven Schreibens beschrieben. Danach stellen wir den Workshop inhaltlich und strukturell vor und ordnen ihn – bezogen auf die Theorie des reflexiven Lernens – ein. Besonderes Gewicht wird dabei auf die Methodik des Workshops gelegt: wie auf der Metaebene von Sprache mithilfe von Texten die Entwicklung von Reflexionsstufen sichtbar gemacht werden kann. Im Abschluss reflektieren wir die Methoden und Ergebnisse des Workshops.

Stufen reflexiven Schreibens

Für Lehrende ist zentral, dass die Reflexion der Lernenden sichtbar wird, d. h., es geht um die Repräsentation von Reflexion. Dieses Sichtbarwerden des reflexiven Moments erfolgt zumeist durch Sprache – schriftlich oder mündlich. Die Stufen der Reflexion im hochschulischen Schreiben, die Jenny Moon wie folgt erläutert, dienen dazu, den Grad der Reflexion anhand der Repräsentation einzuschätzen (Moon 2001, S. 12f.):

- 1) Beim *beschreibenden Schreiben* werden Ereignisse nur beschrieben. Es gibt abseits der Beschreibung keine weitere Diskussion, d. h., es wird lediglich der Kontext dargestellt. Diese Art von Schreiben beinhaltet keine Reflexion.
- 2) Auch bei der *beschreibenden Reflexion* handelt es sich um eine Darstellung von Ereignissen, es zeigen sich aber Anzeichen tiefer gehender Überlegungen in weitgehend beschreibender Sprache. Auf die Wahrnehmung unterschiedlicher Blickwinkel oder Standpunkte gibt es noch keinen Hinweis.
- 3) Die *dialogische Reflexion* deutet ein Heraustreten aus den Ereignissen und Handlungen an und führt zu einer gehobenen Diskursebene. Es gibt Anzeichen für ein erstes Überdenken, einen Diskurs mit sich selbst und eine Erforschung der eigenen Rolle. Die Güte von Urteilen sowie mögliche Alternativen für Erklärungen und Hypothesen werden berücksichtigt. Die Reflexion ist analytisch oder integrativ, und sie verbindet Einflussfaktoren und Perspektiven.
- 4) Bei der *kritischen Reflexion* schließlich sind sich die Lernenden ihrer eigenen Kontextbezogenheit bewusst. Sie nehmen wahr, dass dieselben Handlungen und Ereignisse in

anderen Kontexten mit anderen Erklärungen versehen werden können und somit von vielfältigen historischen und sozio-politischen Einflüssen beeinflusst sind.

Workshop-Aufbau und -Ablauf

Zu Beginn wurden die rund 15 Teilnehmenden in Gruppen zu je drei bis vier Personen aufgeteilt, die sich auf die Tischinseln im Raum aufteilten. Die Teilnehmenden erhielten ohne Einführung in das eigentliche Themengebiet des Workshops Übungstexte. Die vier verschiedenen Texte im Umfang von jeweils ca. einer Seite waren schriftliche Beschreibungen konkreter beruflicher Praxis eines Hausarztes (Moon, 2011).

In vier aufeinanderfolgenden Leserunden arbeiteten die Teilnehmenden die vier Berichte nach folgendem Schema durch:

1. Individuelle Lese- und Diskussionsphase des jeweiligen Übungstextes unter dem Aspekt: „Was fällt mir auf?“
2. Austausch über das Gelesene innerhalb der jeweiligen Gruppe mit Festhalten von Stichpunkten.

Die vier Lese- und Diskussionsphasen dauerten insgesamt ca. 50 Minuten.

Anschließend erarbeiteten die Teilnehmenden innerhalb ihrer jeweiligen Gruppen auf je einem großen Papierbogen (Flipchart-Papier) eine zeichnerische Darstellung der vier gelesenen Texte. Der Fokus lag dabei auf der Darstellung der beschriebenen Entwicklung in den Übungstexten. Die Workshop-Leiterin erläuterte die Aufgabe folgendermaßen: „Stellen Sie nun dar, wie sich von Bericht zu Bericht die Geschichte verändert hat und was passiert ist: Verboten sind Wörter und Zahlen; Sie dürfen nur bildlich darstellen, was der Unterschied zwischen Bericht 1 und 4 ist.“

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer hatten für diese kreative Arbeitsphase ca. 30 Minuten Zeit. Danach wurden die Zeichnungen nebeneinander zur Präsentation vor der gesamten Workshop-Gruppe an Pinnwände geheftet. Jeweils eine Person präsentierte die Zeichnung der Gruppe.

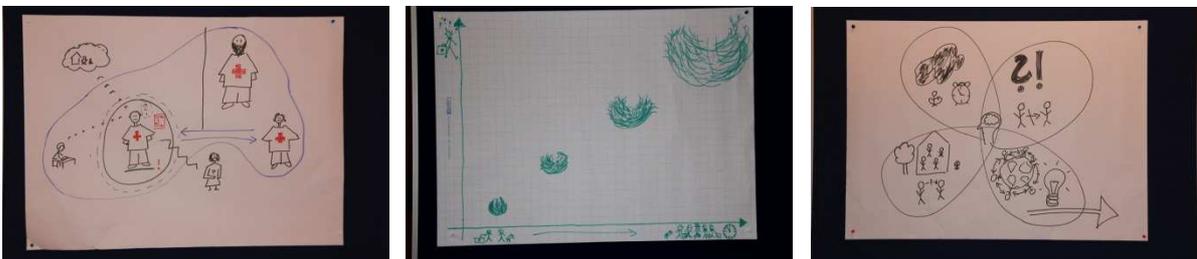


Abbildung 1 Beispiele für zeichnerische Darstellungen aus dem Workshop

Nach den Präsentationen wurden die Aspekte des reflexiven Schreibens einem Stufenmodell der Reflexion zugeordnet. Abschließend wurden zusammen mit den Teilnehmenden Formen reflexiven Schreibens (und Lernens) aus der Praxis der der Projekte gesammelt und benannt.

Die Übung zum reflexiven Schreiben unterstützte die Workshop-Teilnehmenden darin, zum einen die Entwicklung von Reflexionsfähigkeit an einem konkreten Beispiel mitzuverfolgen und zum anderen Aspekte reflexiven Schreibens herauszuarbeiten.

Die vier Übungstexte zum reflexiven Schreiben: Um was ging es?

In allen Berichten der Hausarztgeschichte wird immer wieder neu eine Episode aus dem Arbeitsalltag eines Allgemeinmediziners mit einer in der Arztpraxis schon bekannten Patientin namens Marissa erzählt.

Der Arzt schildert, wie er Marissa gemäß ihrer Symptombeschreibung (schmerzende Schulter) untersucht und schließlich – abschweifend von ihren eigentlichen Krankheitssymptomen – mit ihr ins Gespräch kommt über ihre momentanen Lebensumstände. Dieses Gespräch veranlasst ihn zu einer eher psychosomatischen Diagnose und seine dementsprechende Behandlung (Verschreibung eines Schmerzmittels, Vereinbarung eines neuen Termins in der Hoffnung, das begonnene Gespräch fortführen zu können, da ihm hier der eigentliche Ansatzpunkt für Marissas Gesundheitszustand zu liegen scheint) erfolgte im Nachhinein betrachtet nicht im Sinne der Patientin bzw. ihres tatsächlichen Krankheitsbildes.

Marissa kehrt nach einigen Tagen mit unveränderten Symptomen in die Praxis zurück und wünscht diesmal ausdrücklich die Behandlung durch einen Praxiskollegen des Arztes. Dieser Kollege geht nun mit seiner Therapie konkret auf die von ihr geschilderten Symptome ein, und es scheint ihr daraufhin besser zu gehen. Während dieses Behandlungstermins gesteht Marissa gegenüber diesem anderen Arzt, dass sie sich bei ihrem vorangegangenen Termin von dem erstbehandelnden Arzt mit ihren Symptomen nicht ernst genommen fühlte. Nachdem der Praxiskollege dem erstbehandelnden Arzt diese Situation schilderte, schließen nun die Berichte des erstbehandelnden Arztes über seine Gedanken und Gefühle mit dieser Episode an.

Alle vier Texte werden aus der Ich-Perspektive des behandelnden Arztes geschrieben. Mit jedem Text verändern sich die Aspekte in der Beschreibung der Gesamtsituation:

In der ersten Geschichte beschreibt der Arzt sehr ich-bezogen seine Lage (familiäre Umstände, die zu einer schlaflosen Nacht vor dem Behandlungstag führten, eine lange Liste „besorgt gesunder“ Patientinnen und Patienten, durch die er sich am nächsten Tag müde kämpfen muss, seine schlechte Stimmung), die letztlich zu seiner Fehldiagnose bei der Patientin Marissa führte. Er schließt seinen Bericht mit einem Eingeständnis des beruflichen Misserfolgs, Marissa nicht die nötige Aufmerksamkeit und damit die richtige Behandlung geschenkt zu haben. Aber nicht sie, die Patientin, tut ihm nun leid, sondern offensichtlich nur er sich selbst – „[der Vorfall] kratzte an meiner Berufsehre“.

Im zweiten Bericht verändert sich die selbstbezogene Sichtweise des Arztes hin zu einer Betrachtung seiner Beziehung zu seinen Patientinnen und Patienten. Er stellt sich ausgehend von der Episode mit der Patientin Marissa weitere Fragen zu seiner Arbeitsweise im Allgemeinen und gibt offen zu, einen Fehler gemacht zu haben, der ihm nun leid tut. Trotzdem

er sich bzw. seine Reizbarkeit an dem beschriebenen Arbeitstag noch immer als Resultat der äußeren (oben beschriebenen) Umstände einschätzt, versteht er, dass er diese Episode nicht unbeachtet beiseiteschieben darf, sondern daraus lernen und seinen Umgang mit Patientinnen und Patienten überdenken sollte.

Im dritten Bericht rückt das private Umfeld des Arztes deutlich in den Hintergrund und seine Rolle innerhalb des Praxisteam und seine Wirkung auf Patienten und Patientinnen wird ausführlich beschrieben und hinterfragt. Der Arzt beschreibt sich mit seiner Stimmungslage nun nicht mehr nur als einen Spielball äußerer Umstände, sondern er überdenkt seine Handlungen und Entscheidungen im beschriebenen Arbeitstag innerhalb größerer Zusammenhänge. Zum ersten Mal wird im Bericht deutlich, dass er die verschiedenen Aspekte der Episode in ihren Wechselbeziehungen betrachtet und daraus weitere Schlüsse zieht für seine Arbeit und seine Art, Dinge zu beurteilen. Er schließt seinen Bericht mit der Überlegung, diese Geschichte mit einem (dritten) Praxiskollegen zu besprechen.

Der vierte Bericht beginnt damit, dass der Arzt das Ereignis mit seiner Patientin Marissa bereits mit besagtem Praxiskollegen besprochen hat. Er schildert, dass er nach diesem Gespräch nun in der Lage ist, die Verkettung der Umstände und vor allem seine Rolle in der Geschichte detailliert zu betrachten, die zu der Fehldiagnose und der falschen Behandlung Marissas geführt haben. Er gibt offen zu, nicht nur einen, sondern gleich „eine ganze Kette von Fehlern“ gemacht zu haben – vor allem die Signale und Hinweise seiner Patientin und die seiner hervorragend arbeitenden Sprechstundenhilfe missachtet und übergangen zu haben. Er beschreibt eine Begebenheit aus seiner eigenen Kindheit, als er selbst unter der Fehldiagnose eines Arztes zu leiden hatte. Mithilfe dieser Erinnerung reflektiert er nun seine Rolle als Arzt gegenüber der Patientin als ein Machtgefüge. Diese problematische Hierarchisierung wurde schon in seinem Studium besprochen mit der Ermahnung, die Sensibilität dafür in der kommenden Berufspraxis nie zu verlieren. Der Arzt gibt zu, bei aller beruflichen Professionalität auch nur ein Mensch zu sein – zu Fehlern wie diesen kann es kommen. Er beschreibt, dass er sich in Zukunft um mehr Achtsamkeit in ähnlichen Situationen bemühen möchte. Sein Bericht endet mit einer Auflistung seiner diversen „Lernergebnisse“ aus dieser Episode und was diese für sein zukünftiges berufliches Sein und Handeln bedeuten und wie sie es beeinflussen werden.

Anwendung der Stufen reflexiven Lernens auf die vier Berichte

Wie im theoretisch hinführenden Teil dieses Beitrags bereits dargestellt, folgen diese beiden Prozesse (ineinander verschränkt) verschiedenen Entwicklungsstufen. In Bezug auf die im Workshop bearbeiteten Berichte mit ihren verschieden ausgeprägten Stufen der Reflexion lassen sich die Entwicklungsstufen der Reflexion sowie deren Repräsentation im reflexiven Schreiben erkennen:

1. *Stufe: Reflexion als Denken und Handeln auf Basis des gesunden Menschenverstandes (Abwechslung Reflexion/Aktion):* Der Arzt überdenkt im ersten Bericht die Episode und reflektiert seine unmittelbare Gefühlslage damit. Die Reflexion endet an dieser Stelle – er zieht keine Schlussfolgerungen für sein zukünftiges Handeln. Der Bericht folgt dem Prinzip des beschreibenden Schreibens (alleinige Darstellung des Kontexts).

2. *Stufe: Reflexion fokussiert auf Vorgänge und Ereignisse (Reflexion über die Handlung):* Der Arzt ordnet die Episode in einen größeren Zusammenhang ein (Zusammenspiel verschiedener Faktoren) und betrachtet kritisch die Punkte bei sich selbst, die zu der Fehldiagnose geführt haben. Er erkennt, dass er aus dieser Episode für sein zukünftiges Handeln etwas lernen kann (ohne das Lernziel genau zu benennen). Der Bericht folgt dem Prinzip der beschreibenden Reflexion (Darstellung des Kontexts unter Einbeziehung tieferer Überlegungen).

3. *Stufe: Reflexion über eigene Erfahrung oder die Erfahrung anderer (Hier geht es schon stärker um eine systematische Reflexion mit dem Ziel, ein neues Verständnis zu erreichen.):* Der Arzt betrachtet im dritten Bericht die Episode eingeordnet in den Gesamtkontext: Die Umstände seiner eigenen Situation am Behandlungstag, seine Zusammenarbeit mit seinen Praxiskollegen, seine Wirkung auf Patientinnen und Patienten sowie seine Art, Urteile zu fällen. Er stellt sich verschiedene Fragen über sein Handeln und Denken sowie seine Professionalität und kommt zu dem Schluss, dass es hilfreich sein könnte, diese Episode und seine Rolle darin mit einem Kollegen zu besprechen (also weiter zu reflektieren). Dieser Bericht folgt dem Prinzip der dialogischen Reflexion (höhere Diskursebene durch Heraustreten aus dem Kontext, der Ereignisse und Handlungen ermöglicht).

4. *Stufe: Reflexion über die Art der Reflexion (Damit ist dann Selbstreflexion gemeint über das Wissen selbst oder die Art und Weise, wie das eigene Wissen funktioniert.):* Der Arzt reflektiert in diesem Bericht ausgehend von dem schon erfolgten Gespräch mit seinem Kollegen die Episode (erneut). Er ist nun in der Lage, die Episode „von außen“ zu betrachten und sie mithilfe anderer Lernerfahrungen (aus seinem Studium, die Kindheitserinnerung) in einen Gesamtkontext einzuordnen und auch sich selbst und seine Rolle in den diversen beteiligten Wechselbeziehungen beobachtend/reflexiv zu benennen. Diese durch Reflexion erlangte Position ermöglicht ihm die Ableitung konkreter Schlussfolgerungen und Lernergebnissen, um in ähnlichen Situationen mit allen ihren Facetten in Zukunft bewusster, also reflektiert, agieren zu können. Dieser Bericht folgt dem Prinzip der kritischen Reflexion (der/die Lernende ist sich der eigenen Kontextbezogenheit bewusst).

Schlussfolgerungen für die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen in den Förderprojekten

Die Herausforderung für die Workshop-Teilnehmenden bestand darin, sich im Anschluss an die Workshop-Arbeit und die Präsentationen von der Auseinandersetzung mit den Texten (der abstrakten Metaebene der beschreibenden Berichte eines unbekanntes Arbeitsfeldes) zu

lösen und die Erkenntnisse in die eigene Arbeit in den jeweiligen Förderprojekten zu übersetzen.

Mit der Leitfrage *Welche Formate/ Materialien können Reflexion anregen?* konnten unterschiedliche Formate und Anlässe zur Unterstützung reflexiven Lernens gesammelt sowie die zentrale Rolle der Lehrenden herausgearbeitet werden:

Als Format zur Unterstützung reflexiven Lernens wurde u.a. der *Feldbericht*, also die Beschreibung einer spezifischen Situation oder spezifischer Begebenheiten in einem beruflichen oder praktischen Feld, angeführt. Auch eine *Hausarbeit*, die sich an eine Gruppenarbeit von Studierenden anschließt, kann in der Praxis der Teilnehmenden reflexives Lernen unterstützen.

Als Formen zur Entwicklung von Reflexion und Reflexionsfähigkeit nannten die Teilnehmenden u.a. das *Lerntagebuch* und die *Portfolioarbeit*. Für das Erlernen und Praktizieren des reflexiven Schreibens auch in Bezug auf das berufliche Erfahrungswissen bietet sich aus Erfahrung einiger Teilnehmender die Methode der *Schreibwerkstatt* an.

Als Anlässe und Anstöße für Reflexion in Lehr-Lern-Prozessen konnten *Feedbackschleifen* unter den Studierenden (u.a. formalisiert als *Peer Review*) und mit den Lehrenden sowie *Lernstopps* in Skripten und Arbeitsmaterial sowie *modulspezifische Reflexionsfragen* festgemacht werden. Für die *Erfahrungsbasierung von Reflexion* wurde der Zugang des *Workbased Learning* thematisiert, die *Simulation/das Planspiel* auch als Nutzung fiktiver Fälle genannt.

Die zentrale *Rolle der Lehrenden*, welche die Rahmenbedingungen dafür schaffen, dass Reflexion möglich ist und dass Studierende ein Umfeld haben, um ihre Reflexionsfähigkeit weiterzuentwickeln, wurde in der Diskussion hervorgehoben. Als wichtige Aufgabe der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die in unterschiedlichen Rollen oftmals zentrale Ansprechpartnerinnen und -partner für die Lehrenden sind, wurde gesehen, auf das Selbstverständnis der Lehrenden in Bezug auf ihre eigene Lehrtätigkeit zu achten und die Lehrenden in ihrer Entwicklung zu reflektierenden Praktikerinnen und Praktikern zu unterstützen.

Literatur

Barnett, R. (1990). *The Idea of Higher Education*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.

Moon, J. A. (2001). *Reflection in Higher Education Learning*. PDP Working Paper 4. Heslington: LTSN Generic Centre. Verfügbar unter <https://www.york.ac.uk/admin/hr/researcher-development/students/resources/pgwt/reflectivepractice.pdf> [28.01.2012]

Moon, J. A. (2004). *Reflection in Learning & Professional Development: Theory and Practice*. London: RoutledgeFalmer.

Moon, J. A. (2006). *Learning Journals: A Handbook for Reflective Practice and Professional Development* (2. Auflage). London: Routledge.

- Moon, J. A. (2008). *Critical Thinking. An exploration of theory and practice*. London: Routledge.
- Moon, J. A. (2011). *Eine Hausarztgeschichte*. Übersetzt von Elke Schindler. Übungstext. Berlin: Deutsche Universität für Weiterbildung.
- Moon, J. A. (2006). A Generic Framework of Reflective Writing. In J. A. Moon, *Learning Journals: A Handbook for Reflective Practice and Professional Development* (2. Auflage) (S. 161-163). London: Routledge.
- Pellert, A. (1999). *Die Universität als Organisation: Die Kunst, Experten zu managen*. Wien: Böhlau.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Van Manen, M. (1995). On the Epistemology of Reflective Practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(1), 33-50. Verfügbar unter <http://www.maxvanmanen.com/files/2011/04/1995-EpistofReflective-Practice.pdf> [27.01.2012]

5. Kompetenzentwicklung: „Kompetent im Dialog“: Eigene Kompetenzen sichtbar machen

Eva Maria Bäcker und Joachim Stöter

Einleitung

In diesem Beitrag geht es um die Reflexion von zwei Workshop-Gruppen, die im Rahmen der Berliner Tagung „Lernwege gestalten: Studienformate an der Schnittstelle von Theorie und Praxis“ im Rahmen des Projekts „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, durchgeführt wurden. Mit den Workshop-Teilnehmenden, EntscheiderInnen, ModulentwicklerInnen und Lehrenden aus dem Bildungsbereich wurde eine virtuelle Kurseinheit in einem Tagungsraum simuliert. Die Teilnehmenden durchliefen dabei synchron mit direktem Kontakt zu „ihren KommilitonInnen“ und Lehrenden die gleichen Lerninhalte wie Studierende, die asynchron (zeitversetzt und ortsunabhängig) einen Online-Kurs belegen.

Als Praxisbeispiel wurde die Online-Einheit „Das E-Portfolio – Kompetenzen sichtbar machen“⁹ der Deutschen Universität für Weiterbildung (DUW) in Berlin ausgewählt. Es geht hierbei um ein blogbasiertes E-Portfolio, das von den Studierenden während des gesamten Studienverlaufs geführt wird. Neben der Vernetzung untereinander und dem Ausbau der Medienkompetenz dient es besonders der Dokumentation der Kompetenzen und deren zielgerichteter Weiterentwicklung. Das E-Portfolio ist elementarer Bestandteil aller berufsbegleitenden weiterbildenden Masterstudiengänge an der DUW. Es spielt eine zentrale Rolle im Studienmodell, das zum einen auf der Idee des *Reflective Practitioner* (Schön, 1983) basiert und zum anderen die Orientierung an Kompetenzen und Lernergebnissen in den Mittelpunkt rückt. Die Bestandsaufnahme umfasst sowohl die in das Studium mitgebrachten Kompetenzen als auch die während des Studiums erworbenen Kompetenzen, wobei die Anknüpfung an die eigene berufliche Praxis von besonderer Bedeutung ist. Zugleich kommt es als Lernportfolio zum Einsatz, in dem die Studierenden ihre Lernergebnisse dokumentieren. Großen Stellenwert besitzt auch der *Community-Gedanke*: Die Studierenden sollen sich mit den Blogs der anderen Studierenden vernetzen und ihre Lernerfolge und ihren Kompetenzaufbau gegenseitig kommentieren und gemeinschaftlich reflektieren. In den beiden Workshops wurden die Aufgaben entsprechend den Bedingungen der Online-Einheit beibehalten. Die Teilnehmenden wurden schrittweise durch die Aufgabenstellungen geführt.

Das Kompetenzmodell

Das Verständnis und Modell, das dem Kompetenzentwicklungsprozess zugrunde liegt, basiert auf John Erpenbeck, Volker Heyse und Werner Sauter (Erpenbeck, Heyse, 2007; Erpenbeck, Sauter, 2007). Kompetenz wird hier als die Fähigkeit zur erfolgreichen Bewältigung komplexer Anforderungen in spezifischen und zumeist ergebnisoffenen Situationen verstanden. Kompetenz hat darum viel mit Könnerschaft zu tun - im Sinne eines Transfers des Gelernten in

⁹ Im Weiteren wird diese Online-Einheit „E-Portfolio“ genannt.

die Praxis und seiner Weiterentwicklung, d.h. auch der Entscheidung, welches Handeln in einer bestimmten Situation angemessen ist. John Erpenbeck und Volker Heyse unterscheiden zwischen personaler Kompetenz, fachlich-methodischer Kompetenz, sozial-kommunikativer Kompetenz sowie Aktivitäts- und Handlungskompetenz (Erpenbeck, Heyse, 2007, S. 159ff.).

Die Studierenden der Online-Einheit bearbeiten drei Aufgabenstellungen innerhalb eines vierwöchigen Zeitrahmens, zum Teil individuell, zum Teil auf andere Studierende Bezug nehmend. Es sind Feedbackschleifen vorgesehen, bei denen sich die Studierenden ihre LernpartnerInnen auswählen können.

Start Profil anlegen	Aufg. 2.1 Gelungene Situation	Aufg. 2.2 Peer- Feedback	Aufg. 2.3 Reflexion Feedback	Aufg. 3 Kompetenz- entwicklung	Resümee
1 Woche	2 Woche	3 Woche	3 Woche	4 Woche	4 Woche

Abbildung 1 Struktur der vierwöchigen Online-Einheit E-Portfolio

Das Kernstück der Einheit, die Darstellung von Praxisfällen, basiert auf dem Prinzip des *Digital Storytelling*, bei dem eine eigene Geschichte unter Verwendung von digitalen Medien präsentiert wird. Die Teilnehmenden werden dazu aufgefordert, eine besonders gelungene Situation aus ihrer Berufspraxis darzustellen. Durch das Erzählen von Geschichten können auch soziale Prozesse, die „verdeckt“ und den Erzählenden nicht zugänglich waren, wieder sichtbar werden. So beschreiben auch die Studierenden ein Erlebnis, das ihnen vielleicht nicht mehr so präsent war und dabei tauchen Aspekte auf und werden Kompetenzen sichtbar, die nicht direkt zugänglich gewesen wären. Diese Fallgeschichten bilden das Fundament für die darauffolgende Feedbackschleife. Auf Basis von Rückmeldungen überprüfen die VerfasserInnen der gelungenen Situation nochmals ihre Geschichten und reflektieren, ob diese Kompetenz zutreffen könnte.

Zur ausgewählten Online-Einheit wurde bereits eine Evaluation veröffentlicht (Bäcker, Cendon, Mörth, 2013). Der Rückblick auf mehrere Jahre mit der Online-Einheit E-Portfolio zeigt, dass das Konzept des gemeinsamen Lernens im Netzwerk von den Studierenden gut angenommen wurde und einen wesentlichen Aspekt, nämlich den der Bewusstwerdung der Eigen- wie auch der Fremdwahrnehmung der Kompetenzen erfüllt hat. Auch hat sich in der bereits mehrmaligen Durchführung bewährt, dass der Aufbau der großen Heterogenität der Studierenden gerecht wurde. Wichtige Erkenntnisse brachten die Beobachtung der Interaktion der Studierenden miteinander und ihre auftretenden Fragen. Fragestellungen der oben genannten Evaluation waren: *Wurden die Aufgaben von den Studierenden verstanden? Wie haben sich die Studierenden durch den Kurs navigiert? Kamen die Studierenden mit den Online-Werkzeugen zurecht? Wie und mit wem haben sich die Studierenden vernetzt?* Eine weitere

bereits durchgeführte Studie (Zawacki-Richter, Bäcker, Hanft, 2010) belegt ebenso, dass sich E-Portfolios sehr gut dafür eignen, Kompetenzen von Studierenden sichtbar zu machen.

Durchführung der Workshops

Die soeben skizzierten Fragen sollten bei der Reflexion der beiden Workshop-Gruppen aufgegriffen werden. Die Vormittagsgruppe bestand aus ca. 30 Personen, die Nachmittagsgruppe aus ca. 15 Personen. Die Inhalte wurden den Studierenden auf vorgefertigten Papierbögen sowie als Powerpoint-Präsentation dargeboten.

In Anlehnung an Abbildung 1 hatten die Workshop-Teilnehmenden insgesamt vier Aufgaben:

1. (Start) Profil anlegen
2. (Aufg. 2.1) Gelungene Situation
3. (Aufg. 2.2) Peer-Feedback
4. (Aufg. 2.3) Reflexion Feedback

Beide Gruppen verfügten über nahezu gleiche Informationen wie die Online-Studierenden der DUW. Sie hatten allerdings in der zweistündigen Face-to-Face-Situation nicht die Zeit, in Ruhe die Informationen durchzuarbeiten. Die Online-Studierenden hatten dazu vier Wochen Zeit. Dafür hatten die Präsenzteilnehmenden den Vorteil, dass die Lehrenden im Raum waren, wohingegen die Online-Studierenden bei Fragen eine E-Mail schicken müssen. Auffällig war, dass sich die jeweiligen Workshop-Gruppen untereinander bei Aufgaben „kurzschlossen“ und teilweise zögerlich und mit vielen Fragen an die Lehrenden die Bearbeitung der Aufgaben begannen. Die „echten“ Online-Gruppen hingegen starteten und starten unmittelbar mit der Befüllung des E-Portfolios. Gerade die ersten beiden Aufgaben, das Anlegen einer „Über-Mich-Seite“ im Blog sowie das Erstellen des eigenen Profils werden in der Regel online zügig angegangen und Bedenken bezüglich des Datenschutzes existieren kaum. Diese Fragen tauchen bei den Studierenden erst bei Aufgabe 2 auf, wenn die gelungene Situation dargestellt werden soll.

Die Mehrheit der Mitglieder des ersten Workshops lehnte es ab, ein eigenes Profil mit Namen anzulegen, obwohl es auf einem eigenen Formular skizziert werden sollte, welches für die anderen Teilnehmenden nicht einsehbar war. Dabei wurde Missbehagen über die Preisgabe des eigenen Profils im Internet deutlich gemacht. Auch die Erläuterung der DozentInnen, dass im Online-Kurs die Daten durch ein Zugangspasswort auf den Online-Campus und nochmals durch die geschlossene Gruppe geschützt seien, brachte wenig Änderung. Ebenso der Einwand, in einem Präsenzstudium kenne man sich auch untereinander, baute keine Verunsicherungen unter den Teilnehmenden ab. In der zweiten, kleineren Workshop-Gruppe trat dieses Phänomen jedoch nicht auf. Die Teilnehmenden arbeiteten von Beginn an konsequent mit und mussten sogar durch die Lehrenden zum Nachfragen angeregt werden. Die zweite Gruppe entsprach eher der Situation einer Online-Gruppe, die sich selbst durch den Kurs navigiert.

Bei den Online-Studierenden ist regelmäßig festzustellen, dass sie den eigenen Blog als individuellen Gestaltungsraum annehmen und ihre persönliche und kreative Seite erkennbar

formal, sprachlich sowie grafisch ausdrücken. Das mag an der isolierten Situation im Internet liegen, dass dort ein „eigener Raum geschaffen“ wird. Im Gegensatz dazu füllten beide Workshop-Gruppen ihre vorgegebenen Formulare pflichtgemäß ohne individuelle Gestaltung und lediglich mit grundlegenden Informationen aus.

Als zweite Aufgabe sollten die Teilnehmenden auf einer halben DIN-A4-Seite eine komplexe Situation aus ihrem beruflichen Kontext beschreiben, von der sie meinten, diese besonders gut gemeistert zu haben (z.B. ein Bewerbungsgespräch, eine gelungene Präsentation). Im Anschluss wurden alle zum Peer-to-Peer-Feedback eingeladen. Die Artikel der anderen zur „gelungenen Situation“ sollten hinsichtlich der dort auszumachenden Kompetenzen reflektiert und diese Kompetenzen in einem Kommentar benannt werden.

Für manche Teilnehmenden der Workshops war es die erste Begegnung mit E-Learning, wie auch für viele DUW-Studierende. Daraus resultiert die Anforderung, eine möglichst selbsterklärende und einfach zu bedienende Lernplattform als “sense of place” (Northcote, 2008, S. 676) zu entwickeln. Da Online-Gemeinschaften nicht von selbst entstehen – “Communities don’t just happen automatically when you provide communication tools: under right conditions, online communities grow. They are gardened.” (Rheingold 1998) – wird die äußere Struktur des Kursdesigns vorgegeben. Die eingesetzten Online-Werkzeuge waren und sind: die Informationsseite mit den Links zu relevanten „Lernorten“ (zentrale Stelle), ein individueller Blog für jede/n Studierende/n mit Zugriff auf die Blogs der KommilitonInnen, ein gemeinsames Forum, ein Mailsystem für die One-to-One-Kommunikation sowie eine Chatfunktion, um in Echtzeit zu diskutieren und Absprachen zu treffen.

Zur Position des bzw. der Lehrenden: Er oder sie führt organisatorisch durch den gesamten Online-Prozess und steuert dabei über seine bzw. ihre Moderation situativ ausgehandelte Aktionen innerhalb der Gruppe. Bei der Betreuung der Online-Einheit wurde das Fünf-Stufen-Modell von Gilly Salmon (2002) berücksichtigt. In Salmons Modell wird die Bedeutung der sozialen Kompetenz in Beziehung zur virtuellen Sozialisation unterstrichen und zu einer Staffelung der Betreuung von einer zunächst aktiv-anleitenden bis hin zu einer passiven Betreuung zum Ende des Prozesses empfohlen.

Fazit

Obwohl sich die „Präsenz-Studierenden“ der Workshops miteinander sowie mit den Lehrenden in einem Raum befanden und nicht „isoliert“ wie Online-Lernende vor ihren Bildschirmen saßen, reagierten sie anfangs hinsichtlich ihrer Fragen und Bedenken in ähnlicher Weise wie die Online-Studierenden. Das betraf vor allem Unsicherheiten bezüglich der Absolvierung von gestellten Aufgaben in einer virtuellen Welt. „Wie sicher sind meine Daten?“ und „Wer hat alles Zugriff auf mein E-Portfolio?“ wurde im Workshop wie auch in der Online-Einheit am häufigsten gefragt. Hinzuzufügen sei, dass die Workshop-Teilnehmenden, wie auch die Online-Studierenden über eine heterogene Medienkompetenz verfügten: Die Bandbreite reichte vom „Medienprofi“ bis zum/zur Internet-Anfänger/in.

Im Gegensatz zu vorgeschriebenen Kurseinheiten mit standardisiertem Unterricht fanden sich die Workshop-Teilnehmenden zwar in einem vorstrukturierten Kurs wieder, hatten aber inhaltliche Freiheit, die ihre eigene Situation und ihre Kompetenzen zum Thema machte. Diese Freiheit schien für viele ungewohnt und verursachte dementsprechend Unsicherheiten: häufige Rückfragen vor allem zu Beginn und die Frage, was denn nun die Inhalte der Einheit seien, zeigten, wie wenig vertraut diese Art des Lernens noch ist.

Für andere Teilnehmende war diese Offenheit aber ein eindeutiger Vorteil. So hatten manche Teilnehmende einen Aha-Effekt, was das Sichtbarmachen der eigenen Kompetenzen anbelangte. Eine Präsenzteilnehmerin teilte mit, dass sie zwar ihre fachlichen oder sozialen Kompetenzen im Blick hatte, aber an ihre persönlichen Kompetenzen nicht gedacht hätte.

Zum Vergleich dazu reflektierte ein Studierender im Feedback zur Online-Einheit: *„Gerne weiter so in der Art der Online-Betreuung – ich habe viele Dinge zuerst spontan in meinen Blog eingetragen und immer mal wieder verändert. Es tat daher gut, so vor sich hin zu denken ohne zu stark angeleitet zu werden“.*

Da die Online-Einheit „E-Portfolio“ ein für alle Studierende verpflichtender Gatekeeper-Kurs ist, findet die Entwicklung eines Gruppengefühls direkt am Anfang des Studiums statt, was sich positiv auf den weiteren Studienverlauf auswirkt, denn die Studierenden kennen sich dadurch gut, vertrauen sich und können auf das gemeinsame Netzwerk aus der Online-Einheit in späteren Kursen zurückgreifen. Dieses Gruppengefühl beschrieben auch einige Workshop-Teilnehmende, die das gemeinsame Bearbeiten der Feedback-Aufgaben als geeignet einschätzten, um in Online-Gruppen ein Gruppengefühl entstehen zu lassen, das für die Arbeit in kooperativen Lernsettings überaus wichtig ist.

Resümierend kann festgehalten werden, dass die Workshop-Teilnehmenden nicht nur durch die intensivere Beschäftigung mit ihren eigenen Kompetenzen eine neue Sichtweise auf ein Kurssetting erworben haben, sondern dass auch die Diskussion in der Runde bezüglich der Bedenken des Datenschutzes im Internet Vorurteile über Internetlernen abbaute. Auch die Erfahrung zu machen, selbst einmal Teilnehmende eines Online-Kurses zu sein, war für viele neu. Dies ist insbesondere aufgrund der Tatsache bedeutsam, dass diese Personen in vielen Förderprojekten des Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ für die Entwicklung von Online- und Blended-Learning Konzepten verantwortlich sind.

So wurden auch Themen behandelt, die sich mit verschiedenen Aspekten einer Umsetzung solcher Lern-Formate beschäftigen, wie z.B. Betreuungsaufwand eines Online-Supports, Aufbau von Strukturen des Supports, Umgang mit Nicht-Beteiligung in Kursen, Umgang mit technischen Hürden, vorhandene Medienkompetenz, „Technik vor Didaktik“, Ende der Präsenz-Universität durch Formen des kooperativen Lernens (Blogs, Learning Management System (LMS) etc.), unklare Erwartungshaltungen seitens Lehrender wie Lernender, Anpassung der Prüfungsformate im Hinblick auf E-Portfolios etc.

Insbesondere der Perspektivenwechsel wurde als wichtig empfunden, so konnten die Teilnehmenden z.B. erleben, welche Widerstände am Anfang eines Moduls den Aufgaben gegenüber bestehen können, wie Irritationen entstehen und sich bewältigen lassen können,

welchen Einfluss ggf. unbekannte Technik auf den eigenen Lernprozess haben kann, wie wichtig Rückmeldungen durch Lehrende sowie selbsterklärende Arbeitsanweisungen sind und welche Anregungen sich auch für die eigene praktische Arbeit eignen (z.B. die Einbindung und Entwicklung von Audio- und Video-Lernelementen).

Die größte „Überraschung“ im Workshop war für viele Teilnehmende, konstruktive Rückmeldungen von den KommilitonInnen zu bekommen, die ihnen in ihrer Kompetenzidentifizierung weiterhelfen konnten.

In dem „echten“ Kurs an der DUW rücken die Studierenden näher zusammen, wie eine Studentin berichtet: „Ich habe ein berufsbegleitendes Weiterbildungsstudium gewählt, was ohne virtuelle Kommunikation nicht denkbar wäre. Daher ist diese Art der Kommunikation meiner absoluten Zustimmung gewiss. Es ist einfach genial, auf diese Art und Weise zusammenzurücken, ohne sich zu bewegen.“

Literatur

- Bäcker, E. M., Cendon, E. & Mörth, A. (2013). Das E-Portfolio für Professionals – zwischen Lerntagebuch und Kompetenzfeststellung. In: E. Cendon, R. Grassl & A. Pellert (Hrsg.), *Vom Lehren zum Lebenslangen Lernen: Formate akademischer Weiterbildung* (S. 151-162). Münster: Waxmann.
- Erpenbeck, J. & Heyse, V. (2007). *Die Kompetenzbiographie: Wege der Kompetenzentwicklung*. Münster: Waxmann.
- Erpenbeck, J. & Sauter, W. (2007). *Kompetenzentwicklung im Netz: New Blended Learning mit Web 2.0*. Köln: Luchterhand.
- Northcote, M. (2008). *Sense of place in online learning environments*. Verfügbar unter <http://www.ascilite.org.au/conferences/melbourne08/procs/northcote.pdf> [25.2.11]
- Rheingold, H. (1998). *The Art of Hosting Good Conversations Online*. Verfügbar unter <http://www.rheingold.com/texts/artonlinehost.html> [13.01.2014]
- Salmon, G. (2002). *E-tivities: the key to active online learning*. Sterling, VA: Stylus.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Zawacki-Richter, O., Bäcker, E. M. & Hanft, A. (2010). Denn wir wissen nicht, was sie tun ... seine qualitative Analyse von Portfolios zur Dokumentation von Kompetenzen in einem weiterbildenden Masterstudiengang. *Zeitschrift für MedienPädagogik* 18, 1-23.

6. Lehr- und Kompetenzorientierung: Was nützen Rückmeldungen von Lernenden?

Edith Braun und Luise B. Flacke

Abstract

Eingebettet in den Bologna-Prozess stellt dieser Beitrag kompetenzorientierte¹⁰ Lehrevaluationen als ein Instrument vor, um die bildungs- und wissenschaftspolitische Forderung nach einer kompetenzbasierten Outcomeorientierung in der hochschulischen Lehre einzulösen. Dabei wird der Zusammenhang von Lehrevaluationen und Lehreinstellungen aufgezeigt, die dabei unterstützen, eine kompetenzbasierte Lehre zu gestalten. Es zeigt sich, dass die zentrale Herausforderung darin besteht, Lehrende dafür zu sensibilisieren, ihre eigene Lehre stärker studierendenorientiert zu konzipieren, um damit die Kompetenzentwicklung der Studierenden zu fördern. Eine institutionelle Unterstützungsmöglichkeit bietet hier das hochschulische Qualitätsmanagement, unter dem im Idealfall die Lehrevaluationen verortet sind. Deren Ergebnisse können für die Hochschuldidaktik und damit für die Unterstützung der Lehrenden fruchtbar gemacht werden. Auf Grundlage der Rückmeldungen der Workshop-Teilnehmerinnen und -Teilnehmer wird abschließend die kompetenzorientierte Lehrevaluation für die wissenschaftliche Weiterbildung reflektiert.

Lernergebnis- und Kompetenzorientierung: Grundlegende Gestaltungselemente der Hochschullehre im Kontext von Bologna

Die Lernergebnisorientierung spielt eine zentrale Rolle im Bologna-Prozess. Lernergebnisse sind „explizite Aussagen zum Ergebnis des Lernens“ (Adam, 2007, S. 1) und „Lernergebnisse und ergebnisbasierte Ansätze haben starke Auswirkungen auf die Lehrplangestaltung, die Lehre, den Lernprozess und die Beurteilung sowie auf die Qualitätssicherung“ (ebd., S. 3). Dieser Shift „from teaching to learning“ hat demzufolge Konsequenzen für die Gestaltung der Lehre. So klären Lernergebnisse für Lehrende, was sie in einer Lehrveranstaltung oder einem Modul den Studierenden vermitteln sollen und für Studierende, was sie nach einer Lehrveranstaltung können sollen.

Ein zentrales Reformziel des Bologna-Prozesses ist u.a. die Förderung der Beschäftigungsfähigkeit (Paetz, Ceylan, Fiehn, Schworm, Harteis, 2011, S. 19). In diesem Kontext kommt der Hochschulbildung die Aufgabe zu, Absolventinnen und Absolventen auf berufliche Tätigkeiten vorzubereiten (Hochschulrahmengesetz, 2007, § 2, Abs. 1). Hochschulbildung umfasst daher neben der Wissensvermittlung *auch* die Entwicklung von überfachlichen Kompetenzen, „die zur Bewältigung vielfältig konkreter Anforderungen befähigen“ (Paetz u.a., 2011, S. 20). Diese Performanz, die die beruflichen mit den akademischen Wissenswelten verbindet, ist im Konzept der Kompetenzorientierung zentral. In der nationalen Bildungspolitik bieten der Qualifikationsrahmen für Deutsche

¹⁰ Synonym kann ebenso ergebnisorientiert verwendet werden.

Hochschulabschlüsse (HQR) und der Deutsche Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (DQR) wichtige Orientierungen für ein breiteres Kompetenzverständnis an Hochschulen, das über den spezifischen Arbeitskontext hinausgeht. Kompetenz im DQR „bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Kompetenz wird in diesem Sinne als umfassende Handlungskompetenz verstanden.“ (AK DQR, 2011, S. 8)

Im Ergebnis, also im Aufeinanderbeziehen der Lernergebnis- und Kompetenzorientierung, können Lernergebnisse Kompetenzen sein (z.B. Fach- und Methodenkompetenz). Diese können in Form adäquater Lehr-Lern-Formate entwickelt und der Grad der Erreichung der Lernergebnisse durch ebenso adäquate Prüfungsformate überprüfbar¹¹ gemacht werden. Dieses Vorgehen, bei dem sich die Prüfungsformate aus den Lernergebnissen ableiten und bei Bedarf korrigieren lassen, wird beim Constructive Alignment (Biggs & Tang, 2011; DAAD, 2008; Moon, 2002) beschrieben.

Auch mittels Lehrevaluationen – als ein konkretes Instrument der Qualitätssicherung – lassen sich Aspekte des Lehrerfolgs messen. Vor dem Hintergrund der Lernergebnis- und Kompetenzorientierung eignet sich insbesondere die kompetenzorientierte Lehrevaluation, um ein Maß für die Erreichung der Lernergebnisse bei den Studierenden zu erhalten und den Shift „from teaching to learning“ zu unterstützen.

Lehrevaluation als Indikator für den Lehrerfolg

Um eine Aussage zum Erfolg der Lehre treffen zu können, sind Lehrevaluationen ein Mittel, um empirische Kennzahlen zu generieren. Als Kriterien für den Lehrerfolg kommen unterschiedliche Qualitätsmerkmale infrage. Generell werden drei Datenebenen von Qualitätsmerkmalen unterschieden: a) Prozess-, b) Struktur- und c) Ergebnisdaten:

a) **Prozessdaten** beschreiben den Verlauf einer Lehrveranstaltung. Damit wird der Erfolg der Lehre an der Gestaltung der Lehrveranstaltung durch die jeweilige Dozentin oder den jeweiligen Dozenten gemessen. Dieser Aspekt wird in vorhandenen Fragebögen zur Lehrevaluation ausreichend berücksichtigt (Beispielitem „Der Dozent/die Dozentin kann Kompliziertes verständlich machen.“ [Rindermann, 2001]).

b) **Strukturdaten** betreffen die personelle und materielle Ausstattung eines Studiengangs. (Beispielitem: „Diese Lehrveranstaltung ist überfüllt.“ [Westermann, Spies, Heise, Wollburg-Claar, 1998]).

¹¹ Allerdings können nicht alle Kompetenzen (z.B. personale Kompetenz) in Form von Lernergebnissen messbar gemacht werden, da sie über den Hochschulkontext, im Speziellen über die Veranstaltung, das Modul und den Studiengang, hinaus wirken und zu dem Zeitpunkt des Lernens nicht direkt überprüfbar sind.

c) **Ergebnisdaten** erfassen den Outcome, d.h. den Ausbildungserfolg eines Studiengangs oder einer Lehrveranstaltung, in Form erworbener Kompetenzen der Studierenden. Das Ergebnis kann beispielsweise über Einschätzungen von Teilnehmerinnen und Teilnehmern einer Lehrveranstaltung bezüglich der dort erworbenen Kompetenzen operationalisiert werden.

Dieser Aspekt ist in vorhandenen Fragebögen jedoch kaum enthalten, aber umso wichtiger für die Umsetzung und Stärkung der Lernergebnis- und Kompetenzorientierung in der Hochschullehre.

Aus diesem Bedarf heraus wurde ein ergebnis- bzw. kompetenzorientierter Evaluationsfragebogen entwickelt, das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte studentische Kompetenzen (BEvaKomp, Braun, 2007).

BEvaKomp: Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte Kompetenzen als Beispiel für eine kompetenzorientierte Lehrevaluation

Dem BEvaKomp liegt das Kompetenzverständnis von Weinert zugrunde, der Kompetenz definiert als die bei Individuen „verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (2001, S. 27). Gemäß dieser Definition zielt die (hochschulische) Ausbildung – über die Vermittlung fachbezogener Kenntnisse hinausgehend – auf die Herausbildung methodischer Fähigkeiten (Problemlösungsfähigkeiten), lernrelevanter Einstellungen (Motivation, Volition) und sozialer Fähigkeiten. Im Sinne von Masten und Coatsworth (1998) geht es also darum, die Fähigkeit zur effektiven Anpassung an die soziale Umwelt bzw. zu situationsangemessenem Verhalten zu fördern, wobei die Entwicklung einer kontext- und kultursensiblen Handlungsfähigkeit als erlernbar verstanden wird. In dieser Forschergruppe soll der Bereich der sozialen Kompetenz näher untersucht werden.

Entsprechend dieser konzeptionellen Überlegungen wurden sechs Kompetenzbereiche mit insgesamt 26 Fragen operationalisiert.

In einer Untersuchung, an der insgesamt 2507 Fragebögen aus 361 Lehrveranstaltungen aus neun Fachbereichen an sieben Universitäten ausgefüllt wurden, wurde das Instrument hinsichtlich der Gütekriterien der klassischen Testtheorie überprüft. Die Reliabilität der Skalen beträgt mindestens $\alpha=.83$ und maximal $\alpha=.92$ und können somit als gut bis sehr gut bezeichnet werden (vgl. Tabelle 1). Die einzelnen Fragen vermögen demnach relativ messgenau die jeweiligen Kompetenzbereiche zu erfassen. In einer konfirmatorischen Faktorenanalyse mit einer Teilstichprobe von Studierenden zeigen die Items hohe Ladungen ($>.50$) auf den jeweiligen Faktor und insgesamt wird das Modell ($RMSEA=0.046$, $CFI=.94$) bestätigt. Die angenommene theoretische Struktur mit den sechs Kompetenzbereichen und den dazugehörigen Fragen lassen sich also recht gut in den empirischen Daten finden. Die psychometrischen Kennzahlen des BEvaKomp können daher insgesamt als gut bezeichnet werden.

Der BEvaKomp ist veröffentlicht (Braun, 2007; Braun, Gusy, Leidner & Hannover, 2008) und steht über EvaSys (Evaluationssoftware) zur Verfügung.

Tabelle 1 BEvaKomp: Kurzvorstellung

Kompetenzbereich	N Items	Cronbach's α	Beispielaussage
Fachkompetenz	6	.90	Ich sehe mich nun in der Lage, eine typische Fragestellung des Gegenstandsbereiches dieser Lehrveranstaltung zu bearbeiten.
Methodenkompetenz	3	.83	Ich kann durch diese Lehrveranstaltung effektiver nach Informationen suchen.
Präsentationskompetenz	2	.84	Aufgrund dieser Lehrveranstaltung kann ich Präsentationen abwechslungsreicher gestalten.
Kommunikationskompetenz	5	.92	Aufgrund dieser Lehrveranstaltung fällt es mir leichter, meine eigenen Eindrücke/Meinungen zu äußern.
Kooperationskompetenz	5	.87	An der Aufgabenverteilung in der Arbeitsgruppe im Rahmen dieser Lehrveranstaltung habe ich mitgewirkt.
Personalkompetenz	5	.85	Die Lehrveranstaltung hat mich darin bestärkt, mein Studium fortzusetzen.

Anmerkung: N Items = Anzahl der Items, Cronbach's α = interne Stabilität der Skalen

Lehrenden- und studierendenfokussierte Lehreinstellungen

Dass Hochschullehre explizit Kompetenzen der Studierenden fördern soll, korrespondiert mit einer Veränderung des wissenschaftlichen Verständnisses von Lernen und der Rolle, die Lehrenden und Lernenden dabei zukommt. Während die Gestaltung von Hochschullehre in der Vergangenheit dem Primat der Instruktion folgte, nämlich der Vorstellung, dass Dozierende als Fachexpertinnen und -experten ihr objektives Wissen auf die Studierenden „übertragen“, dominiert inzwischen ein konstruktivistisches Verständnis von Lernen, nach dem die Lernende – unter Nutzung ihres Vorwissens und ihrer Erfahrung – ihr Wissen aktiv selbst konstruiert.

Wie Lehrkräfte mit diesen neuen Anforderungen umgehen, scheint wesentlich von ihren Lehr-Orientierungen bestimmt zu sein, d.h. von den Vorstellungen, die sie selbst über Wissenserwerb und Wissensvermittlung mitbringen. Eine lehrendenfokussierte Orientierung bedeutet, dass die Lehrperson ihre Aufgabe vor allem in der Übermittlung von Wissensbeständen sieht. Dabei wird dem Vorwissen oder der Eigenaktivität des Studierenden keine Bedeutung beigemessen, wesentlich für den Lernerfolg wird eine angemessene

Vermittlung fachlich relevanten Wissens erachtet. Eine studierendenfokussierte Orientierung bedeutet, dass die Lehrperson ihre Aufgabe vornehmlich darin sieht, die Eigenaktivität der Studierenden anzuregen und auf diese Weise die Konstruktion von Wissen sowie den Erwerb von Kompetenzen zu initiieren und zu unterstützen.

Trigwell und Prosser (2004) haben mit dem „Approaches to Teaching Inventory“ (ATI) ein Messinstrument vorgelegt, das diese beiden Aspekte der Lehrorientierung erfasst. Dieses Instrument wurde von Braun und Hannover (2009) ins Deutsche übersetzt. Ein zentrales Ergebnis der deutschsprachigen Untersuchung war, dass Studierende umso höhere Kompetenzgewinne in fachlichen und überfachlichen Bereichen berichten, je stärker die studierendenfokussierte Orientierung des Dozierenden war; ein Zusammenhang mit der lehrendenfokussierten Orientierung zeigte sich nicht (Braun & Hannover, 2009). Weiterhin erwiesen sich die Subskalen studierenden- und lehrendenfokussierter Orientierung als unabhängig voneinander: Lehrende können diesen Befunden zufolge eine hohe oder niedrige lehrendenfokussierte Lehrorientierung aufweisen, gleichgültig, ob sie eine hohe oder niedrige studierendenfokussierte Lehrorientierung haben. In der Praxis bedeutet dies beispielsweise, dass Lehrende gleichzeitig über eine hohe lehrendenfokussierte und über eine hohe studierendenfokussierte Lehrorientierung verfügen können. Für die kompetenzorientierte Lehrgestaltung scheint eine hohe studierendenfokussierte Lehrorientierung sich günstig auszuwirken, unabhängig von der Ausprägung der lehrendenfokussierten Lehrorientierung.

Stärkung einer kompetenzbasierten Outcomeorientierung in der Hochschullehre: Zusammenhang von Lehrevaluationen, Lehreinstellungen und Lehrgestaltung

In einer experimentell angelegten qualitativen Studie untersuchten Nowakowski, Vervecken, Braun und Hannover (2012) die Wirkung von kompetenzorientierter versus prozessorientierter Lehrevaluation. Expertinnen und Experten zum Thema Hochschullehre wurden gebeten, ihre Gedanken, wie sie zukünftig eigene Lehre gestalten wollen, zu äußern und zwar nachdem zufällig entweder ein prozessorientiertes (Beispielitem: Der Dozent/die Dozentin kann Kompliziertes verständlich machen.) oder aber ergebnisorientiertes Feedback (Beispielitem: Ich kann durch diese Lehrveranstaltung effektiver nach Informationen suchen.) erhalten hatten.

Insgesamt wurde deutlich, dass Personen mit ergebnisorientierter Rückmeldung häufiger Gedanken äußerten, wie sie in ihrer zukünftigen Lehre die Interaktionen zwischen den Studierenden und Eigenaktivitäten der Studierenden stärker fördern könnten. Ein weiterer häufig in Reaktion auf eine ergebnisorientierte Rückmeldung geäußelter Aspekt war die Förderung selbstständigen Arbeitens der Studierenden. Darüber hinaus wurde nach ergebnisorientiertem Feedback stärker die Förderung von Wissenstransfer betont.

Personen, die prozessorientierte Rückmeldung erhalten hatten, machten sich vergleichsweise mehr Gedanken über die eigene Person und Materialien zum studentischen Selbststudium. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erläuterten hier meist, etwas an der eigenen Person oder den seminarbegleitenden Studienunterlagen ändern zu wollen. Ansätze zur Veränderung der Lehre wurden also in erster Linie bei der eigenen Person (in ihrer Funktion als Lehrende oder Lehrender) gesucht und nicht in einer Verbesserung der Interaktion mit den Studierenden.

Zusammengefasst konnte diese Studie (Nowakowski u.a., 2012) zeigen, dass die Konfrontation mit ergebnisorientierten Lehrevaluationsergebnissen bei Lehrenden Reflexionen über die eigene Studierendenfokussierung und Möglichkeiten auslösten, diese in der eigenen Lehre zu verstärken. Rückmeldungen zu Prozessvariablen hingegen verstärkten bei den Lehrenden eine Auseinandersetzung mit der eigenen Person in ihrer Funktion als Lehrende; in der Folge wurden vor allem Vorsätze zur Veränderung der eigenen Person – nicht aber zur Optimierung des Kompetenzerwerbs der Studierenden – formuliert, was als Lehrendenorientierung bezeichnet werden kann.

Institutionelle Verankerung kompetenzorientierter Lehrevaluationen: Qualitätsmanagement als Gesamtkonzept

Eine zentrale Frage ist, wie Lehrende an Hochschulen darin unterstützt werden können, eine stärkere Studierendenorientierung zu entwickeln. Unsere Ergebnisse legen nahe, dass der Einsatz von kompetenzorientierten Lehrevaluationen einen Beitrag dazu liefern kann. Lehrevaluationen stellen einen Baustein der Qualitätssicherung dar, die idealerweise wiederum in ein Gesamtkonzept eingebunden sein sollte. Dadurch kommen auf Hochschulleitungen neue Aufgaben zu.

Hochschulleitungen stehen vor der Herausforderung, ihre eigenen Hochschulen („Organisationen“) wettbewerbsorientiert aufzustellen (Krücken, Blümel & Kloke, 2012). Sie werden mit neuen Funktionen und Entscheidungsbefugnissen ausgestattet, um die jeweilige Hochschule „steuern“ zu können (New Public Management).

Ein zentrales Merkmal dieses Veränderungsprozesses, mit dem die Hochschulleitungen beauftragt sind, ist insbesondere die Einführung diverser Qualitätssicherungsmaßnahmen. So müssen neue Studiengänge akkreditiert werden, dort müssen wiederum Lehrevaluationen und Absolventenbefragungen nachgewiesen werden. Aktuell werden zudem Maßnahmen zur Bewertung von Forschungsaktivitäten entwickelt (Forschungsrating, Wissenschaftsrat, 2013). Ein Qualitätskonzept ermöglicht den Hochschulleitungen aber auch, Ziele der Organisation zu kommunizieren.

Entsprechend gehen unsere Überlegungen dorthin, dass Qualitätssicherungsprozesse eine Steuerungsmöglichkeit darstellen. Über diverse Maßnahmen zur Qualitätssicherung lassen sich die Ziele der Hochschulleitung kommunizieren. Daher könnten Hochschulleitungen ein

Qualitätsmanagementkonzept dazu nutzen, ein Leitbild für die Hochschule zu entwickeln. In dieses Leitbild werden zwangsläufig die wissenschaftspolitischen Vorgaben, wie eine kompetenzorientierte Lehre und der Nachweis über den Ausbildungserfolg, einfließen müssen. Die einzelnen Qualitätssicherungsmaßnahmen könnten mit dem übergeordneten Qualitätsmanagementkonzept abgestimmt werden. Innerhalb einer Hochschule kann dann eine kohärente Kommunikation betrieben werden, wenn Kriterien der einzelnen Evaluationen mit dem Leitbild der Organisation übereinstimmen. Dieser Kommunikationsprozess ist in Abbildung 1 graphisch dargestellt.

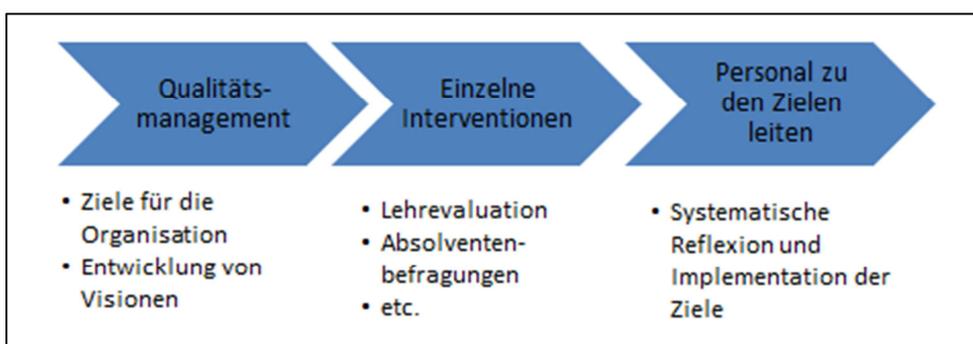


Abbildung 1 Qualitätssicherung als Steuerungs- und Kommunikationsprozess

Bezieht man die hier zusammengetragenen Erkenntnisse auf den aktuellen Diskurs zu der Frage, auf welche Weise Hochschullehre optimiert werden kann, um den Kompetenzerwerb bei Studierenden zu fördern, so verweisen sie auf die Bedeutung der Lehr-Orientierung von Hochschuldozierenden und der Verantwortung der Hochschulleitungen, gezielt auf die Kompetenzorientierung in der Lehre hinzuarbeiten.

Letztendlich gilt es, die Maßnahmen an einer Hochschule auf die erwünschten Ziele auszurichten und ein Gesamtkonzept, das Einzelevaluationen genauso umfasst wie hochschuldidaktische Fortbildungsangebote, nach diesen Zielen auszurichten. Vorrangiges Ziel wird es bleiben, hochschulische Lernräume zu gestalten, die konstruktive kognitive Eigenaktivitäten der Studierenden anregen, um vielfältige Handlungskompetenzen zu unterstützen.

Exploration des Status Quo zu kompetenzorientierter Lehrevaluation in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Der Workshop, der sich in der empirischen Hochschuldidaktik verortete, ging dem Zusammenhang zwischen LehrEinstellung und kompetenzorientierter Lehrevaluation nach, den die Teilnehmenden im Anschluss an eine theoretische Einführung aktiv erarbeiteten. Die Teilnehmenden diskutierten anhand von verschiedenen Arbeitsmaterialien exemplarisch über Vor- und Nachteile kompetenz- und prozessorientierter Lehrveranstaltungsevaluationen. Diese

regten die Teilnehmenden zur Auseinandersetzung mit ihrer eigenen Lehreinstellung, z.B. lehrenden- und/oder studierendenfokussiert, an.

Die Lernergebnisse des Workshops waren:

- zwischen kompetenz-/ergebnisorientierter und prozessorientierter Rückmeldung zu differenzieren
- lehrenden- und studierendenfokussierte Einstellungen zu unterscheiden
- über die eigene Lehreinstellung zu reflektieren
- Schlussfolgerungen für die eigene Lehrgestaltung zu ziehen
- die Ergebnisse des Workshops in die eigene Hochschularbeit einfließen zu lassen

Die Teilnehmenden des Workshops „Lehr- und Kompetenzorientierung. Was nützen Rückmeldung von Lernenden?“ waren fast ausschließlich Personen¹², die in den Förderprojekten¹³ des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ tätig sind. Ziel des Wettbewerbs ist die Entwicklung berufsbegleitender, weiterbildender Studienangebote für heterogene Zielgruppen. Diese können beispielsweise Berufstätige, z.B. Bachelor-Absolventinnen und -Absolventen und Personen ohne formale Hochschulzugangsberechtigung sein, oder aber auch arbeitslose Akademiker und Akademikerinnen (BMBF, 2013). Die Aufgaben der Anwesenden aus den Förderprojekten ähnelten sich in ihrer Vielfältigkeit: Sie reichten von Entwicklungs- und Koordinierungsaufgaben – vereinzelt auch Evaluationszuständigkeiten – über administrative Tätigkeiten bis hin zu eigenen Lehraufträgen.

Ein wesentliches Ergebnis des Workshops war, dass kompetenzorientierte Lehrevaluationen für die Teilnehmenden relativ neu waren. So bewirkte der Workshop bei den Anwesenden eine Sensibilisierung für dieses Thema.

Folgende Erkenntnisse waren zentral:

- Kompetenzorientierte Evaluationen können auch einen Beitrag zum „shift from teaching to learning“ leisten, indem sie als Steuerungselement für eine outcomeorientierte Lehre dienen können. Das schärft den Blick auf Lernergebnisse.
- Die Einführung solcher Evaluationskonzepte erfordert Überzeugungsarbeit von Studiengang- und Programmleitungen sowie von Evaluatorinnen und Evaluatoren. Die Verantwortung obliegt der Hochschulleitung.
- Um kompetenzorientierte Lehrevaluation für die Verbesserung der (eigenen) Lehre zu nutzen, ist eine institutionelle Koppelung des Qualitätsmanagements (hier ist die Evaluation verortet) mit der Hochschuldidaktik (Fort- und Weiterbildung der Lehrenden) wichtig. Eine institutionalisierte Hochschuldidaktik kann als „Anlaufstelle“ Evaluationsergebnisse für die Beratung von Lehrenden nutzen.

¹² Einzelne Interessierte kamen aus dem Arbeitsfeld der akademischen/wissenschaftlichen Weiterbildung.

¹³ Das können einzelne Hochschulen oder Hochschulverbände, die auch Forschungseinrichtungen einbinden, sein.

- Es ist ein Wandel des Selbstverständnisses von Lehrenden notwendig.
- Gute Lehre loben, anstatt schlechte Lehre zu bestrafen. Es empfiehlt sich, Anreizsysteme für kompetenzorientierte Lehre zu schaffen, anstatt Malussysteme zu entwickeln.

Die Teilnehmenden meldeten rück, zukünftig differenzierter über Evaluation nachzudenken und bestehende Lehrevaluationskonzepte in den zu entwickelnden Studienangeboten (z.T. auch in der gesamten Hochschule) zu überprüfen und ggf. zu überarbeiten.

In diesem Zusammenhang wurden konkrete Vorhaben benannt:

- Es sollen die Evaluationen mit den Zielen des Qualitätsmanagement abgestimmt werden.
- Es sollen zwar weniger Formate evaluiert werden, aber in diesen Abfragen soll die Kompetenzentwicklung in den Blick genommen werden (Qualität vor Quantität).
- Im Evaluationsstudiendesign soll eine stärkere Studierendenorientierung für die nächste Lehrveranstaltung geplant werden.
- Es sollen neue Fragebögen konzipiert werden.
- Es ist geplant, Kompetenzorientierung über die E-Learning-Fortbildungen den Lehrenden nahezubringen.

Dabei bleibt zu beachten, dass sich im Vorfeld alle beteiligten Akteure auf ein gemeinsames Kompetenzverständnis für ihre weiterbildenden, berufsbegleitenden Studienangebote verständigen. Einige Förderprojekte des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ orientieren sich im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung z.B. am Deutschen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (DQR). Aus diesem spezifischen Kompetenzverständnis heraus lassen sich Kompetenzbereiche definieren, deren Grad der Erreichung bei den Studierenden u.a. durch eine kompetenzorientierte Lehrevaluation messbar gemacht werden kann.

Literatur

- Adam, S. (2007). Orientierung an Lernergebnissen (Learning Outcomes): eine Einführung. In W. Benz, J. Kohler & K. Landfried (Hrsg.), *Handbuch Qualität in Studium und Lehre, Abschnitt D 1.6*. Berlin: Raabe.
- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR). (2011). *Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen: verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) am 22. März 2011*. Verfügbar unter www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de?t=/documentManager/sfdoc.file.supply&fileID=1375427202575 [25.02.2014]
- Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: Open University Press/McGraw Hill.

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (2013). *Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. Verfügbar unter <http://www.bmbf.de/de/17592.php> [25.02.2014]
- Braun, E. (2007). *Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte studentische Kompetenzen (BEvaKomp)*. Göttingen: V&R unipress.
- Braun, E., Gusy, B., Leidner, B. & Hannover, B. (2008). Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte, studentische Kompetenzen (BEvaKomp). *Diagnostica*, 54, 30-42.
- Braun, E. & Hannover, B. (2009). Zum Zusammenhang zwischen Lehr-Orientierung und Lehr-Gestaltung von Hochschuldozierenden und subjektivem Kompetenzzuwachs bei Studierenden. *Perspektiven der Didaktik* 9 (S. 277-291).
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD). (2008). *Lernergebnisse (Learning Outcomes) in der Praxis: Ein Leitfaden*. Bonn.
- Hochschulrahmengesetz (HRG). (2007). *1.Kapitel Aufgaben der Hochschulen, 1. Abschnitt Allgemeine Bestimmungen, §2 Aufgaben Abs. 1*. Verfügbar unter <http://www.gesetze-im-internet.de/hrg/BJNR001850976.html#BJNR001850976BJNG000102310> [25.02.2013]
- Krücken, G., Blümel, A. & Kloke, K. (2012). Wissen schafft Management? Konturen der Managerialisierung im Hochschulbereich. In T. Heinze & G. Krücken (Hrsg.), *Institutionelle Erneuerungsfähigkeit der Forschung* (S. 219-256). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Masten, A. S. & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American psychologist* 53, 205.
- Moon, J. (2002). *The Module and Programme Development Handbook*. London: Kogan Page.
- Nowakowski, A., Vervecken, D., Braun, P. D. E., & Hannover, B. (2012). Was Hochschuldozierende aus Lehrevaluations-Rückmeldungen lernen können. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 15, 253-271.
- Paetz, N. V., Ceylan, F., Fiehn, J., Schworm, S. & Harteis, C. (2011). *Kompetenz in der Hochschuldidaktik: Ergebnisse einer Delphi-Studie über die Zukunft der Hochschullehre*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rindermann, H. (2001). *Lehrevaluation: Einführung und Überblick zu Forschung und Praxis der Lehrveranstaltungsevaluation an Hochschulen mit einem Beitrag zur Evaluation computerbasierter Unterrichts*. Landau: Empirische Pädagogik.
- Trigwell, K. & Prosser, M. (2004). Development and use of the approaches to teaching inventory. *Educational Psychology Review* 16, 409-424.
- Weinert, F. E. (2001). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz.
- Westermann, R., Spies, K., Heise, E. & Wollburg-Claar, S. (1998). Bewertung von Lehrveranstaltungen und Studienbedingungen durch Studierende: Theorieorientierte Entwicklung von Fragebögen. *Empirische Pädagogik* 12, 133-166.

Wissenschaftsrat (2013). *Empfehlungen zur Zukunft des Forschungsratings*.
Mainz: Drs. 3409-13.

7. Communities of Practice: Lerngemeinschaften entwickeln und gestalten

Marc Coenders und Anne Prill¹⁴

Abstract

Vernetztes Lernen ist durchaus in der betrieblichen und hochschulischen Praxis üblich, um gemeinsam Antworten und mögliche Lösungen zu finden. Man könnte sagen, dies sei nichts Besonderes und passiere ständig während der täglichen (Hochschul-) Arbeit. Kolleginnen und Kollegen bzw. Studierende suchen nach Unterstützung, um sich in ihrer Arbeit zu verbessern, stolz auf ihre Arbeitsergebnisse zu sein und um die eigene (Weiter-) Bildung so zu gestalten, wie es die Umstände erfordern.

Dieser Beitrag bettet diese Beobachtungen theoretisch in das soziale Lernen (Communities of Practice) ein. Der Fokus liegt dabei zuerst auf dem beruflichen Kontext. Hier wird auch aufgezeigt, wie das theoretische Konzept der Communities of Practice praktisch in Form von Lerngemeinschaften in der beruflichen Praxis übertragen werden kann. Der Beitrag schließt mit einer Reflexion zu Lerngemeinschaften für den Hochschulkontext.

Communities of Practice: Lerntheoretische Verortung

Die Erwartungen an Fachkräfte und Expertinnen sowie Experten, Lösungen zu spezifischen Problemen zu finden, sind groß. Schließlich werden immer die besten Produkte oder die beste Performance angestrebt. In diesem Zusammenhang nehmen Flexibilisierung, Innovationen aber auch Unsicherheiten zu. Schäffter (1998, 1999) bezeichnet das als Transformationsgesellschaft, die nur noch die Veränderung als einzige Konstante in sich sieht. Hier gewinnt Lebenslanges Lernen – vor allem auch im Prozess der Arbeit – an Bedeutung für den Umgang mit diesen Rahmenbedingungen. Wie gestaltet sich nun das Lernen im beruflichen Kontext?

Für den beruflichen Kontext unterscheidet die OECD¹⁵ drei Formen des Lernens:

- Das formale Lernen, das stets organisiert und strukturiert durch Lernziele stattfindet. Es ist intentional angelegt, und der Erwerb von Wissen steht im Vordergrund. Gelernt wird z.B. in Seminaren, Fort- und Weiterbildungen.
- Das informelle Lernen, das eher unstrukturiert und unorganisiert verläuft, ist nicht-intentional angelegt und ist ähnlich einer Erfahrung charakterisiert. Lernen findet zufällig und „en passant“ statt und bleibt meist ohne Reflexion implizites Wissen.

¹⁴ Dieser Beitrag wurde von Luise B. Flacke redigiert.

¹⁵ <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/recognitionofnon-formalandinformallelearning-home.htm> [08.04.2014]

- Nonformales Lernen hingegen ist ein Mittelweg aus formalem und informellem Lernen. Es kann organisiert und auf Lernziele ausgerichtet stattfinden, wird aber oft von den Teilnehmenden selbst organisiert. Hier wird das Konzept der Communities of Practice verortet. Gelernt wird in initiierten Lerngemeinschaften.

Den Herausforderungen im Beruf zeitnah zu begegnen, kann nur gelingen, wenn sich formales und informelles Lernen ergänzen und damit mit- und voneinander gelernt werden kann. Lerntheoretisch (Kolb, 1984; Sternberg, 1998; Sfard, 1998; Illeris, 2010) wird Lernen schon lange nicht mehr als ein individueller, psychologischer Prozess betrachtet. Vielmehr wird Lernen von Partizipation, Interaktion und Zusammenarbeit bestimmt.

Das situierte Lernen als soziale Lerntheorie (Lave & Wenger, 1991) fasst Lernen als sozialen Prozess durch aktive Teilnahme in Communities of Practice. Boud und Hager (2012) schlagen vor, Weiterbildung von einem Praxisansatz zu betrachten. Lernen ist ein normaler Bestandteil der Berufspraxis. Diese Art von Lernen erfolgt nicht nach einem festgesetztem Lehrplan (wie z.B. in Schulen), sondern kontextbezogen, also situiert (Cendon & Flacke, 2013). Die Community gilt in diesem theoretischen Konzept als sozialer Ort, in dem der Austausch zu Erfahrungen stattfindet, ein Problem oder eine Situation gedeutet wird und Lösungen miteinander erarbeitet werden. Dabei spielt der historisch-kulturelle Kontext der (einzelnen) Mitglieder immer eine Rolle, wie z.B. eigene Erfahrungen, kulturelle und soziale Hintergründe oder die Entwicklung der Organisation, in der sie gemeinsam arbeiten. Das Konzept der Community of Practice schafft damit einen theoretischen Rahmen für das Lernen in alltäglichen Arbeitskontexten.

Lerngemeinschaften: Anwendung der sozialen Lerntheorie

Das theoretische Konzept der Communities of Practice kann in Form von Lerngemeinschaften für die Arbeitswelt fruchtbar gemacht werden, insbesondere vor dem Hintergrund, dass Lernen ein normaler Bestandteil der Berufspraxis ist. Die Terminologie der Lerngemeinschaft wird dabei genutzt, um die Gestaltung von Gruppen zu deuten, die wie eine Community of Practice funktionieren. Lerngemeinschaften bzw. nonformales Lernen werden damit zum realen Gegenstand der Analyse und Weiterentwicklung der Lernarchitektur in Beratungsprozessen.

Drei strukturelle Elemente spielen dabei immer eine Rolle: die Gemeinschaft (alle Beteiligten der Lerngemeinschaft), die Praxis (tägliche Berufspraxis der Beteiligten und deren Instrumente) und die Domäne (zentrale, gemeinsame Fragen und Problemgebiete). Diese drei Elemente formen die Säulen des Lernraums.

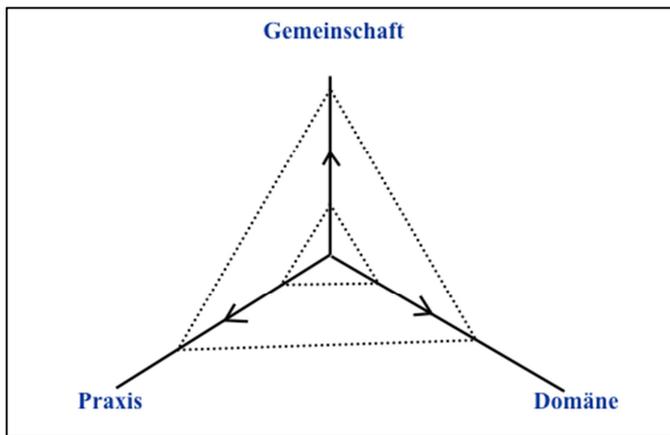


Abbildung 1 Die strukturellen Elemente des Lernraums

Dabei ist es wichtig im Blick zu behalten, dass etwas Natürliches nie organisiert werden kann. Aber innerhalb eines organisierten Rahmens kann freier Raum als Ausgangspunkt fungieren. Der permanente Austausch miteinander und der gemeinsame Versuch, die Praxis der Teilnehmenden zu untersuchen und zu verbessern, macht eine Gruppe zur Lerngemeinschaft. Kollektive Lernprozesse spielen in diesen Lerngemeinschaften eine wichtige Rolle, sowohl in der beruflichen Entwicklung von Beteiligten als auch in der Schaffung der Voraussetzungen für dieses Lernen. Eine Lerngemeinschaft gehört den Beteiligten. Sie entscheiden zusammen über die Ziele und den Lernprozess. Diese selbstgesteuerte Bewegung nach vorne kann oft Begleitung gebrauchen. Der Entwurf für den Lernprozess verstärkt dann die von den Beteiligten gewollte Bewegung. Eine solche Art von Begleitung wird Lernarchitektur genannt (Wenger, 1998; Coenders, 2008).

Wertschöpfung durch Lerngemeinschaften erzielen

Ein Modell für die Wertschöpfung durch Lerngemeinschaften wurde von Wenger, Trayner und De Laat (2012) an der Open University der Niederlande veröffentlicht. In ihrem „value assessment framework“ haben sie fünf Stufen der Wertschöpfung von Netzwerken identifiziert:

- **“Cycle 1. Immediate value:** the activities and interactions between members have value in and of themselves.
- **Cycle 2. Potential value:** the activities and interactions of cycle 1 may not be realized immediately, but rather be saved up as knowledge capital whose value is in its potential to be realized later.
- **Cycle 3. Applied value:** knowledge capital may or may not be put into use. Leveraging capital requires adapting and applying it to a specific situation.
- **Cycle 4. Realized value:** even applied new practices or tools are not enough. A change in practice does not necessarily lead to improved performance, so it is important to find out what effects the application of knowledge capital is having on the achievement of what matters to stakeholders.

- **Cycle 5. Reframing value:** this happens when learning causes a reconsideration of how success is defined. It includes reframing strategies, goals and values.“

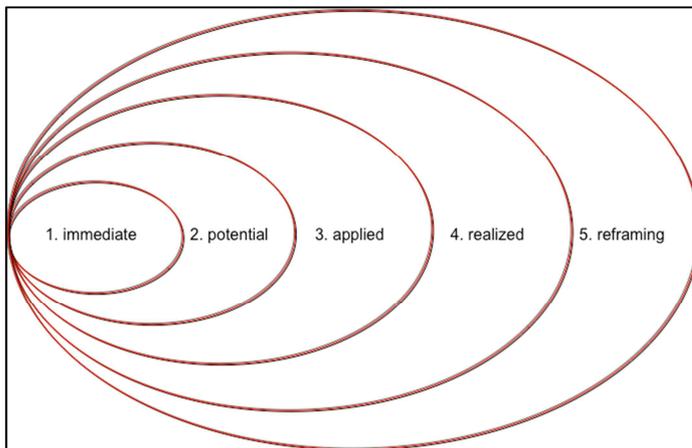


Abbildung 2 Die Wertschöpfung von Netzwerken (Wenger, Trayner & De Laat, 2012)

Die Beziehungen der einzelnen Stufen sind dabei nicht als aufeinander aufbauende Hierarchiestufen zu verstehen. Lernen ist kein linearer Prozess mit klar trennbaren Leistungsphasen oder Phasen einer bestimmten Wissensanwendung. Wenn Praktikerinnen und Praktiker Wissen anwenden und Nutzen erkennen, entwickelt sich das Lernen dynamisch, wobei die Produktion und die Anwendung von Wissen stark ineinander verwoben und kaum zu unterscheiden sind. Außerdem muss eine Stufe der Wertschöpfung nicht unmittelbar zur nächsten Stufe führen bzw. muss ein Netzwerk nicht erfolgreich sein, nur weil alle Wertschöpfungsstufen erreicht werden. Die Stufen folgen logisch aufeinander, sind aber nicht zwingend chronologisch aufgebaut. Die verschiedensten Aspekte können für Lerngruppen unterschiedlich wichtig sein und müssen aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden. Während beispielsweise den Netzwerkmitgliedern Lösungen für ihre beruflichen Herausforderungen (Stufe 3) und die Definition von Erfolg (Stufe 5) am wichtigsten sind, sind Managerinnen und Manager ggf. eher an besseren Arbeitsergebnissen interessiert (Stufe 4).

Die Struktur von Lerngemeinschaften entwickeln: Ein praktischer Leitfadener

Lerngemeinschaften wachsen durch eine aktive Mitgliedschaft und die Interaktion der Beteiligten. Dies ist die Grundlage, auf der alle weiteren Entwicklungen aufbauen können. Obwohl alle Arten von Regulierungs- und Reflexionsprozessen involviert sind und oft ineinander verlaufen, ist der Vorschlag, in der Beratung einen räumlichen Rahmen zu schaffen, denn freier Raum bedeutet lebendiger Raum. Charakterisiert werden kann eine solche Lerngemeinschaft mit einer eigenen starken Identität, in der sie kritische Momente aber auch ihren eigenen Rhythmus erlebt. Jede Lerngemeinschaft besitzt einen einzigartigen Charakter. Monotonie oder Wiederholungen bzw. Nachahmungen hingegen können einen lebendigen Ort benachteiligen.

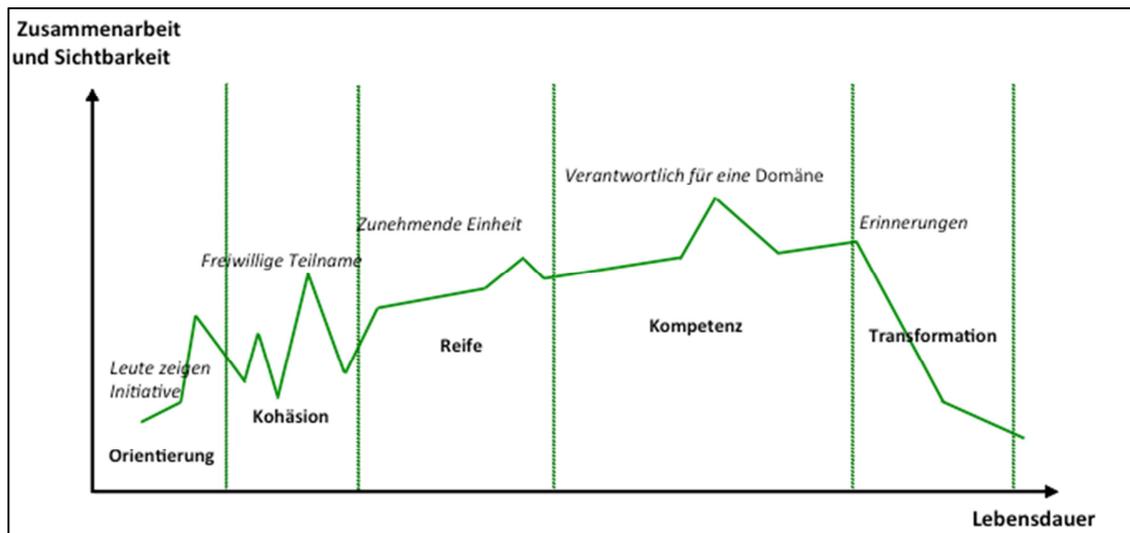


Abbildung 3 Stufen der Gemeinschaftsentwicklung (eigene Darstellung in Anlehnung an Wenger, McDermott, Snyder & 2002)

Lernen in einem lebendigen Raum bedeutet auch, einen **Lebenszyklus** zu durchlaufen. In der Orientierungsphase, nach der Initiierung der Lerngruppe, müssen die Teilnehmenden viel in die Gruppenfindung investieren, ohne den direkten Wert (immediate value) aus den Augen zu verlieren. Die freiwillige Teilnahme an der Lerngemeinschaft verbindet die Mitglieder, schafft viele Chancen, aber bringt auch das Risiko des Scheiterns mit sich, über das sich die Teilnehmenden bewusst sein sollten. Zwischen Kohäsion- und Reifephase entstehen mitunter Verabredungen innerhalb der Gruppe, die auf dem „Gentlemen’s Agreement“ beruhen und bereits auf tiefem gegenseitigen Vertrauen basieren. Durch die Reifephase hindurch bildet die Gruppe eine zunehmende Einheit und übernimmt die Verantwortung auch für den kollektiven Lernprozess. Am Ende der Lebensdauer einer Gemeinschaftsentwicklung muss sich die Gruppe nicht zwangsläufig auflösen, denn es können ebenso neue Gemeinschaften zu neuen Themenfeldern entstehen.

Eine Lerngemeinschaft lässt sich nicht im Sinne eines Projektes planen. Vielmehr geht es darum, die Lernroute während oder mit der Lernbewegung zu entwerfen. Die räumliche Perspektive eines **lebendigen Lernortes** betrachtend, lässt sich folgendes „Rezept“ aufstellen:

- 1/4 - Menschen zusammenbringen,
- 1/4 - explorieren, reflektieren, Dialoge führen,
- 1/4 - Aktivitäten organisieren und Abstimmung treffen,
- 1/4 - festlegen, Resultate produzieren.

Eine natürliche und kollektive Bewegung, ausgehend von gemeinsamen zentralen Fragen, wächst nicht immer in eine **Lernroute** hinein. Lerngemeinschaften können mit einer Vielzahl von Möglichkeiten unterstützt und geführt werden. Der Kern dieser Führung und Unterstützung ist jedoch immer, in der ursprünglichen Absicht der Beteiligten zu bleiben. Herauszufinden, was die Gemeinschaft antreibt, ist wichtig. Begleiter oder Moderatorinnen zerstören den fragilen Prozess der Lernbewegung, wenn sie anfangs zu viel organisieren. Ein gemeinsamer Lernprozess ist verwurzelt mit dem Gefühl von Eigentum (bezogen auf den Lernprozess und die Gemeinschaft) und der Verantwortung der Teilnehmenden.

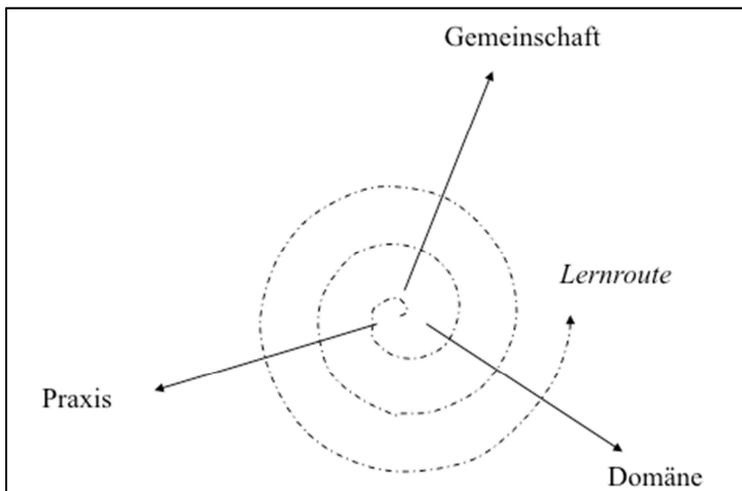


Abbildung 4 Die Lernroute (Coenders/De Laat, 2010)

Die große **Gefahr für das Scheitern** einer Lerngemeinschaft liegt in der mangelnden Aktivität der Mitglieder. Oft wird die Organisation oder das Unternehmen selbst aktiv und stellt beispielsweise Moderatorinnen oder Moderatoren zur Verfügung, die vieles für die Fachkräfte organisieren. Denn der autonome und selbstgesteuerte Charakter von Lerngemeinschaften ist manchmal für formell strukturierte Organisationen schwierig zu inkorporieren. Lerngemeinschaften werden auf völlig anderen Grundsätzen als Organisationen gegründet: dem Prinzip der Lernfreundschaft. Lernen und Arbeiten können nicht gegeneinander „verrechnet“ werden, sondern bilden zusammen ein großes Tandem. Die Organisation stellt dafür die stabilen Strukturen sicher. Die Lerngemeinschaften ermöglichen den freien Raum, der in die praktische Arbeit integriert wird und den die Fachkräfte sowie Expertinnen und Experten mit Interesse und Leidenschaft nutzen, um sich zu treffen und zu wichtigen Themen auszutauschen.

Lerngemeinschaften können nicht *verwaltet werden*. Dennoch spielen Managerinnen und Manager oder Teamleitungen durchaus eine unterstützende Rolle in Bezug auf die Lerngemeinschaften. Diese Rolle erfordert vor allem eine Lernhaltung beim Manager oder der Managerin selbst. Fachkräfte sowie Experten und Expertinnen können ihre eigenen Interessen einbringen und sich mit anderen verbinden und vernetzen. Durch die Unterstützung des

Managements wird die Bedeutung der Lerngemeinschaft für die Organisation noch unterstrichen. Demgegenüber steht die Verpflichtung, neue Erkenntnisse und neues Wissen zu teilen und zurück in die Organisation zu tragen.

Beteiligte einer Lerngemeinschaft erleben mehr **Wachstum**, wenn sie eine Art von Lernfreundschaft entwickeln. Einige Prinzipien eines freundschaftlichen Lernumgangs sind (Coenders/De Laat, 2010):

- nahe liegende Fragen werden gestellt, Stereotype aufgegeben bzw. ausgeklammert,
- jeder bzw. jede ist verantwortlich für den individuellen Lernprozess, aber auch mitverantwortlich für den kollektiven Lernprozess,
- die Rolle jeder und jedes Einzelnen in der Gemeinschaft ist dynamisch: einmal mehr oder weniger aktiv, manchmal als treibende Kraft, dann wieder an der Peripherie,
- jeder bzw. jede handelt als ein/e kritischer/e Freund/-in aus einer sensiblen Distanz zueinander und besitzt eine offene und neugierige Haltung.

Eine Struktur der Zugehörigkeit ist für einen fortlaufenden Prozess nötig, was auch eine persönliche Verbindung erfordert.

Für die **Motivation** innerhalb der Lerngemeinschaft ist es wichtig, Hindernisse zu überwinden. Regelmäßige Befragungen der Mitglieder von Lerngemeinschaften haben ergeben (ebd.), dass es sich häufig um die gleichen Hindernisse bzw. Stolpersteine handelt, die die gemeinsame Entwicklung blockieren. Werden sie erst einmal erfolgreich identifiziert, so können sie auch überwunden werden. Oft erwähnte Hindernisse sind:

- eine unregelmäßige Teilnahme der einzelnen Mitglieder,
- die eigene Meinung wird immer wiederholt,
- die Annahme schon fertig zu sein mit dem Lernprozess (*jumping to conclusions*),
- zu reagieren und zu kommentieren statt zu Schätzen und zu reflektieren,
- zu formell gestaltete Treffen (strenge Agenda mit Themenpunkten),
- zu informelle/gemütliche Treffen.

Lerngemeinschaften im Hochschulkontext

„Good Practice“-Beispiel einer studentischen Lerngemeinschaft: HonoursLab der Hogeschool Arnhem Nijmegen (HAN)

Das HonoursLab ist ein gutes Praxisbeispiel aus dem Hochschulkontext, um Lerngemeinschaften strukturiert zu initiieren und umzusetzen. Das Pilotprojekt HonoursLab an der Hogeschool Arnhem Nijmegen (HAN) beruht auf dem Konzept des Lernens in einer multidisziplinären Umgebung. Die Initiatorin, Mechteld Lengkeek, ließ sich von einem Kollegen dazu inspirieren und startete den ersten Durchlauf im Jahr 2013. Das Konzept sieht vor,

ambitionierte Studierende verschiedener Fakultäten zusammenzubringen, um ein gemeinsames Projekt aus Leidenschaft heraus entwickeln zu lassen. Dafür wurde den Studierenden für vier Monate ein Raum in einem Bürogebäude zur Verfügung gestellt, über den sie rund um die Uhr verfügen und den sie frei gestalten konnten. Auch die Art der Zusammenarbeit konnte frei gestaltet werden.

Den Start des HonoursLab bildete der Workshop „Reise des Helden“, um die Lerngemeinschaft offiziell zu initiieren. Der strukturelle Rahmen wurde durch drei feste Termine pro Woche vorgegeben (Montag: Check-in; Dienstag: bilaterale Gespräche und Coaching; Freitag: Inspiration-shot). Der Bildungsansatz für das HonoursLab gestaltete sich wie folgt: Freiheit in der Struktur, Lernen durch Tun, das Prinzip etwas anzustoßen und daraus einen Weg zu erarbeiten. Dabei stand die Entwicklung dreier Kompetenzen der Studierenden besonders im Fokus: visionäre Führung, kreative Fähigkeit und berufliche Entwicklung. Um den eigenen Lernprozess zu illustrieren, wurden die Studierenden aufgefordert, in einem Portfolio ihre Lernergebnisse festzuhalten.

Während der Pilotphase wurden Beobachtungen zum Entwicklungsprozess der Lerngemeinschaft gemacht. Die Studierenden verfolgten zunächst nur ihre eigenen Ideen und bezogen ihre Umwelt wenig in den Lernprozess ein. Auch die Fragen „Was benötigen wir noch?“ oder „Wer kann uns weiterhelfen?“ blieben anfangs weitestgehend unbeachtet. So konnten die lockeren Coachings die Lernroute nur bedingt strukturieren. Hier wurde schnell klar, inwieweit Lehrende auf den Erfolg von Lerngemeinschaften Einfluss nehmen können. Allerdings gab es brauchbare Ergebnisse in der Praxis.

Ein internes Untersuchungszentrum der HAN hat den Prozess und die Auswirkungen der ersten Runde des HonoursLab ausgewertet. Ein weiteres HonoursLab soll in Bezug auf die Lernprozesse verbessert werden, ohne das „Lernen aus Leidenschaft in einer multidisziplinären Umgebung“ aus den Augen zu verlieren. Der verfasste Forschungsbericht zur ersten Runde unterstützt nun Dozentinnen und Dozenten dabei, frageorientierte Lernwege zu gestalten und zu begleiten. Für die Studierenden bietet das HonoursLab einen erheblichen Mehrwert durch den Praxisbezug, den sie mit ihren Projektarbeiten herstellen.

Die moderierende Funktion von Lehrenden in Lerngemeinschaften

Die Rolle der Lehrenden bewegt sich in Lerngemeinschaften weg von der Wissensvermittlung hin zur Förderung der Partizipation aller Mitglieder, der Einführung neuer Teilnehmender in die Gruppe oder die „Öffnung“ der Lerngruppe hinsichtlich neuer Themen. Es wird zunehmend ein coachende, dialogische und reflektierende Rolle eingenommen.

Die folgenden Fähigkeiten und Eigenschaften sind hilfreich für Lehrende, um als Moderatorinnen oder Moderatoren von Lerngruppen aufzutreten. Er oder sie:

- achtet auf den sozialen Lernprozess,
- tritt als Systemdenkerin oder -denker auf (weiß um die größeren Strukturen und Prozesse einer Lerngemeinschaft),
- weiß unterschiedliche Sachverhalte zu verbinden,
- akzeptiert die vielen Formen des Lernens,
- setzt verschiedene Methoden für den Lernprozess ein,
- ist in der Lage, den Dialog und die Reflexion in der Gruppe anzuregen,
- ist bereit, dem Lernen zu folgen und es zu untersuchen.

Diese Liste ist nicht vollständig, aber sie liefert Ansatzpunkte für Lehrende zur Begleitung von Lerngemeinschaften. Dabei sind verschiedene Rollen möglich.

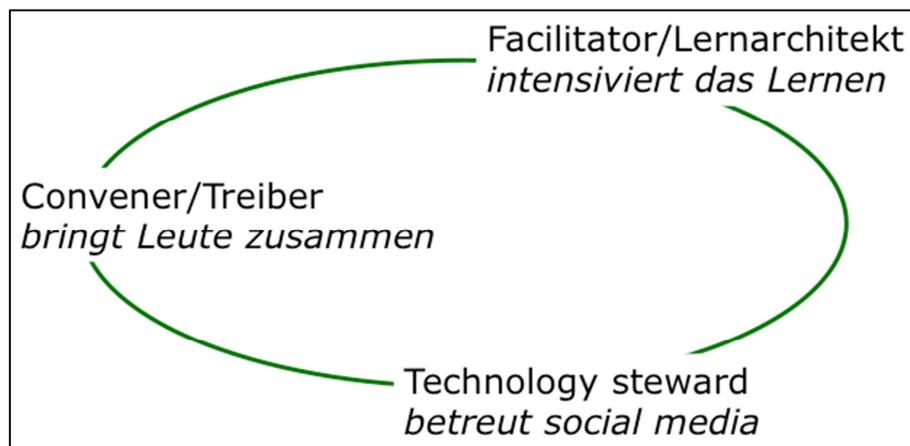


Abbildung 5 Die drei Rollen in der Begleitung von Lerngemeinschaften (Coenders/De Laat, 2010)

Ein gutes Seminar oder eine erfolgreiche Vorlesung kann kaum ohne einen Dozenten oder eine Dozentin auskommen. Die Teilnehmenden eines Trainings wären überrascht, wenn kein Trainer erschiene. In Bezug auf Lerngemeinschaften macht es aber zum Teil den Anschein, dass die Teilnehmenden in der Lage sind sich selbst zu helfen. Das Prinzip der Selbstorganisation wird hier häufig überschätzt. Obwohl die Teilnehmenden zusammen entscheiden, welche Lernroute sie einschlagen und auf welche Art und Weise sie zusammenarbeiten, passiert dies nicht unbedingt automatisch. Im Gegenteil. Solche offenen Formen des Lernens brauchen auch eine gewisse Unterstützung. Wichtig ist vor allem jemand, die bzw. der in der Lage ist, Menschen zusammenzubringen (Convener). Dies können ein oder zwei Personen sein, die wissen, wer sich für welches Thema oder welche Problemstellung interessiert. Es wird auch jemand benötigt, der das kollaborative Lernen untersucht und fördert (Facilitator). Sollte die Verwendung digitaler Medien hinzukommen, kann auch ein Technology Steward sehr hilfreich sein. Diese Rollen sind aber nicht leicht in einer Person zu vereinen. Die Rollen im Einzelnen sind:

- **Convener:** bringen die Menschen zusammen. Sie spielen eine führende Rolle beim Kreieren eines gemeinsamen Lernprozesses. Sie machen die Komplexität beherrschbar ohne zu urteilen oder zu vereinfachen. Ihr Engagement geht oft weit über das Alltägliche hinaus. Vielmehr verbinden sie sich persönlich mit der Initiative, um sie zu einem erfolgreichen Abschluss zu bringen.
- **Facilitator/Moderatorin/Moderator:** stärken den kollektiven Lernprozess. Sie beziehen sich auf die Teilnehmenden und deren Aktivitäten. Sie sehen sinnvolle Verbindungen und kennen Methoden, um Lernergebnisse zu erzielen. Sie verbinden das angesammelte Wissen und die Erfahrung mit der Erfahrung und dem Wissen der anderen. Moderierende können in vielfältiger Weise das Lernen verbessern, aber nur in enger Zusammenarbeit mit den Beteiligten.
- **Technology Stewards:** helfen bei der Verwendung von digitalen Medien. Der *Steward* vereinfacht die Beteiligung in einer Lerngemeinschaft. Er schafft neue Möglichkeiten des gegenseitigen Kennenlernens und Erfahrungsaustauschs. Der *Steward* besitzt Kenntnisse über Netzwerkprozesse und Social-Media-Funktionen und weiß die Bedürfnisse der jeweiligen Personen damit zu verknüpfen.

Nach der erfolgreichen Initiierung einer Lerngemeinschaft können dennoch häufig Fehler seitens der Lehrenden auftreten. Viele Moderatorinnen und Moderatoren versuchen anfangs das Lernen für die Teilnehmenden zu sehr zu organisieren und damit unfreiwillig ein Top-down-Denken zu fördern. Dieser Versuch, die Lerndomäne zu strukturieren könnte zu viel Druck auf die Mitglieder der Lerngemeinschaft ausüben und den Lernweg letztendlich einschränken. Diesen Lernweg als ganz einzigartigen Lernprozess zu verstehen, aus Sicht der Teilnehmenden sowie aus Sicht der Begleitung, ist zentral, um eine Lerngemeinschaft erfolgreich zu initiieren.

Rückmeldungen der Workshop-Teilnehmenden

Anhand der Rückmeldungen der Teilnehmenden des Workshops kann festgehalten werden, dass das lerntheoretische Konzept der Communities of Practice bzw. dessen praktische Anwendung in Form von Lerngemeinschaften im Hochschulkontext noch sehr unbekannt ist. Dementsprechend spielten vor allem der Nutzen und die Wertschöpfung von Lerngemeinschaften während der Vortrags- und der Diskussionsrunden eine große Rolle. Die praktische Umsetzung und Initiierung von Lerngemeinschaften, vor allem als Bestandteil des Curriculums, war hierbei von großem Interesse, was auch in die Diskussion mündete, welche Rolle Lehrende bei der Begleitung von Lerngemeinschaften übernehmen können. Immer wieder wurde auch das Thema der Motivation hinsichtlich der aktiven Teilnahme an Lerngemeinschaften zur Sprache gebracht.

Als relativ neuen Ansatzpunkt diskutierten die Teilnehmenden zuletzt die Betrachtung der Lernkultur, die mit der Initiierung einer Lerngemeinschaft einhergeht. Insbesondere ging es hierbei um die Begriffe der Lernfreundschaft und der Lernarchitektur.

Fazit

Die zunehmende Aufmerksamkeit des informellen und nonformalen Lernens deutet auf eine wachsende Transformation innerhalb formaler Lernwege hin. Das Lernen durch und von einander gewinnt stark an Bedeutung. Lerngemeinschaften (im beruflichen wie im hochschulischen Kontext) sind dafür ein kollegialer Stütz- und Ankerpunkt, der strukturiert durch Regeln aber dennoch frei gemeinschaftliches Lernen fördern und fordern kann. Lineare aber auch ungezielte Lernbewegungen lassen sich in diesem Konstrukt sehr gut kombinieren. Auch wenn Strukturen, Leitfäden und andere Rahmenbedingungen eine ideale Lernroute vorgeben, so ist eine kontinuierliche kritische Reflexion des Erfahrenen und Erlernenen unabdingbar für ein erfolgreiches Vorankommen der Lerngemeinschaft. Dieser Punkt stellt die Begleitung von Lerngemeinschaften (seitens des Managements im beruflichen Kontext oder seitens der Lehrenden im hochschulischen Kontext) deutlich heraus.

Ganz im Sinne dieses Beitrags ist es zum jetzigen Zeitpunkt ratsam, den Weg einer Lerngemeinschaft einfach „mal einzuschlagen und loszulaufen“. Gerade der Fall des HonoursLab zeigt, wie viel Erfahrungs- und Lernspielraum es für Mitglieder und Lehrende zugleich bei der Entwicklung einer strukturierten Lerngemeinschaft gibt. Offen ist weiterhin, inwieweit das heutige Bildungssystem den Rahmen, die Bedingungen und Konditionen für Lerngemeinschaften erschaffen kann. Lehrende können hier am besten als Action Researcher auftreten, wie von Coghlan & Brannick (2014) bereits vorgeschlagen. Der *action turn* braucht dabei neue Lernwege, um sich auf Transformationen auch einstellen zu können (Schäffter, 1998). Das Klammern an feste vorgegebene Strukturen und Prozesse kann diesen Ansatz eher behindern und blockieren. Es geht hierbei vielmehr darum, Änderungen und Unsicherheiten als wichtigen Grundsatz zu erkennen.

Zuletzt sei aber nochmals empfohlen, den Weg einer Lerngemeinschaft einfach mutig einzuschlagen und zu beobachten, wohin die gemeinsame Arbeit führt, ohne die Furcht ein komplett neues Lernformat an der Hochschule oder im Beruf einzuführen. Ein Blick nach innen, um zu schauen, wo bereits Lernprozesse gemeinschaftlich funktionieren, hilft bereits, um Lerngemeinschaften stärker zu verankern.

Literatur

- Boud, D. & Hager, P. (2012). Re-thinking continuing professional development through changing metaphors and location in professional practices. *Studies in Continuing Education*, 34(1), 17-30
- Cendon, E. & Flacke, L. B. (2013). Communities of Practice als wichtiges Gestaltungselement in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Theorie-Praxis-Verzahnung durch informelles Lernen. In H. Vogt (Hrsg.), *Wächst zusammen, was zusammen gehört? Wissenschaftliche Weiterbildung – Berufsbegleitendes Studium – Lebenslanges Lernen*, Beiträge 53, DGWF Jahrestagung 2012 (S. 46-51). Bielefeld.

- Coenders, M. (2008). *Leerarchitectuur: een exploratieve studie naar de relatie tussen ruimte en leren*. Delft: Eburon.
- Coenders, M. & de Laat, M. (2010). *Netwerklernen in het onderwijs: professionalisering vanuit de praktijk*. Deventer: Kluwer.
- Coghlan, D & Brannick, T. (2010). *Doing Action Research in Your Own Organization*. London: Sage.
- Illeris, K. (2010). *Lernen verstehen: Bedingungen erfolgreichen Lernens*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Schäffter, O. (1998). *Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft: Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung*. Berlin: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management.
- Schäffter, O. (1999). Pädagogische Konsequenzen der Transformationsgesellschaft: Didaktische Modelle in zielbestimmten und zieloffenen Veränderungsprozessen. *QUEM-Bulletin*, 1999(3), 8-11.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(2), 4-13.
- Sternberg, R. (1998). A Balance theory of wisdom. *Review of General Psychology*, 2(4), 347-365.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice; Learning, meaning and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Wenger, E., Trayner, B. & De Laat, M. F. (2011). *Promoting and assessing value creation in communities and networks: A conceptual framework*. Heerlen: Ruud de Moor Centrum, Open Universiteit.

8. Kooperationen: Entwicklung gemeinsamer Curricula

Annika Maschwitz

Einleitung

Kooperationen zwischen Hochschulen und Wirtschaftsunternehmen stehen – u. a. ausgelöst durch sich vollziehende gesellschaftliche Änderungen (wie z. B. demografischer Wandel, Wissensgesellschaft) – zunehmend im Fokus des bildungspolitischen Interesses und haben insbesondere durch die verstärkte Forderung nach einer erhöhten Durchlässigkeit zwischen den Bildungssystemen vermehrt an Bedeutung gewonnen. Unternehmen, öffentliche Arbeitgeber und Hochschulen werden als Partner im Bereich der Qualifizierung und Weiterbildung von künftigen Arbeitnehmern gesehen (Frank, Meyer-Guckel & Schneider, 2007), was für beide Seiten u. a. ein erhöhtes Engagement im Bereich berufsbegleitender Studiengänge mit sich bringt. Doch betrachtet man gerade öffentliche Universitäten, wird deutlich, dass außerhochschulische Partner in den überwiegenden Fällen nicht systematisch bei der Entwicklung und Einrichtung von berufsbegleitenden Studienangeboten mit einbezogen werden (u. a. Quennet-Thielen, 2011; Willich & Minks, 2004, S. 51). Spezifisch für den Bereich der kooperativen Curriculumentwicklung (als Kern der Studienangebotskonzeption) wurde sich dem Thema und den damit verbundenen Fragestellungen anhand eines Fallbeispiels am 05.12.2013 auf der Tagung „Lernwege gestalten: Studienformate an der Schnittstelle von Theorie und Praxis“ genähert. Schwerpunkt bildete die Betrachtung von Kooperationsprozessen und deren Gestaltung, wobei u. a. folgenden Fragen nachgegangen wurde: Wie laufen Kooperationen zwischen Hochschulen und außerhochschulischen Partnern ab? Wie werden diese gestaltet und welche Herausforderungen sind damit verbunden?

Bevor im Folgenden das (methodische) Vorgehen sowie die Ergebnisse des Workshops dargelegt werden, wird eine kurze theoretische Einführung zum Thema Kooperationen zwischen Hochschulen und außerhochschulischen Partnern sowie Kooperationsprozessen gegeben. Abschließend erfolgt eine Einordnung der Ergebnisse.

Kooperationen mit außerhochschulischen Partnern

Kooperationen zwischen Hochschulen und außerhochschulischen Partnern werden aktuell zunehmend diskutiert und sind Gegenstand verschiedener Studien (u. a. Davey, Baaken, Galan Muros & Meermann, 2011; Frank u. a., 2007; Maschwitz, 2014). Allerdings kann, so zeigt die Auseinandersetzung mit dem Thema, nicht von *der* Kooperation gesprochen werden. Vielmehr muss zwischen unterschiedlichen Kooperationspartnern, -objekten und auch -motiven unterschieden werden, die – neben bestehenden Rahmenbedingungen – den Kooperationsablauf mit beeinflussen.

Kooperationspartner und -motive

Einen ersten Einblick, *mit wem* im Bereich weiterbildender Studiengängen kooperiert wird, gibt eine quantitative Online-Befragung, bei der insgesamt 84 Studiengangkoordinatoren und -koordinatorinnen berufsbegleitender Masterstudiengänge zu Kooperationen mit außerhochschulischen Partnern befragt wurden (Maschwitz, 2012).¹⁶ Häufigster außerhochschulischer Kooperationspartner sind demnach mit mehr als 50% die *Wirtschaftsunternehmen*. Mit *Verbänden, Vereinen und Stiftungen* arbeiten 30,8% der Befragten zusammen, wobei vor allem Verbände (u. a. Arbeitgeberverbände, Berufsverbände) und Vereine (u. a. Vereine in der Jugendhilfe, Dt. Anwaltsverein) überwiegen. Stiftungen sind nur mit einer Nennung vertreten. Ein weiterer wesentlicher Partner für die berufsbegleitenden Studiengänge sind die *öffentlichen Einrichtungen sowie Ministerien und Behörden* (17,9%). Hierzu zählen je nach Studiengang sowohl (teilstaatliche) Bildungsorganisationen, Bildungsbehörden, Kultusministerien, Gerichte, Justizvollzugsanstalten und verschiedene Bundesämter. Kooperationen mit *Organisationen im Sozial- und Gesundheitswesen* sind aufgrund der häufigen Nennung gesondert aufgeführt. Insgesamt 15,4% geben an u. a. mit Kliniken, sozialen Einrichtungen oder generell Partnern im Gesundheitswesen zusammenzuarbeiten. Auch die Zusammenarbeit mit verschiedenen *Forschungsinstituten* (12,8%) und gemeinnützigen Organisationen bzw. NGOs (7,7%) wird von mehreren der Befragten genannt. Unter Sonstige (7,7%) sind aufgrund nur einmaliger Nennung drei Bereiche zusammengefasst (Kirchen, Gewerkschaften und GmbHs, die zum Zweck der Durchführung eines Studiengangs gegründet wurden). Insgesamt kann festgehalten werden, dass Kooperationen im Bereich weiterbildender Studienangebote (hier Masterstudiengänge) mit sehr unterschiedlichen Partnern eingegangen werden und ihnen zudem je nach Fach und Selbstverständnis verschiedene Kooperationsobjekte zugrunde liegen.

Das breite Spektrum der Kooperationsobjekte im Bereich weiterbildender berufsbegleitender Studienangebote wird in einer qualitativen Studie deutlich, die Kooperationen zwischen öffentlichen Universitäten und Wirtschaftsunternehmen betrachtet (Maschwitz, 2014). Diese reichen von Informationsaustausch über die Erarbeitung von Fallbeispielen bis hin zur gemeinsamen Entwicklung von Studiengängen. In der folgenden Abbildung sind die verschiedenen Objekte klassifiziert nach ihrer Intensität¹⁷ aufgeführt (Abbildung 1). Darüber hinaus kann angelehnt an Laudel (1999) zwischen arbeitsteiligen und supportiven Kooperationen unterschieden werden, wobei solche als arbeitsteilig bezeichnet werden, „in denen beide Partner kreative Leistungen erbringen“ (Laudel, 1999, S. 38).

¹⁶ Die folgenden Ergebnisse entstammen der Veröffentlichung „Außerhochschulische Kooperationen im Bereich weiterbildender Masterstudiengänge“ (Maschwitz, 2012). Hierfür wurden insgesamt 232 Koordinatoren und Koordinatorinnen von Masterstudiengängen in Deutschland angeschrieben. Mit dem Rücklauf von 37,5% (n= 87) ist davon auszugehen, dass deskriptive Aussagen über Kooperationen im Bereich weiterbildender Studiengänge getroffen werden können. Von den Befragten gab gut die Hälfte an, mit außerhochschulischen Partnern zu kooperieren. Die im Folgenden dargelegten Ergebnisse beziehen sich auf diese Gruppe der „Kooperierenden“ (n=39).

¹⁷ Diese lässt sich angelehnt an Hagenhoff (2004, S. 11) sowie Bronder und Pritzl (1991) durch den Zeithorizont und den Formalisierungsgrad sowie die Ressourcenzuordnung definieren.



Abbildung 1 Klassifizierung der Kooperationsobjekte nach Intensität (Maschwitz, 2014)

Eine kooperative Curriculumentwicklung – wie sie im Rahmen des Workshops fokussiert wurde – setzt eine (zeitlich und räumlich) intensive und arbeitsteilige Zusammenarbeit voraus, die zudem hoheitliche Aufgaben der Hochschulen (Lehre) berührt. Dies führt dazu, dass, auch wenn eine Verzahnung von Theorie und Praxis in der Lehre erwünscht ist und dies ein wesentliches Motiv darstellt, um Kooperationen einzugehen (Frank u. a., 2007; Maschwitz, 2014)¹⁸, die Curriculumentwicklung – auch bei gemeinsam entwickelten Angeboten – weitestgehend Aufgabe der Hochschulen bleibt (Maschwitz, 2014). In den überwiegenden Fällen findet zwar ein Austausch über mögliche Inhalte statt, eine direkte Einbeziehung der Partner in die Entwicklung des Curriculums erfolgt aber nicht. Die Festlegung der Lernziele, des Umfangs einzelner Module oder ganzer Angebote (Kreditpunkte), das Instructional Design, die Erstellung von Modulhandbüchern etc. bleiben Kernaufgaben der Hochschulen. Dementsprechend werden im Folgenden, wenn über Kooperationen zur gemeinsamen Curriculumentwicklung diskutiert wird, eher verschiedene Aspekte einer gemeinsamen Studiengangentwicklung als die tatsächliche gemeinsame Entwicklung eines Curriculums thematisiert.¹⁹

¹⁸ Weitere Motive – neben einem Theorie-Praxis-Austausch – sind aufseiten der Hochschulen u. a. Reputationsgewinn oder auch regionale Verankerung. Wesentlichstes Motiv bleibt aber die Finanzierung bzw. Sicherung des Studienangebots durch Mitteleinwerbung und Teilnehmendenakquise (Maschwitz, 2014).

¹⁹ Bestätigt wurde dies nochmals durch die Teilnehmenden im Workshop (vgl. Kapitel 3), die berichteten, dass auch an ihren Institutionen Kooperationen bei der eigentlichen Curriculumentwicklung eine untergeordnete Rolle spielen. Kooperationen mit außerhochschulischen Partnern werden z.B. eingegangen, um u.a. die Interessen und Bedarfe der Zielgruppen bzw. der dahinterstehenden Institutionen zu erfassen. Auch eine Beteiligung von außerhochschulischen Partnern in der Lehre ist vielfach angedacht bzw. Realität.

Kooperationsprozessmodell

Der Ablauf der Kooperationen gestaltet sich in Abhängigkeit zum Kooperationsobjekt, zu den vorherrschenden Rahmenbedingungen sowie den beteiligten Akteuren sehr unterschiedlich. Angelehnt an theoretische Kooperationsprozessmodelle²⁰ lassen sich dennoch sechs Phasen ausmachen, die den Ablauf einer Kooperation prägen: Initialentscheidung, Kontaktaufnahme, Partnerauswahl und -gewinnung, Konfiguration, Durchführung und Beendigung (Abbildung 2). Allerdings bleibt festzuhalten, dass es sich um einen idealtypischen Ablauf handelt, der in der Praxis in sehr unterschiedlichen Ausführungen und Ausprägungen vorzufinden ist (Maschwitz, 2014).

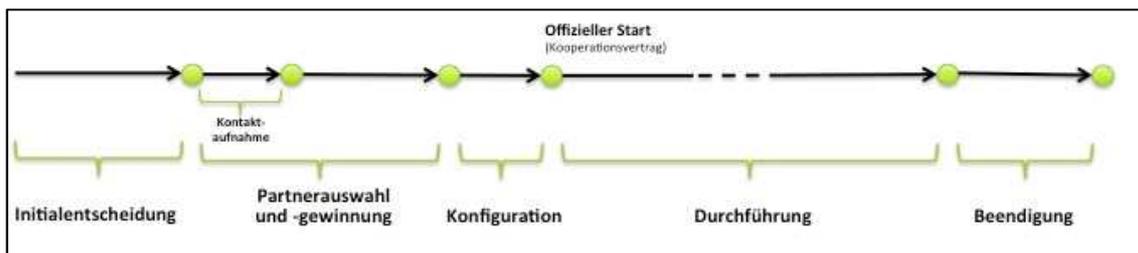


Abbildung 2 Kooperationsprozess (eigene Darstellung)

In der initialen Phase wird entschieden, ob eine Kooperation – im besten Fall unter Berücksichtigung struktureller und kultureller Aspekte – eingegangen werden soll oder nicht.²¹ Wird sich für eine Kooperation entschieden, gilt es, den „richtigen“ Partner zu finden und auszuwählen. Hierfür ist es notwendig, sich neben den Interessen und Eigenschaften des möglichen Partners bzw. der möglichen Partner auch mit der eigenen Identität auseinanderzusetzen und die eigenen Interessen zu klären.

Der nächste Schritt, der häufig ebenfalls zur Phase der Partnerauswahl und -gewinnung gezählt wird, umfasst die Kontaktaufnahme sowie die folgenden ersten Gespräche (u.a. Harland, 2002). Bei der Kontaktaufnahme werden über verschiedene Kommunikationswege Kontakt mit potenziellen Partnern hergestellt, um ein mögliches Interesse zu erfragen. Da hier der Partner einen ersten Eindruck von der anfragenden Organisation erhält, ist eine professionelle Vorbereitung sowie Ansprache des potenziellen Partners essenziell. Auch die Ansprache einer Hochschule durch eine externe Organisation zählt zur Phase der Kontaktaufnahme. Die folgenden ersten Gespräche dienen der Informationsgewinnung sowie des Beziehungsaufbaus und des Kennenlernens. Hier gilt es, die Interessen und Zielsetzungen zu klären und möglichst einen Fit (Passung) herzustellen.

²⁰ Ähnliche Phasen finden sich u. a. bei Fontanari (1996), Harland (2002) und Staudt, Toberg, Linné, Bock & Thielemann (1992).

²¹ Die folgende Beschreibung des Ablaufs eines Kooperationsprozesses basiert auf Maschwitz (2014).

Ziel dieser Gespräche sind konkrete Ergebnisse, die in der Phase der Konfiguration verfestigt werden. Dabei dient die Konfiguration der Absicherung der Kooperation und führt im besten Fall zu einer Definition kooperationsrelevanter Kriterien, wobei unterschiedliche Grade der Formalisierung denkbar sind (Vertrag, schriftliche oder mündliche Vereinbarung etc.).

Aufbauend auf dem (vertraglichen) Abschluss der Kooperation, die durch die Phase der Konfiguration erreicht wird, beginnt die eigentliche Durchführung. Hier gilt es in Kommunikation mit dem Partner die gesetzten Ziele zu erreichen und einen Fit zwischen den Interessen herzustellen. Zur Sicherstellung der Ergebnisse und der erfolgreichen Kooperationsprozesse sind Instrumente des Controllings und der Früherkennung zu etablieren. Die letzte Phase des Kooperationsprozesses bildet die Beendigung, die aus unterschiedlichen Gründen – wie zeitliche, ressourcenbedingte oder sachliche Befristung, vorzeitiger Abbruch wegen technischer oder ökonomischer Unsicherheit, kooperationspezifische Probleme in der Zusammenarbeit oder strategische Überlegungen (Harland, 2002) – erfolgen kann.

Fallbeispiel: Kooperative Curriculumentwicklung

Im Workshop „Kooperationen – Entwicklung gemeinsamer Curricula“ der Tagung „Lernwege gestalten: Studienformate an der Schnittstelle von Theorie und Praxis“ setzten sich die Teilnehmenden anhand eines Fallbeispiels mit Kooperationsprozessen sowie den damit verbundenen Herausforderungen und Schwierigkeiten auseinander.

Dem methodischen Aufbau des Workshops lag eine für Fallmethoden²² klassische Strukturierung des Lernprozesses zugrunde (Kaiser, 1999):

Nach einer kurzen Einleitung durch die Dozentin und der Erläuterung des idealtypischen Kooperationsprozessmodells (vgl. Kapitel 2.2) wurden Kleingruppen gebildet (3–5 Personen) und diese mit dem Fallbeispiel und der damit verbundenen Aufgabenstellung (vgl. Abb. 4, zweiter Abschnitt) konfrontiert (*Konfrontation*). Um die Bearbeitung zu erleichtern, stand den Teilnehmenden während der Gruppenarbeit ein schematischer Kooperationsprozess auf Postern als Orientierungshilfe zur Verfügung. Zudem wurde Zeit für Rückfragen gegeben, um die im Fallbeispiel enthaltenen Informationen ggf. noch durch die Dozentin ergänzen zu können (*Information*). Dies betraf insbesondere spezifischere Informationen, z. B. die Organisationsform der Einrichtung, den Standort, regionale Gegebenheiten und die Finanzierungsmodelle der Studiengänge.

²² Im Rahmen der Fallmethode wird ein Einzelfall „zum durchgängigen exemplarischen Beispiel“ erhoben (Karg, 1986, S. 174) und durch einen komplexen Sachverhalt „die Verwobenheit der Bedingungsfaktoren erkannt, das fachgerechte Denken und Arbeiten gelernt“ sowie „die selbständige Übertragung angebahnt [...]“ (Glöckel, 1992, S. 209).

„Die mittelgroße Hochschule Flachland möchte gerne den geplanten berufsbegleitenden Masterstudiengang „General Management“ durch eine Einbeziehung von Praktikern und Praktikerinnen in einzelne Module attraktiver machen und überlegt deshalb mit Unternehmen/Institutionen aus der Region zusammenzuarbeiten. Der Studiengang ist in einer zentralen Weiterbildungseinrichtung der Hochschule verortet. Die Studiengangskordinatorin Frau Meyer hat bereits klare Vorstellungen, wie eine Einbeziehung der Unternehmenspartner aussehen könnte (z. B. Fallbeispiele, Gastreferenten, Praktika, Abschlussarbeiten). Auch mögliche Inhalte wurden bereits mit wissenschaftlichen Experten und Expertinnen aus dem Fach diskutiert. Ziel der Kooperation soll es sein, die Interessen der Unternehmen/Institutionen sowie der möglichen Zielgruppen zu eruieren und die Unternehmen/Institutionen möglichst langfristig an den Studiengang zu binden. Frau Meyer schreibt fünf Unternehmen aus der Region an und fragt nach dem generellen Interesse an einer Zusammenarbeit. Hieraufhin erhält sie von vier der Unternehmen die Rückmeldung, dass sie generell interessiert seien und zu dem ersten Informations- und Gesprächstermin gerne kommen würden. [...] Nach zwei Jahren sind von den anfänglichen vier involvierten Unternehmen noch zwei Unternehmen übrig. Die anderen Unternehmen sind aus betrieblich bedingten Gründen aus der Kooperation ausgestiegen. Das Unternehmen, das Studierende geschickt hat, ist auch weiterhin an einer Zusammenarbeit interessiert, vermisst aber den Austausch mit anderen Studierenden des Studiengangs. Das zweite verbliebene Unternehmen hat noch Kontakt zur Hochschule, ist aber im Masterstudiengang „General Management“ nie aktiv beteiligt gewesen. Stattdessen konnten einzelne Mitarbeitende des Unternehmens an andere weiterbildende Bachelorstudiengänge vermittelt werden, da die Voraussetzung bei den Mitarbeitenden, einen Masterstudiengang aufzunehmen, vielfach nicht gegeben waren.

Aktuell überlegt die Hochschule Flachland, wie sie die „schlafenden“ Kooperationen wieder aktivieren und ihrem Ziel, die Unternehmen möglichst langfristig an den Studiengang zu binden, näherkommen kann. Helfen Sie der Studiengangskordinatorin Frau Meyer und analysieren Sie, wie es zu der beschriebenen Entwicklung kommen konnte. Leiten Sie daraus zentrale Herausforderungen im Kooperationsprozess ab und überlegen Sie, wie diesen entgegengetreten bzw. Schwierigkeiten vorgebeugt werden könnte.“

Abbildung 3 Auszug aus dem behandelten Fallbeispiel

Darauf aufbauend erfolgte die eigentliche Gruppenarbeit, bei der die Aufgabenstellung durch die Teilnehmenden bearbeitet wurde (*Exploration und Resolution*). Nach der Gruppenarbeitsphase, die durch die Dozentin begleitet wurde, wurden die zentralen Ergebnisse anhand der erarbeiteten Poster (Abbildung 4) von den Gruppen vorgestellt (*Disputation*). Dabei wurde zum einen die beschriebene Entwicklung im Fallbeispiel analysiert (Abbildung 4: rote Karten) und zum anderen wurden Lösungsvorschläge (Abbildung 4: grüne und gelbe Karten) präsentiert. Als letzter Schritt wurde aufbauend auf den von den Teilnehmenden präsentierten Ergebnissen mögliche Lösungswege abschließend diskutiert und in Bezug zur Praxis gesetzt (*Kollation*). Die abschließende Aufarbeitung der Ergebnisse, die anhand eines erweiterten Kooperationsprozessmodells (Abbildung 5) erfolgt ist, wird im Folgenden dargelegt.

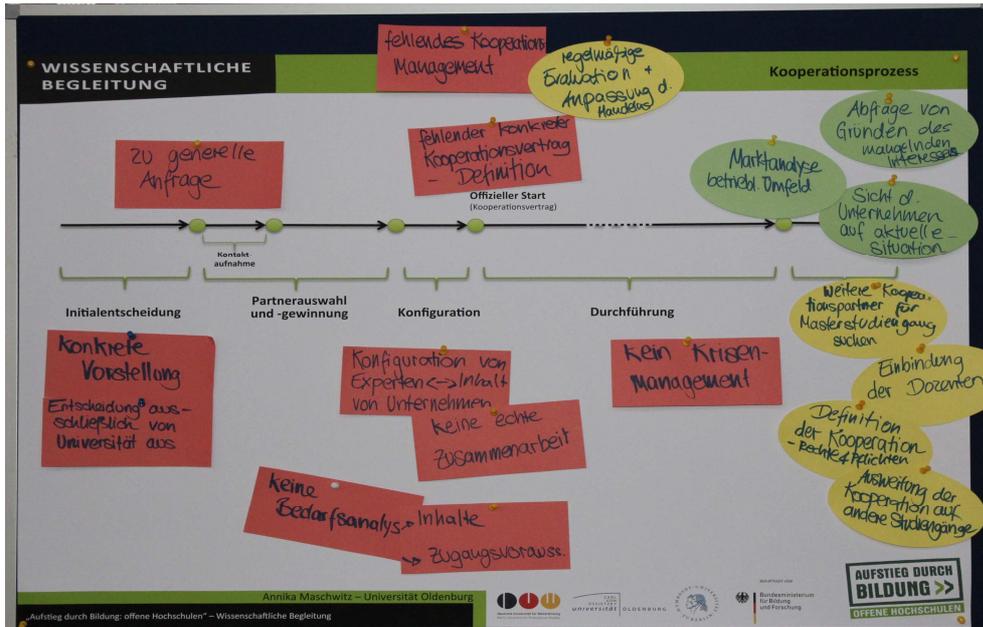


Abbildung 4 Ergebnispräsentation zum erarbeiteten Fallbeispiel (Beispiel)

Der Aufgabenstellung folgend gelingt es den Teilnehmenden, die Herausforderungen im Kooperationsprozess sowie damit verbundene mögliche Lösungsansätze anhand des Fallbeispiels gut herauszuarbeiten. Hilfreich für die Bearbeitung der Aufgabenstellung hat sich vorhandene praktische Erfahrung in dem Themenbereich erwiesen. Doch auch Teilnehmende ohne diese Erfahrung konnten durch die gewählte Methode an den Erfahrungen der anderen Teilnehmenden teilhaben und die Aufgabenstellung bearbeiten.

Zusammenführung

Ein zentrales Ergebnis der im Workshop geführten Diskussionen ist, dass Kooperationen keinesfalls linear ablaufen. Vielmehr sind Kooperationen ein durch Kommunikation und Menschen individuell geprägter Prozess, der unterschiedlich ausgestaltet wird und zirkulär verläuft (Abbildung 5).

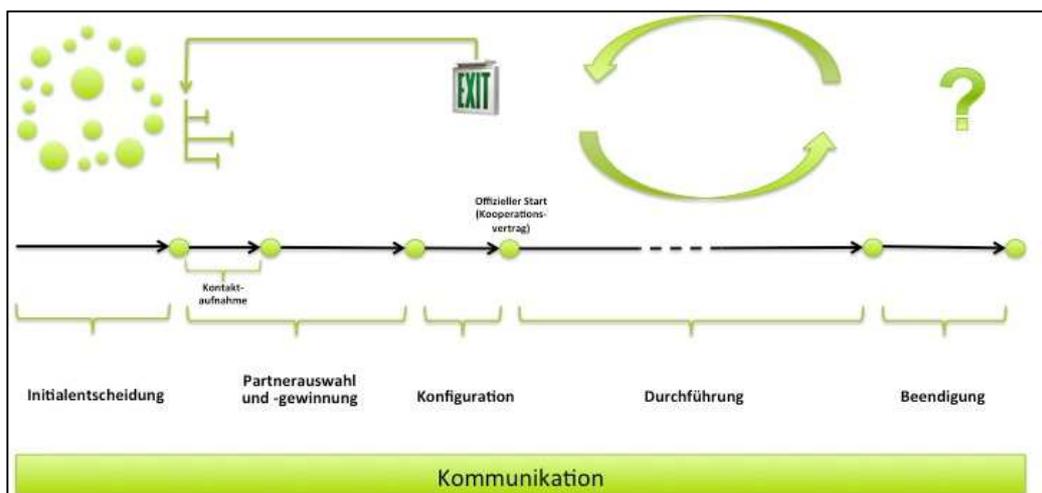


Abbildung 5 Erweiterter Kooperationsprozess (eigene Darstellung)

Darüber hinaus konnten verschiedene Faktoren herausgearbeitet werden, die den Kooperationsprozess beeinflussen. Als wesentlich für eine erfolgreiche Kooperation wurden insbesondere klare Vereinbarungen und definierte Erwartungen/Interessen erachtet. Unter Rückbezug auf empirische Ergebnisse (Maschwitz, 2014) sind einige der diskutierten Aspekte im Folgenden zusammenfassend dargelegt:

- **Sich seiner Identität bewusst sein:**

Bevor eine Kooperation eingegangen wird, gilt es sich nicht nur über mögliche Partner zu informieren, sondern auch über die eigenen Grenzen und Möglichkeiten. Zudem ist zu klären, wie Kooperationen mit außerhochschulischen Partnern (z. B. Wirtschaftsunternehmen) innerhalb der Hochschule und/oder auch dem eigenen Fachbereich gesehen werden. Werden diese befürwortet? Welche Vorbehalte gibt es?

- **Sichtbar sein:**

Dies bezieht sich nicht nur auf die Außendarstellung, die maßgeblich ist, um als ein attraktiver Kooperationspartner wahrgenommen zu werden (externes Marketing), sondern auch auf die eigene Hochschule. Je transparenter die Kooperation und die damit verbundenen Zielsetzungen sind, desto eher kann innerhalb der Hochschule Akzeptanz erreicht werden (internes Marketing).

- **Sich vorbereiten:**

Ein professionelles Vorgehen und zielorientiertes Auftreten, das die notwendige Offenheit lässt, bestehende Bedarfe aufzunehmen, ist eine Grundvoraussetzung, um Kooperationspartner zu gewinnen

- **Fit herstellen:**

Um eine mittel- oder langfristige Kooperation zu erreichen, ist der Abgleich von Zielen und Interessen sowie deren Übereinstimmung bzw. zumindest deren Kompatibilität maßgeblich. Dies bedeutet aber auch, wenn ein entsprechender Fit nicht besteht und nicht erreicht werden kann, eine Kooperation evtl. nicht einzugehen (Exit-Option, vgl. auch Abb. 5).

- **Professionelle Strukturen schaffen:**

Ein wesentlicher Faktor, um Kooperationen mit außerhochschulischen Partnern eingehen zu können, sind entsprechende Ansprechpartner und partnerinnen auf beiden Seiten, welche die „Sprache“ (kulturelle und strukturelle Besonderheiten) des anderen verstehen. Mitarbeitende mit Mittler- bzw. Brückenfunktion (Schnittstelle) sind hierfür (insbesondere bei mehreren Kooperationen) wesentlich.

- **Fit sichern:**

Um den hergestellten Fit zu sichern, gilt es, Feedback- und Revisionsprozesse zu etablieren, die zum einen frühzeitig Probleme aufzeigen können und zum anderen eine ständige Anpassung an sich ändernde Gegebenheiten ermöglicht.

- **Schlafende Kooperationen:**

Im Fall von schlafenden Kooperationen, die – wie im dargelegten Fallbeispiel – faktisch keine Kooperationsaktivitäten mehr aufweisen, gilt es zu entscheiden, ob ein aktives Beleben z. B. durch eine neue gemeinsame Zielsetzung möglich ist oder ob die Kooperation besser beendet werden sollte, um daran gebundene Ressourcen neu einsetzen zu können.

- **Kooperationen aktiv beenden:**

In den seltensten Fällen werden Kooperationen im Bereich weiterbildender Studiengänge beendet oder durchlaufen Revisionsprozesse (siehe schlafende Kooperationen). Sollte es zur Beendigung einer Kooperation kommen, ist eine professionelle Nachbereitung – bei der über eine Kooperationsfortführung (evtl. mit einem neuen Kooperationsobjekt) nachzudenken ist – maßgeblich, um für kommende Kooperationen zu lernen.

Abschließend lässt sich festhalten, dass bei der Gestaltung von Kooperationen mit außerhochschulischen Partnern im Bereich weiterbildender Studienangebote verschiedenste Aspekte zu beachten sind, um Kooperationen zum Erfolg zu führen. Zudem wurde in der abschließenden Diskussion des Workshops nochmals deutlich, dass insbesondere bei größeren Kooperationsvorhaben mit Wirtschaftsunternehmen eine unternehmerische Kultur und entsprechende Strukturen an den Hochschulen hilfreich sind, um professionell agieren zu können (hierzu auch Maschwitz, 2014). Ob eine solche Kultur an den Hochschulen gewünscht ist bzw. wie diese etabliert werden könnte, wurde divers diskutiert. Daneben bleibt die Diversität der Kooperationen, ihrer Objekte, ihrer Akteure und der dahinterliegenden Motive ein wesentlicher Faktor, der bei der Planung und der Durchführung von Kooperationen zu berücksichtigen ist.

Literatur

- Bronder, C. & Pritzl, R. (1991). Leitfaden für strategische Allianzen. *Harvard Manager*, 13(1), 44–53.
- Davey, T., Baaken, T., Galan Muros, V. & Meermann, A. (2011). *The State of European University–Business Cooperation Final Report – Study on the cooperation between Higher Education Institutions and public and private organisations in Europe*. Münster: Science-to-Business Marketing Research Centre.

- Fontanari, M. (1996). *Kooperationsgestaltungsprozesse in Theorie und Praxis*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Frank, A., Meyer-Guckel, V. & Schneider, C. (2007). *Innovationsfaktor Kooperation: Bericht des Stifterverbandes zur Zusammenarbeit zwischen Unternehmen und Hochschulen*. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. Verfügbar unter http://www.stifterverband.info/publikationen_und_podcasts/positionen_dokumentationen/innovationsfaktor_kooperation/innovationsfaktor_kooperation.pdf [16.02.2014]
- Glöckel, H. (2003). *Vom Unterricht: Lehrbuch der allgemeinen Didaktik* (4. Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hagenhoff, S. (2004). *Kooperationsformen: Grundtypen und spezielle Ausprägungen* (No. 4). Göttingen: Institut für Wirtschaftsinformatik, Abteilung Wirtschaftsinformatik II, Georg-August-Universität Göttingen.
- Harland, P. (2002). *Kooperationsmanagement: der Aufbau von Kooperationskompetenz für das Innovationsmanagement*. Fischbachtal: Harland Media.
- Kaiser, F.-J. (1999). Fallmethode und Fallprinzip. In W. Mickel (Hrsg.), *Handbuch zur politischen Bildung* (S. 354–357). Verfügbar unter http://www.sowi-online.de/praxis/methode/fallmethode_fallprinzip.html#Kaiser1976 [16.02.2014]
- Karg, H. H. (1986). *Arbeitslehre heute: Grundlagen, Methode, Praxis*. München: Michael Prögel.
- Laudel, G. (1999). *Interdisziplinäre Forschungsk Kooperation: Erfolgsbedingungen der Institution „Sonderforschungsbereich“*. Berlin: Sigma.
- Maschwitz, A. (2012). Außerhochschulische Kooperationen im Bereich weiterbildender Masterstudiengänge. In N. Tomaschek & E. Hammer (Hrsg.), *University Meets Industry. Perspektiven des gelebten Wissenstransfers offener Universitäten* (Bd. 1, S. 129–147). Münster: Waxmann Verlag.
- Maschwitz, A. (2014). *universitäten unternehmen kooperationen – Kooperationen zwischen öffentlichen Universitäten und Wirtschaftsunternehmen im Bereich weiterbildender berufsbegleitender Studiengänge*. Münster: Monsenstein und Vannerdat [in Veröffentlichung].
- Quennet-Thielen, C. (2011). *Partnerschaften zwischen Hochschulen und Unternehmen. Motor für Innovationen in Deutschland*. Konferenz der Financial Times Deutschland gehalten auf der Hochschulmanagement 2011, Berlin.
- Staudt, E., Toberg, M., Linné, H., Bock, J. & Thielemann, F. (1992). *Kooperationshandbuch*. Düsseldorf: VDI, Stuttgart: Schäffer Verl. für Wirtschaft und Steuern.
- Willich, J. & Minks, K.-H. (2004). *Die Rolle der Hochschulen bei der beruflichen Weiterbildung von Hochschulabsolventen. Sonderauswertung der HIS-Absolventenbefragungen der Abschlussjahrgänge 1993 und 1997 fünf Jahre nach dem Studienabschluss* (HIS Projektbericht). Hannover: HIS Hochschul-Informationssystem GmbH.

AutorInnenverzeichnis

Eva Maria Bäcker

Dr. Eva Maria Bäcker, aufgewachsen im Ruhrgebiet, absolvierte ihre Hotelausbildung im Park Hilton International in München. Im Anschluss folgten die Studienfächer Soziologie, Arbeits- u. Organisationspsychologie und Ethnologie an der Münchener Ludwig-Maximilians-Universität sowie später KulturTourismus & Eventmanagement an der FernUniversität in Hagen. Bei Prof. Dr. Uwe Schimank promovierte sie über Identitätsverständnisse von Familienunternehmern. Parallel dazu war sie als Beraterin in einer Kölner Unternehmensberatung im Bereich Unternehmensnachfolge aktiv. Die engagierte Soziologin war danach einige Jahre als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Bildungswissenschaft und Medienforschung (FernUniversität in Hagen) beschäftigt, an dem sie empirische Sozialforschung lehrte. Seit 2011 ist Eva Maria Bäcker als wissenschaftliche Leiterin für die Internationale Hochschule Bad Honnef-Bonn im Bachelorstudiengang Betriebswirtschaftslehre tätig. In interdisziplinären Forschungsprojekten befasst sich Eva Maria Bäcker mit Modellen zur Kompetenzerfassung und internationaler Bildungsforschung. Sie war Teilnehmerin der Summer School for Women Graduate Researchers in Graz. Ihre Kenntnisse in Web Pedagogies vertiefte die Internetbegeisterte an der Harvard University Extension School in Boston. Die Wahl-Kölnerin ist zertifizierte Trainerin und Coach für interkulturelle Kompetenz und Mitglied in der Deutschen Gesellschaft für Online-Forschung und in der Society for Intercultural Education, Training and Research. Seit September 2013 ist Eva Maria Bäcker als Adjunct Senior Lecturer an der Uganda Technology & Management University tätig.

Franziska Bischoff

Franziska Bischoff arbeitet in der Forschungsstelle Weiterbildungsforschung und Bildungsmanagement (FWB) und im Department Bildung der Deutschen Universität für Weiterbildung (DUW). Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des BMBF-Förderprogramms „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ betreut sie die Planung und Realisation der Projektveranstaltungen. Nach ihrem ersten Abschluss als staatlich geprüfte Grafik-Designerin studierte sie bis 2005 Gesellschafts- und Wirtschaftskommunikation an der Universität der Künste Berlin (Abschluss als Diplom-Kommunikationswirtin). Sie verfügt über langjährige Berufserfahrung in der Medien- und Kommunikationsbranche, vor allem in den Bereichen Projektkoordination, Konzeption und Marketing.

Edith Braun

Dr. Edith Braun verbrachte ein Jahr in den USA, bevor sie Psychologie an der Philipps-Universität Marburg und der Freien Universität Berlin studierte und im Jahr 2003 abschloss. Im Jahr 2006 erhielt sie den Dokortitel für die Entwicklung des Berliner Evaluationsinstruments für selbsteingeschätzte Kompetenzen (BEvaKomp). Diese Arbeit wurde mit dem Ulrich-Teichler-Preis ausgezeichnet. Sie verbrachte einen sechsmonatigen Postdoc-Aufenthalt am Centre for Higher Education Research and Information, Open University, UK, um sich dann im Jahr 2011 bei Bettina Hannover zum Thema Kompetenzorientierung in der Hochschullehre zu

habilitieren. In der Zeit von 2010 bis 2012 war sie stellvertretende Vorsitzende der Gesellschaft für Hochschulforschung. Von 2011 bis 2013 war sie wissenschaftliche Leiterin der Abteilung Hochschulforschung des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung und dort für die Evaluation durch den Wissenschaftsrat zuständig. Seit 2014 ist sie am INCHER als Forschungsgruppenleiterin tätig.

Eva Cendon

Dr. Eva Cendon ist seit Februar 2009 an der Deutschen Universität für Weiterbildung tätig. Hier war sie im Entwicklungsteam für den Aufbau der Universität und für die Studienmodellentwicklung. Sie lehrt und forscht am Department Bildung und in der Forschungsstelle für Weiterbildungsforschung und Bildungsmanagement (FWB): als Studiengangleiterin für den Masterstudiengang Bildungs- und Kompetenzmanagement, als Lehrende zu Themen wie persönliches Wissensmanagement, Praxisforschung und zu Konzepten des lebenslangen Lernens sowie als Weiterbildungsforscherin und Leiterin der FWB. Eva Cendon studierte Pädagogik mit Schwerpunkt Weiterbildung an der Karl-Franzens-Universität Graz, wo sie 2005 berufsbegleitend promovierte. Von 2005 bis 2008 war sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Department Weiterbildungsforschung und Bildungsmanagement an der Donau-Universität Krems tätig. Schwerpunkte in ihren bisherigen nationalen und internationalen Forschungsprojekten sowie in der Lehre umfassen wissenschaftliche Weiterbildung, lebenslanges Lernen und die Konsequenzen für Hochschulen, bildungspolitische Konzepte wie der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR), Kompetenz- und Lernergebnisorientierung, das Konzept des Reflective Practitioner und des reflexiven Lernens sowie Praxisforschung als Forschungsansatz für eine adäquate Verschränkung von Theorie und Praxis.

Marc Coenders

Dr. Marc Coenders ist ein unabhängiger LernArchitekt und berät Organisationen zur Verbesserung ihrer Lernfähigkeit. Schwerpunkte seiner Arbeit sind die Organisation vernetzten Lernens und von Communities of Practice (CoPs). Er liebt es, als bricoleur zu handeln und professionelle Lernwege in enger Zusammenarbeit mit den Mitgliedern zu gestalten. Dies ist auch ein Forschungsansatz, durch den Disziplinen durchkreuzt werden, auf der Suche nach unerwarteten Verbindungen und neuen Perspektiven. Marc Coenders ist ein Mitglied von CPsquare und Cognitive Edge und ist dem „Change Dynamics“, einem Forschungszentrum der Dutch Open University, verbunden. Marc Coenders hat einen Masterabschluss in „Bildungswesen“ (Universität Utrecht) und einen im „Management von Lernen und Entwicklung“ (Tias Nimbas Business School). Im Jahr 2008 promovierte er an der Universität Utrecht mit einer explorativen Untersuchung zur Gestaltung des sozialen Raumes für das Lernen. Er ist von Euresform Human Resource Development zertifiziert.

David Coghlan

Prof. Dr. David Coghlan is Adjunct Professor of Business Studies at the School of Business, Trinity College Dublin, Ireland and is a Fellow Emeritus of the College. He specializes in organisation development and action research and is active in both communities internationally.

He has published over 12 books and 80 articles and book chapters. He is co-editor of the *Encyclopedia of Action Research* (2014), the 4-volume set, *Fundamentals of Organization Development* (with Rami Shani, Sage, 2010) and the proposed 4-volume set *Action Research in Business & Management* (with Rami Shani, Sage, 2016). A fourth edition of his internationally popular, *Doing Action Research in Your Own Organization* (Sage) is currently in production. He is a member of the editorial boards of: *Journal of Applied Behavioral Science*, *Action Research*, *Action Learning: Research and Practice*, *Systemic Practice and Action Research*, *Journal of Management Education*, *Irish Journal of Management* and *The OD Practitioner* among others.

Luise B. Flacke

Luise B. Flacke, Erwachsenenpädagogin M.A. und Diplom-Kauffrau (FH), war bis März 2014 wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Forschungsstelle Weiterbildungsforschung und Bildungsmanagement sowie im Department Bildung der Deutschen Universität für Weiterbildung (DUW). Sie war in unterschiedlichen Forschungsprojekten (u. a. in der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“) beschäftigt. Schwerpunkte ihrer Forschung waren hier Lebenslanges Lernen und die Konsequenzen für Hochschulen, Praxisforschung im Hinblick auf die Theorie-Praxis-Verschränkung sowie Bildungs- und Wissenschaftsmanagement. Zudem koordinierte und lehrte sie im Masterstudiengang Bildungs- und Kompetenzmanagement sowie im Zertifikatsprogramm Bildungscontrolling. Luise B. Flacke absolvierte ihr Studium der Wirtschaftswissenschaften an der Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin, mit mehrmonatigen Aufenthalten in Angers (Frankreich) und München. Es folgte das Zweitstudium der Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen an der Humboldt-Universität zu Berlin. Bereits während ihrer Studienzeiten sammelte sie vielfältige berufliche Erfahrungen in privaten Unternehmen und Hochschulen. Ehrenamtlich engagiert sie sich u.a. im Vorstand der Abteilung Wissenschaft des Landesverbandes Berlin der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft sowie im Vorstand der Ortsgruppe Berlin-Brandenburg des Deutschen Akademikerinnenbundes.

Roswitha Grassl

Dr. Roswitha Grassl ist Studiengangleiterin im DUW-Department Gesundheit und Leiterin der Programmentwicklung an der Deutschen Universität für Weiterbildung. In dieser Rolle befasst sie sich – disziplinübergreifend – u. a. mit hochschul- und fernstudiendidaktischen Fragestellungen. Weitere Forschungsschwerpunkte der Erziehungswissenschaftlerin liegen im Bereich der qualitativen Empirie sowie der Wissenschafts- und Erkenntnistheorie. Roswitha Grassl studierte Wirtschaftspädagogik an der Universität Mannheim, an der sie mit einer wissenschaftshistorischen Arbeit über Richard Hönigswald 1997 promoviert wurde. Seit 1991

war sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Mannheim in Lehre und Forschung v. a. auf den Gebieten Bildungsphilosophie und Pädagogische Anthropologie sowie Wissenschaftstheorie tätig. Außerdem leitete sie das interdisziplinäre internationale Richard-Hönigswald-Projekt des Otto-Selz-Instituts Mannheim. Über verschiedene berufliche Stationen in der Praxis – u.a. als Leiterin der Redaktion Sekundarstufen im Verlag Moritz Diesterweg, Leiterin des Verbandsbereichs Schule–Berufsschule–Hochschule des Didacta Verbandes e.V. und Leiterin Strategische Marktforschung der Ernst Klett AG – kam Roswitha Grassl im September 2008 an die Deutsche Universität für Weiterbildung nach Berlin.

Annika Maschwitz

Dr. Annika Maschwitz ist seit April 2009 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Bildungsmanagement und Weiterbildung an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Sie studierte Pädagogik (Dipl.) und Wirtschaftswissenschaften (BA) in Oldenburg und war im Rahmen verschiedener Auslandsaufenthalte u.a. in Windhoek, Florenz und Vancouver. Im Arbeitsbereich ist sie sowohl in der Lehre als auch in unterschiedlichen Projekten (u. a. in der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“) beschäftigt und koordiniert seit September 2013 zwei Teilprojekte (UNILEAD Egypt und UNILEAD Vietnam) des internationalen Programms UNILEAD, bei dem Hochschulführungskräfte aus Schwellen- und Entwicklungsländern Managementtrainings erhalten. Darüber hinaus ist sie als Mentorin im weiterbildenden Studiengang Bildungs- und Wissenschaftsmanagement (MBA) tätig. Schwerpunkt Ihres Forschungsinteresses (und Thema ihrer Dissertation) sind Kooperationen zwischen öffentlichen Universitäten und Unternehmen im Bereich weiterbildender berufs begleitender Studiengänge.

Ada Pellert

Prof. Dr. Ada Pellert ist seit 1.1.2009 Präsidentin und Professorin an der Deutschen Universität für Weiterbildung (DUW) in Berlin. Von 2005 bis 2008 war sie Professorin für Weiterbildungsforschung und Bildungsmanagement sowie Vizerektorin für Lehre, Weiterbildung und Strukturfragen der Donau-Universität Krems. Zuvor, von 1999 bis 2003, war sie Vizerektorin für Lehre, Personalentwicklung und Frauenförderung der Universität Graz. Von 1998 bis 2005 lehrte und forschte sie als außerordentliche Universitätsprofessorin in der Abteilung Hochschulforschung der Fakultät für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung der Universität Klagenfurt (IFF). Ada Pellert studierte Betriebswirtschaft an der Wirtschaftsuniversität Wien, wo sie 1987 promovierte. Sie habilitierte sich 1998 an der Universität Klagenfurt auf dem Gebiet der Organisationsentwicklung für Wissenschafts- und Bildungseinrichtungen. Seit den 1990er-Jahren ist sie international in der Weiterbildung von Hochschullehrenden, in der Beratung von Hochschuleinrichtungen sowie in der international vergleichenden Bildungs- und Hochschulforschung tätig. Zu ihren Spezialgebieten zählen darüber hinaus Organisations- und Personalentwicklung, Management und Leitung, Qualitätssicherung und -management, Diversity Management sowie Lifelong-Learning-Strategien.

Anne Prill

Anne Prill unterstützt seit Januar 2013 die wissenschaftliche Begleitung zum BMBF-Förderprogramm „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ als wissenschaftliche Mitarbeiterin. Im November 2012 schloss sie ihr Masterstudium im Bereich Politik, Wirtschaft und Recht an der Technischen Hochschule Wildau ab. In ihrer Master-Thesis entwickelte sie Aspekte eines Kompetenzmanagementmodells als Personalentwicklungsinstrument für kleine und mittelständische Unternehmen im Kontext des lebenslangen Lernens. Ihr Bachelorstudium in Business und Management schloss Anne Prill 2009 an der University of Sunderland in England ab. Anschließend sammelte sie in verschiedenen Assistenzpositionen Berufserfahrung, vor allem in den Bereichen der Veranstaltungsorganisation und Unternehmenskommunikation. Darüber hinaus war sie am Aufbau und der Strukturierung der Personalabteilung eines Internet-Start-ups beteiligt.

Joachim Stöter

Joachim Stöter ist seit Februar 2011 wissenschaftlicher Mitarbeiter und Doktorand im Arbeitsbereich Wissenstransfer und Lernen mit neuen Technologien an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Er studierte an den Universitäten Osnabrück, Bremen und Wien Psychologie. Von 2008 bis Anfang 2011 war er wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Didaktik der Politischen Bildung an den Universitäten Oldenburg und Hannover, dort arbeitet er u.a. in Comenius-Projekten des Lifelong-Learning-Programms. Lehraufträge am Institut für Betriebswirtschaftslehre und Wirtschaftspädagogik der Universität Oldenburg sowie an der Fernuniversität Hagen im Lehrgebiet Bildungstechnologie. Seine Forschungsschwerpunkte sind u.a. Aspekte nicht-traditionell Studierender sowie die psychologische Bedeutung von Partizipation.

