Mörth, Anita; Klages, Benjamin; Cendon, Eva


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

Quellenangabe/ Reference:

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-189694
https://doi.org/10.25656/01:18969

Nutzungsbedingungen

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.

Kontakt / Contact:
pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de
Anita Mörth, Benjamin Klages, Eva Cendon unter Mitarbeit von Christine Bauhofer, Bernhard Gschrey, Kristin Spröhnle, Kathleen Posvic

Aspekte von Work-based Learning in (Studien-)Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung
Ergebnisse einer partizipativen Aktionsforschung

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

März 2020
Hinweis:
Alle angegebenen Online-Quellen wurden zuletzt am 27.02.2020 geprüft.

IMPRESSUM

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

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

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

Datum: März 2020
ISBN: 978-3-946983-32-3
INHALT
Abbildungsverzeichnis ...................................................................................................................................... 2
Tabellenverzeichnis .......................................................................................................................................... 2
Übersicht über die Fälle ................................................................................................................................... 2
Danksagungen .................................................................................................................................................. 3
Executive Summary .......................................................................................................................................... 4
1 Einleitung ................................................................................................................................................. 5
2 Zugang und Forschungsmethode .............................................................................................................. 6
   2.1 Methodisches Vorgehen ......................................................................................................................... 6
   2.2 Verständnis von Work-based Learning ............................................................................................... 7
   2.3 Operationalisierung des WBL-Konzepts zur empirischen Erfassung von (Studien-)Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung ......................................................................................... 8
3 Ausprägungen von WBL in (Studien-)Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung ............................... 10
   3.1 Kriterium 1: Berücksichtigung der Kompetenzen von Studierenden .................................................... 10
       3.1.1 Kompetenzen im Zuge der Zulassung ........................................................................................... 11
       3.1.2 Kompetenzen im Zuge der Anrechnung ...................................................................................... 14
       3.1.3 Kompetenzen der Studierenden als Ausgangspunkt für die Gestaltung des (Studien-)Angebots 17
   3.2 Kriterium 2: (Teil-)Individualisierung ................................................................................................. 22
       3.2.1 (Teil-)Individualisierung: Zusammenstellung und Auswahl ......................................................... 22
       3.2.2 (Teil-)Individualisierung: inhaltliche Ausgestaltung ..................................................................... 23
   3.3 Kriterium 3: Einsatz von Projekten und/oder Praxisforschung mit Unterstützung durch Lehrende .... 24
       3.3.1 Projekte ......................................................................................................................................... 25
       3.3.2 Praxisforschung ............................................................................................................................. 29
       3.3.3 Rolle der Lehrenden im Projekt und in der Praxisforschung ....................................................... 33
   3.4 Kriterium 4: Reflexion als zentrales Element eines Theorie-Praxis-Zusammenhangs .......................... 36
       3.4.1 Zielstellungen ............................................................................................................................... 37
       3.4.2 Formate ....................................................................................................................................... 38
       3.4.3 Zeitaspekte ................................................................................................................................... 40
       3.4.4 Raumaspekte ................................................................................................................................ 42
       3.4.5 Beteiligte ...................................................................................................................................... 43
4 Diskussion des Rasters ............................................................................................................................ 44
   4.1 Das Raster als heuristisches Instrument – WBL .................................................................................... 44
   4.2 Die Arbeit am Raster als Prozess – partizipative Forschung ............................................................... 47
5 Literatur ................................................................................................................................................. 49
6 Anhang ................................................................................................................................................... 51
  6.1 Skizzen der Fälle ................................................................................................................................... 51
  6.2 Erhebungsraster .................................................................................................................................... 55
Abbildungsverzeichnis

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

Tabellenverzeichnis

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

Übersicht über die Fälle

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

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

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

Einleitung


---

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

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

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


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

2.2 Verständnis von Work-based Learning


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

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

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


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

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

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


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

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

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

(1) Die Berücksichtigung der Kompetenzen der Studierenden nimmt Bezug auf die Bedeutung von Kompetenzen im Rahmen der Zulassung, der Anrechnung und der Gestaltung von (Studien-)Angeboten.

(2) Eine (Teil-)Individualisierung wird beschreibbar durch individuelle Zusammenstellung und Auswahl von vorgegebenen Elementen in einem bestimmten Rahmen oder durch eine individualisierte inhaltliche Ausrichtung.

(3) Projekte und Praxisforschung als zentrale Formen von Theorie-Praxis-Verknüpfung nehmen praxis-/arbeitsplatzbezogene Probleme systematisierend in den Blick und erfordern neue Rollen für Lehrende.

(4) Reflexion stellt schließlich ein zentrales Element für Sinngebung und Einbettung von Konzepten und Theorien dar, das Studierenden einen Transfer zwischen Theorie und Praxis ermöglicht.

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

3.1 Kriterium 1: Berücksichtigung der Kompetenzen von Studierenden

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


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

3.1.1 Kompetenzen im Zuge der Zulassung

Da WBL in der Tradition der Öffnung von Hochschulen für Zielgruppen steht, die sonst möglicherweise kein Hochschulstudium in Betracht ziehen würden (Costley & Dikerdem, 2011), spielt die Berücksichtigung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen für den Zugang zum Studium eine wichtige Rolle. Eine Zulassung auf dieser Basis geht einher mit einer Gleichsetzung der sonst als sehr unterschiedlich bewerteten außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen mit Ergebnissen schulischer und akademischer Lernprozesse. Es handelt sich also auch um eine Form der Anrechnung von außerhochschulischen Kompetenzen, wenn eine Zulassung auf Basis einer beruflichen Qualifizierung erfolgt, wie es in WBL-Programmen der Fall ist (Workman, 2008). In Deutschland ist der Zugang zum Hochschulstudium und damit auch der Zugang von beruflich qualifizierten Personen gesetzlich geregelt. Dabei ist zu unterscheiden zwischen dem Zugang zum Bachelor – also der grundsätzlichen Hochschulzugangsberechtigung (H2ZB) –, die bereits gut etabliert und klar geregelt ist, und dem Zugang zum Master, für den die gesetzlichen Regelungen leider nicht sehr unterschiedlich gestaltet sind. Anzumerken ist, dass Personen mit beruflich erworberer H2ZB immer schon über Berufserfahrung verfügen, weshalb im Folgenden nur die darüber hinausgehende Berufserfahrung kenntlich gemacht ist.
ÜBERSICHT ÜBER DIE AUSPRÄGUNGEN

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

**Bachelor, Bachelormodule, Modulangebot (Masterlevel):**

- (schulische oder beruflich erworbene) HZB
- (schulische oder beruflich erworbene) HZB + Berufserfahrung
- (schulische oder beruflich erworbene) HZB + einschlägige Berufserfahrung
- (schulische oder beruflich erworbene) HZB + einschlägige berufliche Qualifikation

**Master, Mastermodule, Zertifikatsangebote:**

- nur Berufserfahrung (kein Bachelor)
- hochschulische Qualifikation
- hochschulische Qualifikation + Berufserfahrung
- hochschulische ODER berufliche Qualifikation + Berufserfahrung
- einschlägige hochschulische Qualifikation + berufliche Qualifikation

AUSWERTUNGSERGEBNISSE


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

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

Die Zulassung begleitende Beratungsangebote waren nicht im Fokus des Rasters und wurden daher wenig detailliert beschrieben. In einigen Fällen gibt es bestehende allgemeine Beratungsangebote, die bei Bedarf auch das Thema Zulassung abdecken (FALL 2; FALL 9; FALL 11; FALL 13). In drei Fällen wird stärker auf Zulassung Bezug genommen: In einem Fall gibt es ein Beratungsangebot für Personen, die lange nicht mehr formal/institutionalisiert gelernt haben (FALL 3). In einem weiteren Fall (FALL 10) werden eigens dafür
eingerichtete Beratungen angeboten, die den Zugang flankieren oder überhaupt erst ermöglichen, da in diesem Studienangebot die Heterogenität der Studierenden dezidiert beforscht wird. Formale Kriterien bilden dabei den Rahmen für die Zulassung zum Aufnahmeverfahren, in dem die Studieninteressierten dann ihre Eignung demonstrieren und – wie auch im grundständigen Studium – ggf. unabhängig von akademischer Vorbildung/Abitur usw. zugelassen werden können. In einem dritten Fall unterstützt eine Beratung im Rahmen der Zulassung mit Bezug auf Kompetenzen und Kompetenzentwicklungsziele bei der Wahl des passenden Studienangebots (FALL 5).


**Tabelle 1: Übersicht Zugangswege (Quelle: eigene Darstellung)**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Zugangswege</th>
<th>Details</th>
<th>Ziel</th>
<th>Fall</th>
<th>Angebotsformat</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>(schulisch oder beruflich erworbene) HZB</td>
<td>richtet sich speziell an diese Zielgruppe: technische Fachkräfte mit HZB (z. B. abgeschlossene Berufsausbildung &amp; dreijährige Berufserfahrung, Techniker<em>innen, Meister</em>innen etc.)</td>
<td>beruflich qualifizierte Zielgruppe (ZG) erreichen</td>
<td>Fall 11 Module IT</td>
<td>Bachelormodule</td>
</tr>
<tr>
<td>(schulische oder beruflich erworbene) HZB + Berufserfahrung</td>
<td>Abitur oder z. B. abgeschlossene Ausbildung mit anschließender mind. dreijähriger Berufserfahrung</td>
<td>Zugang weiter öffnen</td>
<td>Fall 4 Module Vers.wirt.</td>
<td>Bachelormodule</td>
</tr>
<tr>
<td>(schulische oder beruflich erworbene) HZB + einschlägige Berufserfahrung</td>
<td>schulische oder beruflich erworbene allgemeine HZB + ein Jahr Berufserfahrung (nicht einschlägig)</td>
<td>beruflich qualifizierte ZG erreichen</td>
<td>Fall 6 Module LIFE</td>
<td>Bachelormodule</td>
</tr>
<tr>
<td>(schulische oder beruflich erworbene) HZB + einschlägige Berufserfahrung</td>
<td>einschlägige Berufserfahrung ist nicht näher definiert</td>
<td>ZG mit Praxiserfahrung erreichen</td>
<td>Fall 12 Module WPP</td>
<td>Modulangebot (Masterlevel)</td>
</tr>
<tr>
<td>(schulisch oder beruflich erworbene) HZB +</td>
<td>einschlägige Berufserfahrung ist i. d. R. nachzuweisen durch eine abgeschlossene Berufsausbildung</td>
<td>ZG mit Praxiserfahrung erreichen</td>
<td>Fall 13 BA WiRecht</td>
<td>Bachelor</td>
</tr>
<tr>
<td>(schulisch oder beruflich erworbene) HZB +</td>
<td>berufliche Qualifikation ist staatlich anerkannte(r) Erzieher*in oder eine gleichwertige in- oder</td>
<td>spezifische ZG erreichen</td>
<td>Fall 3 BA Kindheitspäd</td>
<td>Bachelor</td>
</tr>
<tr>
<td>einschlägige berufliche Qualifikation</td>
<td>ausländische Ausbildung (oder Vergleichbares)</td>
<td>nur Berufserfahrung (kein Bachelor)</td>
<td>niedrigschwellig Weiterbildung ermöglichen</td>
<td>Fall 5 Master IDE4Business</td>
</tr>
<tr>
<td>hochschulische Qualifikation</td>
<td>einschlägiger Bachelorabschluss</td>
<td>spezifische ZG erreichen</td>
<td>Fall 5 Master IDE4Business</td>
<td>Mastermodule</td>
</tr>
<tr>
<td>hochschulische Qualifikation + Berufserfahrung</td>
<td>nicht-einschlägiger Hochschulabschluss sowie je nach Modul ein oder zwei Jahre einschlägige Berufserfahrung</td>
<td>ZG mit spezifischer Praxiserfahrung erreichen</td>
<td>Fall 7 Module GeMa</td>
<td>Mastermodule</td>
</tr>
<tr>
<td>hochschulische Qualifikation + Berufserfahrung</td>
<td>nicht-einschlägiger Hochschulabschluss sowie ein Jahr nicht einschlägige Berufserfahrung</td>
<td>offen für Quereinsteiger*innen</td>
<td>Fall 9 Zert Interkult</td>
<td>Zertifikat (Masterlevel)</td>
</tr>
<tr>
<td>hochschulische Qualifikation + berufliche Qualifikation</td>
<td>mind. Bachelorabschluss oder berufliche Qualifikation (= Abschluss vergleichbar mit DQR 6, z. B. Kita- und Erzieher*innenausbildung) plus zweijährige Berufserfahrung (plus aktuelle einschlägige Berufstätigkeit)</td>
<td>Zugang weiter öffnen</td>
<td>Fall 10 MA Musikpäd</td>
<td>Master</td>
</tr>
<tr>
<td>einschlägige hochschulische Qualifikation + berufliche Qualifikation</td>
<td>erster einschlägiger Hochschulabschluss und berufliche Qualifikation (Abschluss nach dem Pflegeberufegesetz)</td>
<td>ZG mit bestimmten Vorkenntnissen erreichen</td>
<td>Fall 1 Zert EbN FALL 2 Master CHN / ANP</td>
<td>Zertifikat Master</td>
</tr>
</tbody>
</table>

### 3.1.2 Kompetenzen im Zuge der Anrechnung

Bei der Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen geht es auch um die Anerkennung dessen, dass ein Higher-level Learning auch außerhalb der Hochschule stattfinden kann. Durch Anrechnung solcher Kompetenzen auf Teile des Studiums kann das Studium verkürzt werden (Workman, 2008). Damit verbunden ist eine Abkehr von der Vorstellung, was noch gelernt werden muss hin zur Identifikation, an welches
Gelernte angeschlossen werden kann. Im Sinne eines „[…] significant shift from a ‘deficit’ model of education with its preoccupation with that which needs to be known, to one which acknowledges and gives university-level credit to experiential and professional knowledge“ (Costley & Dikerdem, 2011, S. 22).


**BESCHREIBUNG DER AUSPRÄGUNGEN**

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

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

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

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

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

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

Individuelle Anrechnung

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

Pauschale Anrechnung

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

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

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

Anrechnung nicht im Fokus

Kleinteilige modulare (Studien-)Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung zielen auf die Deckung ganz spezifischer Weiterbildungsbedarfe, weshalb Anrechnung hier nicht im Vordergrund steht. Die Strukturmerkmale geringe Größe eines (Studien-)Angebots und stark modularisierter Aufbau (FALL 5; FALL 11; FALL 12) sollen dazu dienen, sehr spezifische, komplementär zu vorhandenen Kompetenzen der Studierenden liegende Weiterbildungsbedarfe zu decken, sodass keine deckungsgleichen Kompetenzen zur Disposition stehen, die angerechnet werden könnten. In einem dieser Fälle (FALL 12) sind darüber hinaus auch die Inhalte des Studienangebots so passgenau auf die individuellen Weiterbildungsbedarfe zugeschnitten, dass Anrechnung insofern obsolet ist, als nur solche Inhalte berücksichtigt werden, die den Studierenden noch nicht bekannt sind.
Tabelle 2: Übersicht Anrechnung von Kompetenzen (Quelle: eigene Darstellung)

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

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

Die Kompetenzen der Studierenden oder einer Studierendengruppe zum Ausgangspunkt der Gestaltung eines (Studien-)Angebots wissenschaftlicher Weiterbildung zu nehmen, stellt im Prinzip eine Form der Studierendenzentrierung dar. In der am stärksten individualisierten Form des WBL, dem bereits oben genannten negotiated Work-based Learning (siehe Abschnitt 2.2), sind sowohl Ausgangskompetenzen als auch Kompetenzentwicklungsziele der Studierenden (individuell oder teils individuell und teils in Bezug auf die Studierendengruppe) der zentrale Ausgangspunkt des (Studien-)Angebots und zwar insofern, als zwischen Studierenden, Hochschule sowie Unternehmen verhandelt wird, was gelernt werden soll, welche Ressourcen und Strategien für die Lernunterstützung eingesetzt werden, welchen Nachweis des Lernens es geben wird und wie dieser bewertet wird, welche Lernergebnisse zugrunde gelegt werden, wie der Lernprozess ausgestaltet ist und welche Aufgaben jeweils von Studierenden, Hochschule und Unternehmen erbracht werden müssen. All dies wird in einem von allen Parteien zu unterzeichnenden Lernvertrag festgelegt (Lester & Costley, 2010). Am Arbeitsplatz gibt es so vielfältige Lernanlässe, die in einem hochschulseitig definierten Set an Lernergebnissen und Prüfungen nicht abgedeckt bzw. vorhergesehen werden können. Daher erfordert WBL zwischen Hochschule,
Arbeitsplatz und Studierenden verhandelte Lernergebnisse, Prüfungsaktivitäten und Bewertungskriterien (Costley & Armsby, 2007).

**BESCHREIBUNG DER AUSPRÄGUNGEN**

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

**Inhaltlich-zielbezogene Aspekte**

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

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

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

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

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

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

**Formal-strukturelle Aspekte der Kompetenzerhebung**

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

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

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

Inhaltlich-zielbezogene Aspekte


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

<table>
<thead>
<tr>
<th>Ziele</th>
<th>Subziele</th>
<th>Akteur*innen und deren Handlungsstrategie(n)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>inhaltliche Ausrichtung auf die Bildungsbedarfe der Studierendengruppe (im bestehenden Curriculum)</td>
<td>spezifische Bildungsbedarfe der Studierendengruppe decken</td>
<td>LEHRENDE didaktische und inhaltliche Gestaltung des Kursgeschehens mittels: komplextättssteigernder Aufbau, Einsatz von zunehmend komplexeren Fallstudien inhaltliche Schwerpunktsetzung Anbieten unterschiedlicher Lernwege für unterschiedliche Lernstile Zusammenstellung sinnvoller Lerngruppen</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Identifikation von Angleichungsbedarfen</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>alle Studierenden sollen am Ende des Zertifikatskurses auf dem Masterniveau sein/studierendenzentrierte Lehre</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>individueller Lernprozess (im bestehenden Curriculum)</td>
<td>bewusste Gestaltung des Lernwegs Anpassung des Lernprozesses</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>individuelle Ziele für das Studium definieren</td>
<td>Gestaltung von Unterstützungsmaßnahmen</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Befähigung der Studierenden zum selbstorganisierten und reflektierten Handeln in beruflichen Kontexten</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Steuerung der Lernprozesse</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Steuerung der Unterstützungsbedarfe</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>individuelle Entwicklungsprozesse für Studierende transparent machen, Ist-stand ermitteln, Lernstrategie anpassen</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>individueller Qualifizierungspfad</td>
<td>Definition eines individuellen Lernziels und Lernpfads auf Basis von Kompetenzentwicklungszielen und Fragestellungen am Arbeitsplatz</td>
<td>STUDIERENDE</td>
</tr>
<tr>
<td>---------------------------------</td>
<td>-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------</td>
<td>------------</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>LEHRENDE</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>individueller Studienverlauf durch zusätzliche (Studien-)Angebote/Module oder Wahlmodule</td>
<td>Sicherung Ausgangsniveau</td>
<td>STUDIERENDE</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Bewältigung des Studiums</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Unterstützung des individuellen Übergangs in die Hochschule</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Gestaltung entsprechend individueller Bildungsbedarfe</td>
<td>LEHRENDE</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Schwerpunktsetzung/Deckung individueller Bildungsbedarfe</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Kompetenzentwicklungsreflexion</td>
<td>Kompetenzentwicklungsreflexion</td>
<td>STUDIERENDE</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Kompetenzen kennen und individuelle Ziele für das Studium identifizieren</td>
<td>LEHRENDE</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

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

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


**Formal-strukturelle Aspekte der Kompetenzvermessung**


**Art der Kompetenzen**
- Ausgangskompetenzen
- Ist-Kompetenzen zu einem bestimmten Zeitpunkt im Studienverlauf
- Kompetenzentwicklungsziele

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

**Zeitpunkt und Häufigkeit der Kompetenzvermessung**
- vor dem Studium
- einmalig zu Beginn des Studiums
- mehrmals im Studienverlauf (z. B. regelmäßig zu Modulbeginn oder zu definierten Zeitpunkten)
3.2 Kriterium 2: (Teil-)Individualisierung

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

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

3.2.1 (Teil-)Individualisierung: Zusammenstellung und Auswahl

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

**BESCHREIBUNG DER AUSPRÄGUNGEN**

*Innerhalb eines (Studien-)Angebots bei insgesamt festgelegtem Curriculum*

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

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

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

*Über das (Studien-)Angebot hinausgehend*

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

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

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

Innerhalb eines (Studien-)Angebots bei insgesamt festgelegtem Curriculum

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

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

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

Über das (Studien-)Angebot hinausgehend

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

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

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

3.2.2 (Teil-)Individualisierung: inhaltliche Ausgestaltung

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

**BESCHREIBUNG DER AUSPRÄGUNGEN**

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

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

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

**AUSWERTUNGSERGEBNISSE**

**Anpassung über Aufgabenstellungen/Projekte**


**Individuelle Anpassung der Inhalte an Bildungsbedarfe sowie an Lernstil und Lerntempo**

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

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

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


3.3.1 Projekte


Mit Projekten geht es um neue Arbeitsformen und um die Bedeutung von berufspraktisch- und lebensweltrelevanten Fragen/Aufgaben-/Problemstellungen als Ausgangs- oder explizite Bezugspunkte des Lernens im Studium. Damit weist die Arbeit mit Projekten eine große Nähe zu Ansätzen des problembasierten Lernens, des Lernens an (authentischen) Fällen oder der im juristischen Feld sogenannten Moot Courts auf. Entsprechend dem breiten Möglichkeitsspektrum von WBL können die zu bearbeitenden Fragen/Projekte von aktuellen und akut drängenden Problemen des eigenen Arbeitsalltags ausgehen, sie können sich auf eine zukünftig zu erwartende Aufgabenstellung beziehen oder auf etwas, das in der Vergangenheit liegt und bereits gelöst wurde, für das aber ein alternativer Lösungsansatz erarbeitet werden soll. Es kann sich also um von...
Kolleg*innen oder Vorgesetzten gefasste Fragen/Aufgabenstellungen handeln ebenso wie um von der Hochschule vorgegebene, typische und mit hoher Wahrscheinlichkeit auftretende Problemstellungen einer angenommenen Berufspraxis. Gegeben sein muss eine dezidiert herleitbare Relevanz und damit Nähe zur einschlägig adressierten Arbeitspraxis sowie, damit einhergehend, eine Perspektive auf eine wie auch immer gelagerte Übertragung auf diese:

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


**BESCHREIBUNG DER AUSPRÄGUNGEN**

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

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

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

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

Hochschule – modulspezifisch – individuell

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

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

Hochschule – studiumbegleitend – individuell


Hochschule – abschlussbezogen – individuell

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

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

Arbeitsplatz – studiumbegleitend

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

3.3.2 Praxisforschung

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

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

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

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


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

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

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

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

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

**BESCHREIBUNG DER AUSPRÄGUNGEN**

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

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

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

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

**AUSWERTUNGSERGEBNISSE**

**Praxisforschung als Projekt**


**Berufspraktische Fragestellungen als Ausgangspunkt von Praxisforschung**


Praxisforschung als Praxisreflexion


3.3.3 Rolle der Lehrenden im Projekt und in der Praxisforschung

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

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


**BESCHREIBUNG DER AUSPRÄGUNGEN**

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

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

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

AUSWERTUNGSERGEBNISSE

Diverse Rollen der Lehrenden

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

Begleitung innerhalb der Präsenzphasen im Studium

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

Begleitung vor Ort am Arbeitsplatz

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


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


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

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

3.4.1 Zielstellungen

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

**BESCHREIBUNG DER AUSPRÄGUNGEN**

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

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

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

**AUSWERTUNGSERGEBNISSE**

Kompetenzentwicklung in fachwissenschaftlich/professioneller Perspektive

Personelle Kompetenzentwicklung in fachwissenschaftlich/professioneller Perspektive adressiert die Aspekte, in denen es im Wesentlichen um eine Inblicknahme der eigenen Sicht- und Handlungsweisen geht, im Sinne von Selbstreflexion, Reflexion des eigenen Berufsbildes und der eigenen Haltung sowie einer vertieften Auseinandersetzung mit den Lerninhalten und deren Rückbezug/Spiegelung/Übertragung/Anwendung auf den eigenen beruflichen Kontext. Schon hier wird eine Vielseitigkeit davon erkennbar, was Gegenstand von Reflexion im Studium und in professionellen Kontexten sein kann und wie zurückbezüglich sich das wiederum auf die Frage der Zielstellung auswirkt. Als Bildungsmaßnahme in Form eines (Studien-)Angebots wissenschaftlicher Weiterbildung geht es um die Sichtbarwerdung und Veränderung von Denk- und Arbeitsweisen in beruflicher, aber damit immer auch personenbezogener Hinsicht, quasi mittels Reflexion. Dabei stehen neben dem eigenen Berufsbild und der durch eine bestimmte Haltung vermittelten Berufsidentität die konkrete Weiterentwicklung und Aneignung fachlicher Maßstäbe im Fokus (FALL 1; FALL 2; FALL 3; FALL 5; FALL 10; FALL 11; FALL 13). Diese
werden in professionellen Berufskontexten über eine fachwissenschaftlich gekoppelte Perspektive auf Fragestellungen mitformuliert. So rückt eine Professionalisierung der Berufstätigen, eine Kompetenzentwicklung in Richtung informierter Rezeption aktueller und relevanter Fachwissensbestände als reflexionsorientierter Modus in den Blick. In sozialprofessionellen Kontexten geht es dabei beispielsweise um eine kritische Lektüre von einschlägigen Studien und die Identifikation von Formen der Übertragbarkeit auf konkrete berufliche Handlungssituationen (FALL 1; FALL 2; FALL 11; FALL 12; FALL 13). Dabei wird der Feststellung von Kompetenzen sowie der dezidierten Identifikation von Kompetenzentwicklungsbedarfen eine wesentliche Funktion zugeschrieben, um die wissenschaftliche Weiterbildungsmaßnahme, entsprechend der daran formulierten Interessen der Studierenden, mit den jeweiligen (Studien-)Angeboten in ein bestmögliches Passungsverhältnis zu bringen (FALL 1; FALL 2; FALL 4; FALL 8). In den vorliegenden Fällen geschieht dies beispielsweise über eine Gegenüberstellung von Selbst- und Fremdeinschätzungen der Studierenden (FALL 12) oder gar über eine kontinuierliche Relationierung von Zufriedenheitsaspekten der Studierenden mit den konkreten Studienbedingungen, indem mit Studiengangsbeteiligten entsprechende Interviews geführt werden (FALL 8). In einem anderen Fall ist, dem formulierten Interesse der Studierenden folgend, geplant, bei der Etablierung einer von Lehrenden unabhängigen Community of Practice zur aktiven Lernbegleitung zu unterstützen und kollegiale oder entsprechend intersubjektive Reflexion studienbegleitend zu integrieren (FALL 7).

Relevanz von fachwissenschaftlichem Wissen für berufliche Handlungspraxis prüfen – und umgekehrt

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

Weiterentwicklung der Praxis

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

3.4.2 Formate

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

BESCHREIBUNG DER AUSPRÄGUNGEN

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

Mittels Methoden/Medien: Diverse Perspektiven können über bestimmte Formen der Interaktionsstrukturierung, wie sie bei E-Portfolios, Gruppenarbeiten etc. angewendet werden, unterstützt werden, bisweilen über digital-vernetzte Medien auch Raum- und Zeit unabhängig.
**Mittels Rezeption/Produktion von Fachbeiträgen:** Fachbeiträge stellen eine einschlägig informierte Perspektive auf professionelle Handlungspraxis dar, sodass ihnen besonderes reflexives Potenzial zugeschrieben werden kann.

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

**AUSWERTUNGSERGEBNISSE**

*Reflexion in Interaktionen*

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

*Reflexion mittels Tools/Medien*

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

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

Reflexion mittels Rezeption/Produktion von Fachbeiträgen

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

Reflexion in Simulationen


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

BESCHREIBUNG DER AUSPRÄGUNGEN

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

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

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

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

Reflexion in der Studieneingangsphase

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

Reflexion in entsprechenden Modulen

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

Reflexion in Prüfungen


Studienbegleitende Reflexion

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

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

BESCHREIBUNG DER AUSPRÄGUNGEN

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

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

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

AUSWERTUNGSERGEBNISSE

**Reflexion am Lernort Wissenschaft**

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

**Reflexion am Lernort Berufspraxis**

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

**Reflexion online/dazwischen**

Vernetzte oder digitale Medien legen in besonderem Maße nahe, räumliche Grenzen zu überschreiten und neue, virtuelle Räume zu generieren. Diese Räume haben wiederum ihre je eigenen Organisationsprinzipien, wenngleich sie Funktionsprinzipien aus anderen Kontexten, wie in diesem Fall des Lernorts Wissenschaft und des
Ausprägungen von WBL in (Studien-)Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung

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

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

<table>
<thead>
<tr>
<th>BESCHREIBUNG DER AUSPRÄGUNGEN</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Studierende/Peers:</strong> Die eigene Peergroup als kommunikatives Gegenüber hat einen potenziell vergleichbaren Erfahrungshorizont und bietet dennoch je eigene Perspektiven.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Lehrende/Studiengestalter*innen der Hochschule:</strong> Die Funktionstragenden der Hochschule als Repräsentant*innen des fachwissenschaftlichen Handlungszusammenhangs bieten relevante Perspektiven für einschlägig professionelle Handlungskontexte.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Außerhochschulische Expert*innen:</strong> Akteur<em>innen aus außerhochschulischen Kontexten als Repräsentant</em>innen beruflicher Handlungszusammenhänge bieten relevante Perspektiven für einschlägig professionelle Handlungskontexte.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>AUSWERTUNGSERGEBNISSE</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Studierende/Peers</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>Die Kommiliton*innen in (Studien-)Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung, also andere Studierende, stellen ein zentrales kommunikatives Gegenüber an der Hochschule dar. Identisch mit grundständigen Studienangeboten, spielt die Peergroup, mit potenziell vergleichbarem Erfahrungshorizont und Lebenslagen und dennoch je eigenen Perspektiven, eine große Rolle. Dabei variieren die Formate von Räumen für informelle Peer-Beratungen (FALL 7), über längerfristige kooperative Projektarbeiten bis hin zu kurzzeitigen Gruppenarbeiten im Kursgeschehen (FALL 3; FALL 4; FALL 5; FALL 7; FALL 8; FALL 9; FALL 10; FALL 11; FALL 13).</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Lehrende/Studiengestalter*innen der Hochschule</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>Lehrende und zunehmend Studiengestalter<em>innen an der Hochschule werden vornehmlich als verantwortliche Akteur</em>innen der (Studien-)Angebotsgestaltung gesehen. Als Repräsentant*innen des fachwissenschaftlichen Handlungszusammenhangs bieten sie eine entscheidende Perspektive in (Studien-)Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung für die Professionalisierungsbestrebungen einschlägiger beruflicher Tätigkeitsfelder (mehr dazu im Abschnitt 3.3.3).</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Außerhochschulische Expert*innen</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>Akteur<em>innen aus außerhochschulischen Kontexten werden zunehmend als Repräsentant</em>innen beruflicher Handlungszusammenhänge mit ihren Perspektiven in das Studien- und Reflexionsgeschehen integriert. Für einschlägig professionelle Handlungskontexte bietet die Zusammenarbeit mit ihnen als außerhochschulischen Expert<em>innen für die Tätigkeitsfelder (zukünftiger) Absolvent</em>innen besonderes Potenzial im Sinne weiterer alternativer Perspektiven (FALL 1; FALL 4; FALL 5; FALL 8; FALL 10; FALL 13), d. h. neuer Denk- und Arbeitsweisen.</td>
</tr>
</tbody>
</table>
4 Diskussion des Rasters


4.1 Das Raster als heuristisches Instrument – WBL

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

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

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

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


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

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

- Studierende/Peers
- Lehrende/Gestalter*innen der HS
- außerhochschul. Expert*innen

- Lernort Wissenschaft
- Lernort Berufspraxis
- online/dazwischen

- in der Studieneingangsphase
- in entsprechenden Modulen
- in Prüfungen
- studienbegleitend

- in Interaktionen
- mittels Tools/Medien
- Rezeption/Produkt. Fachbeiträge
- in Simulationen

- Kompetenzentwicklung
- Relevanz von Wissen für Praxis prüfen, und andersherum
- Weiterentwicklung der Praxis

- HZB / + (einschlägige) Berufserfahrung / + Qualifikation
- (einschlägige) hochschulische oder berufliche Qualifikation / + Berufserfahrung

- individuell; auch Brückenmodul
- pauschal: Fortbildung, berufliche Qualifikation, Praxis (während Studium)
- Anrechnung nicht im Fokus

- inhaltlich-zielbezogene Aspekte
- inhaltliche Ausrichtung auf Lernbedarfe
- individueller Lernprozess
- individueller Qualifizierungsprozess
- individueller Studienvorlauf durch zusätzliche Module oder Wahlmodule
- Kompetenzentwicklungsreflexion

- formal-strukturelle Aspekte
- Form der Kompetenzerhebung
- Zeitpunkt und Häufigkeit der Kompetenzerhebung
- Art der Kompetenzen

Kriterium 4: Reflexion

Zulassung

Anrechnung

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

Kriterium 1: Kompetenzen

Ausgangspunkt für die Gestaltung des (Studien-) Angebots

Kriterium 3: Projekte/ Praxisforschung

WBL

Kriterium 2: (Teil-)Individualisierung

Projekte

Zusammenstellung und Auswahl

Praxisforschung

inhaltliche Ebene

Lehrende

innerhalb eines (Studien-) Angebots

- Wahlnöglichkeit, Schwerpunktauswahl
- Reihenfolge der Module
- Module einzeln studierbar
- über das (Studien-) Angebot hinausgehend
- Zusammenstellung zu etwas Größerem
- Anerkennungsmöglichkeiten auf umfangreichere (Studien-) Angebote

- Anpassung über Aufgabenstellungen/Projekte
- Anpassung der Inhalte an Bedarfe, Lernstil und Lerntempo

4.2 Die Arbeit am Raster als Prozess – partizipative Forschung

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


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

Der analytische Nutzen des Rasters bestand, neben der systematisierten Erhebung und Dokumentation von einschlägigen Entwicklungsarbeiten, auch in einem unmittelbaren analytischen Nutzen für die beispielgebenden Projekte: Diese beschrieben sowohl die Kriterien an sich als auch die anderen Projektbeispiele als anregende
Aspekte von Work-based Learning in (Studien-)Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung

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

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

Der produktive Nutzen einer TPV auf dieser Ebene respektive an der Schnittstelle zwischen geförderten Projekten und wissenschaftlicher Begleitung im Modus partizipativer Aktionsforschung bietet selbst wiederum Anlass zu weitergehenden Forschungen. Denn wie in Abschnitt 3.3.2 angedeutet, offenbart sich Diskussionsbedarf hinsichtlich bestimmbarer Grenzen legitimierter Forschungspraxis. Zudem kann mit Blick auf die Frage der Nachhaltigkeit von hochschul(didakt)ischen Entwicklungsprojekten danach gefragt werden, welche Formen von Wissenschaftorientierung sie aufweisen (sollten), auch jenseits der Tatsache, dass sie im Feld der Wissenschaft stattfinden. Im Zuge der Arbeit an dem Raster wurde daher eine die Forschungsgruppe begleitende Forschung initiiert. Auf der Basis qualitativer Interviews und von Gruppendiskussionen mit allen Beteiligten der Forschungsgruppe soll der Forschungsprozess mit Erkenntnisreichweiten sowie Gelingensbedingungen und Hürden genauer beschrieben und an der Grenze von Wissenschaft und Praxis verortet werden (Cendon, i. E.).

Welche Formen der Dissemination außer über wissenschaftliche Veröffentlichungen noch erfolgen können, wenn die in dieser Arbeit fokussierte Schnittstellenarbeit der TPV konsequent durchgehalten wird, so beispielsweise über Workshops oder die Konzipierung von (Studien-)Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung, wird aktuell über die Forschungsgruppe erarbeitet. Eine instruktive Handreichung für Gestalter*innen, die auf den hier vorgestellten Ergebnisse basiert, ist bereits konzipiert.
5 Literatur


Van der Donk, Cyrilla; van Lanen, Bas & Wright, Michael (2014). *Praxisforschung im Sozial- und Gesundheitswesen*. Bern: Hans Huber.


6 Anhang

6.1 Skizzen der Fälle

<table>
<thead>
<tr>
<th>FALL 1 Zert EbN</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>(Studien-)Angebot</td>
</tr>
<tr>
<td>Projekt/Hochschule</td>
</tr>
<tr>
<td>Art</td>
</tr>
<tr>
<td>Niveau</td>
</tr>
<tr>
<td>Format</td>
</tr>
<tr>
<td>Credit Points (ECTS)</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>FALL 2 Master CHN/ANP</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>(Studien-)Angebot</td>
</tr>
<tr>
<td>Projekt/Hochschule</td>
</tr>
<tr>
<td>Art</td>
</tr>
<tr>
<td>Niveau</td>
</tr>
<tr>
<td>Format</td>
</tr>
<tr>
<td>Credit Points (ECTS)</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>FALL 3 BA Kindheitspäd</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>(Studien-)Angebot</td>
</tr>
<tr>
<td>Projekt/Hochschule</td>
</tr>
<tr>
<td>Art</td>
</tr>
<tr>
<td>Niveau</td>
</tr>
<tr>
<td>Format</td>
</tr>
<tr>
<td>Credit Points (ECTS)</td>
</tr>
</tbody>
</table>

2 wenn nicht anders angegeben: Projekt im Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“
Aspekte von Work-based Learning in (Studien-)Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung

**FALL 4 Module Vers.wirt.**

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

**FALL 5 Master IDE4Business**

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

**FALL 6 Module LIFE**

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

**FALL 7 Module GeMa**

<table>
<thead>
<tr>
<th>(Studien-)Angebot</th>
<th>Mastermodule General Management: „Wissenschaftliche Forschungsmethoden“, „Corporate Finance“, „Strategisches Management“</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Projekt/Hochschule</td>
<td>HSBflex/Hochschule Bremen</td>
</tr>
<tr>
<td>Art</td>
<td>Module</td>
</tr>
<tr>
<td>Niveau</td>
<td>Master</td>
</tr>
</tbody>
</table>
### Anhang 53

**Format**  berufsbegleitend  
**Credit Points (ECTS)**  6 CP  

### FALL 8 BEng Ind.Man.

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

### FALL 9 Zert Interkult

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

### FALL 10 MA Musikpäd.

<table>
<thead>
<tr>
<th>(Studien-)Angebot</th>
<th>Studiengang Musik bewegt Kinder; Musikpädagogik (M. A.)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Projekt/Hochschule</td>
<td>LLLmuBi /Hochschule für Künste Bremen</td>
</tr>
<tr>
<td>Art</td>
<td>Studiengang</td>
</tr>
<tr>
<td>Niveau</td>
<td>Bachelor und Master</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Format</strong></td>
<td>berufsbegleitend, berufsintegrierend</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Credit Points (ECTS)</strong></td>
<td>Bis 60 CP</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Profil</strong></td>
<td>Das Angebot richtet sich an Personen, die in einem Beruf mit Kindern tätig sind, damit sie die Projekte in ihrer eigenen Praxis umsetzen können. Module können einzeln studiert und zu Zertifikaten bis hin zum Master kumuliert werden. Einzelne Module sind ohne Vorliegen der formalen Zugangsvoraussetzungen studierbar, wenn entsprechende Berufserfahrung vorliegt (dann aber kein Masterabschluss möglich). Eine Kompetenzerhebung zu Beginn des Moduls/Angebots ermöglicht eine bedarfsgerechte inhaltliche und didaktische Ausrichtung.</td>
</tr>
</tbody>
</table>
### FALL 11 Module IT

<table>
<thead>
<tr>
<th>(Studien-)Angebot</th>
<th>Modulare Weiterbildungsangebote auf Bachelorniveau im IT-Bereich</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Projekt/Hochschule</td>
<td>OTH mind #aufstiegestalten/OTH Amberg-Weiden</td>
</tr>
<tr>
<td>Art</td>
<td>Module/Zertifikat</td>
</tr>
<tr>
<td>Niveau</td>
<td>Bachelor</td>
</tr>
<tr>
<td>Format</td>
<td>berufsbegleitend</td>
</tr>
<tr>
<td>Credit Points (ECTS)</td>
<td>5 CP/15 CP</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Profil**

Die modularen Weiterbildungsangebote richten sich primär an technische Fachkräfte mit Hochschulzugangsberechtigung. Durch die Kleinteiligkeit können Bildungsbedarfe sehr spezifisch gedeckt werden. Durch Kumulierung der Module kann ein Zertifikat erworben werden.

### FALL 12 Module WPP

<table>
<thead>
<tr>
<th>(Studien-)Angebot</th>
<th>WPP ComNets (Wissenschaft-Praxis-Projekt Kommunikationsnetze)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Projekt/Hochschule</td>
<td>ContinuING@TUHH/Technische Universität Hamburg</td>
</tr>
<tr>
<td>Art</td>
<td>Zertifikat</td>
</tr>
<tr>
<td>Niveau</td>
<td>Master</td>
</tr>
<tr>
<td>Format</td>
<td>berufsbegleitend</td>
</tr>
<tr>
<td>Credit Points (ECTS)</td>
<td>6 CP</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Profil**

Das Angebot richtet sich an Personen, die ein konkretes Vorhaben in ihrer Praxis bearbeiten und dafür Lösungen sowie Handlungsoptionen entwickeln wollen. Durch die gemeinsame Definition des Projekts und der Kompetenzentwicklungsziele durch die Studierenden, den jeweiligen Arbeitgebenden und die Hochschule wird ein vollständig individuelles Curriculum erstellt.

### FALL 13 BA WiRecht

<table>
<thead>
<tr>
<th>(Studien-)Angebot</th>
<th>Bachelorstudiengang Wirtschaftsrecht (Bau und Immobilien) (LL. B.)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Projekt/Hochschule</td>
<td>Follow-Up/HS Biberach</td>
</tr>
<tr>
<td>Art</td>
<td>Studiengang</td>
</tr>
<tr>
<td>Niveau</td>
<td>Bachelor</td>
</tr>
<tr>
<td>Format</td>
<td>berufsbegleitend, Fernstudium, Blended Learning</td>
</tr>
<tr>
<td>Credit Points (ECTS)</td>
<td>210 CP</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Profil**

### 6.2 Erhebungsraster

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

Name des (Studien-)Angebots: ______________
Hochschule: ______________
Umfang in ECTS: ______________
Niveau (DQR): ______________
Anrechenbar auf: ______________
ausgefüllt von: ______________

**Beschreibung der Theorie-Praxis-Verzahnung**

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

<table>
<thead>
<tr>
<th>Kriterium</th>
<th>Leitfragen</th>
<th>Beschreibung des eigenen Ansatzes</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>...im Rahmen der Zulassung</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
| 1. Berücksichtigung von Kompetenzen... | a. Gibt es unterschiedliche Zugangsweg?  
b. Welche Maßnahmen unterstützen diese Zugangsweg ggf.? | |
| ...bei Anrechnung | Mit welchen Verfahren und Maßnahmen wird die Anrechnung von Kompetenzen unterstützt? | |
| ...als Ausgangspunkt für das Studium | a. Welche Rolle spielen vorhandene Kompetenzen für die Gestaltung des (Studien-)Angebots?  
b. Mit welchem Ziel und wie werden Kompetenzen vor/zu Beginn des Studiums erfasst? | |
| 2. (Teil-)Individualisierte (Studien-)Angebote | | |
| individuelle Zusammenstellung von Modulen | a. Inwieweit können Module individuell zusammengestellt werden (1) bzgl. der Auswahl, (2) bzgl. der Reihenfolge?  
b. Sind Anrechnungsmöglichkeiten auf umfangreichere (Studien-)Angebote vorgesehen? | |
### 3. Projekte und/oder Praxisforschung mit Unterstützung durch Lehrende

#### Projekte
Am Arbeitsplatz oder an der Hochschule werden in sich abgeschlossene Projekte durchgeführt und reflektiert.

| Welche Möglichkeiten gibt es, die Inhalte in Abhängigkeit von den Kompetenzprofilen und Zielen einzelner Studierender und/oder Studierendengruppen (z. B. eines Unternehmens) zu gestalten? |
| Werden Projekte durchgeführt und reflektiert und wenn ja, wo (etwa Arbeitsplatz der/des Studierenden, Hochschule)? |

| Der Ansatz der Praxisforschung zeigt sich in Form der Analyse und Erforschung des eigenen beruflichen Kontextes in bestimmten/alle Teilen des (Studien-)Angebots |
| Kommt der Ansatz der Praxisforschung zum Einsatz, d. h., wird der eigene berufliche Kontext analysiert und beforscht? Wenn ja, in welchem Ausmaß/welchen Teilen des (Studien-)Angebots? |

| Die Projekte bzw. deren Reflexion/die Praxisforschungsvorhaben werden von Lehrenden begleitet. Sie sind Facilitator*innen und/oder Lernbegleiter*innen. |
| Spielen die Lehrenden eine tragende Rolle bei der Unterstützung der Projekte bzw. Praxisforschungsvorhaben und wenn ja, welche? |

### 4. Reflexion als zentrales Element für die Theorie-Praxis-Verzahnung

#### Bedeutung von Reflexion
Die Reflexion ist tragendes Element zur Sinngebung und Einbettung von Konzepten und Theorien in die eigene Praxis, das den Teilnehmenden einen Transfer zwischen Theorie und Praxis ermöglicht und im (Studien-)Angebot in Lehre und/oder Prüfungsformaten fest verankert ist.

| Ist die Reflexion ein integraler Bestandteil des (Studien-)Angebots? Wenn ja, zu welchem Zweck/in welchem Rahmen (etwa zur theoretischen Kontextualisierung des Handelns und/oder zur Überprüfung von Theorien in der Praxis, im Rahmen von Prüfungen)? |

#### Fokus der Reflexion
Die Reflexion bezieht sich auf (1) Selbstreflexion, Reflexion des eigenen Berufsbildes und der eigenen Haltung und/oder (2) Reflexion des Lerngegenstands/vertiefte Auseinandersetzung mit den Lerninhalten und deren Rückbezug/Spiegelung/Übertragung/Anwendung auf den eigenen beruflichen Kontext.

| a. Bezieht sich die Reflexion auf Selbstreflexion, Reflexion des eigenen Berufsbildes und der eigenen Haltung und in welcher Form erfolgt die Umsetzung (z. B. Portfolios)? |
| b. Bezieht sich die Reflexion auf den Lerngegenstand bzw. eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Lerninhalten und dessen Rückbezug/Spiegelung/Übertragung/Anwendung auf den eigenen beruflichen Kontext) und wie erfolgt die Umsetzung (z. B. Gespräche)? |