

Julia K. GRONWOLD & Britta BEUTNAGEL

(Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft & Universität Hannover)

**Reflexion im Lernmenü?! Zur Verbindung von
wissenschaftlichen Theorien mit berufspraktischem Wissen im
Studium à la carte**

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe34/gronewold_beutnagel_bwpat34.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 34 | Juni 2018

Was berufliche und akademische Bildung trennt und verbindet.

**Entgrenzungen an der Schnittstelle von Berufsschule, Betrieb,
Hochschule und Universität**

Hrsg. v. **Martin Fischer, H.-Hugo Kremer, Julia Gillen & Ines Langemeyer**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | **bwp@** 2001–2018

bwp@

www.bwpat.de



Herausgeber von **bwp@** : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Online: http://www.bwpat.de/ausgabe34/gronewold_beutnagel_bwpat34.pdf

Entlang der Ergebnisse des Forschungsvorhabens „Professionalisierung im Kontext des Studiums *à la carte*“, das im Zeitraum von April 2015 bis September 2017 am Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung der Leibniz Universität Hannover durchgeführt wurde, reflektiert der Beitrag die Bedeutung von Reflexion und Professionalisierung im Spannungsfeld von akademischer und beruflicher Bildung. Das Studium *à la carte* (STUDICA) ist eine flexible Form wissenschaftlicher Weiterbildung und wurde im Rahmen des Bund-Länder Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung – Offene Hochschulen“ entwickelt. Das Format richtet sich explizit an beruflich Qualifizierte (auch ohne klassische Hochschulzugangsberechtigung) und bietet den Teilnehmenden die Möglichkeit, entlang eines nach persönlichen und beruflichen Fähigkeiten und Bedürfnissen entwickelten Studienplans „*à la carte*“ zu studieren. Ziel ist neben der Ermöglichung des Zugangs zu wissenschaftlichem Wissen, Forschung und Methodik, eine Verbindung berufspraktischen Wissens mit wissenschaftlichen Theorien anzuregen. STUDICA bietet somit den wissenschaftlichen Rahmen zur Professionalisierung der Teilnehmenden und die Basis für eine theoretisch fundierte Reflexion des individuellen berufspraktischen Erfahrungswissens. Vor diesem Hintergrund wird in dem Beitrag dargelegt, inwieweit innerhalb des Formats STUDICA pädagogisch organisierte Reflexionsprozesse stattfinden, die eine Unterstützung der Verknüpfung von beruflichen Erfahrungen und Kompetenzen mit theoretisch-wissenschaftlichem Wissen bieten. Es wird der Frage nachgegangen welche Anknüpfungspunkte für die Förderung dieser Prozesse bestehen und inwiefern dadurch eine Nutzung des wissenschaftlichen Wissens in der beruflichen Praxis ermöglicht wird.

Is reflection on the “menu” for learning? On combining academic theories with practical knowledge in *à-la-carte* degree programmes

In line with the results of the research project “Professionalisation in the context of *à-la-carte* degree programmes” (conducted from April 2015 to September 2017 at the vocational and adult education institute of Leibniz University Hanover), this paper considers the significance of reflection and professionalisation with reference to both academic and vocational education. The *à-la-carte* degree programme (STUDICA) is a flexible form of academic further education that was developed during the nationwide/regional competition “Advancement through education: open universities”. The format is expressly intended for qualified professionals (even those without conventional entrance qualifications for higher education) and offers participants the opportunity to study “*à la carte*” in line with their own personal and professional skills and requirements. The aim is not only to provide access to academic knowledge, research, and methodology, but to encourage a connection between practical professional knowledge and academic theories. Thus, STUDICA offers an academic framework for participants’ careers, and a sound theoretical basis for reflecting on the professional knowledge they have gained through practical experience. Against this background, the paper demonstrates the extent to which the STUDICA format provides educational guidance for reflection processes that support the connection between professional experience and skills on the one hand, and theoretical, academic knowledge on the other. It addresses the questions of which connection points can promote these processes, and to what extent this can facilitate the use of academic knowledge in a professional context.

Reflexion im Lernmenü?! Zur Verbindung von wissenschaftlichen Theorien mit berufspraktischem Wissen im Studium à la carte

1 Ausgangssituation: Professionalisierung und Reflexion im Spannungsfeld von akademischer und beruflicher Bildung

Mit der Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung verbinden beruflich Qualifizierte häufig das Ziel, die eigene berufliche Praxis ganzheitlicher und tiefergehend zu begreifen und berufliches Handeln theoriebasiert erklären und begründen zu können (vgl. Hemmer-Schanze/Scharf/Schrode 2017). Mit einer solchen Fundierung berufspraktischer Erfahrungen und Kenntnisse auf anhand wissenschaftlicher Theorien ist also die Verknüpfung von im Betrieb erworbenem Praxis- und an der Hochschule erworbenem Theoriewissen sowie die Stärkung der individuellen beruflichen Kompetenz im Sinne einer Professionalisierung beruflichen Handelns verbunden.

Um dies leisten zu können, darf sich wissenschaftliche Weiterbildung weder ausschließlich an der Wissenschaft noch rein an der beruflichen Praxis orientieren. Vielmehr ist eine reflektierte und wechselseitige Verknüpfung von Berufsbezug und Wissenschaftsorientierung notwendig, wobei Logik und Eigenständigkeit beider Bezugsebenen erhalten bleiben müssen (vgl. Baumhauer 2017). Ansatzpunkte für die kritische Reflexion der Praxis bilden arbeitsbezogene Erfahrungen. Vor diesem Hintergrund bietet wissenschaftliche Weiterbildung die Möglichkeit, aus der Distanz zu dem direkten Arbeitsgeschehen in der Praxis heraus, praxisbezogene Problemstellungen mittels theoretischer Ansätze und Modelle zu behandeln. Für diese Verknüpfungsprozesse stellt die selbst-reflexive, kollektiv-reflexive und strukturell-reflexive Bearbeitung beruflicher Praxis anhand wissenschaftlicher Theoriebestände eine probate Methode dar (vgl. Gronewold 2016; Dittmann/Gronewold 2015).

2 Studieren à la carte im lebensbegleitenden Lernen

Im Rahmen des durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen werden Strukturen lebenslangen Lernens entwickelt und im deutschen Hochschulsystem erprobt, um das formulierte Ziel einer flexiblen, lebenslangen und praxisnahen Hochschulbildung zu erreichen (vgl. Wolter et al. 2016). In diesem Zusammenhang wurde u. a. das Verbundprojekt „Studieren à la carte“ (STUDICA) gefördert, das der Konzeption, Umsetzung und Evaluation eines zielgruppenspezifischen Studienangebotes dient. Das Projekt wurde in der ersten Förderphase als Einzelprojekt an der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft in Alfter begonnen und ab April 2015 als Verbundprojekt, „Studieren à la carte im lebensbegleitenden Lernen - STUDICA II“, fortgesetzt. STUDICA fördert eine offene Hochschule, an der sich Personen

aus der beruflichen Praxis vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen und Lernbedürfnisse auch ohne formale Hochschulzugangsberechtigung wissenschaftlich weiterbilden können, um sich persönlich und beruflich zu entwickeln. Anstelle fest vorgeschriebener Studienverläufe bietet das Konzept den Studierenden, sich individuell nach ihren persönlichen und beruflichen Fähigkeiten und Bedürfnissen einzelne Lehrveranstaltungen aus dem „Gesamtbuffet“ des Hochschulangebots zu wählen und diese zu einem individuellen „Lernmenü“ zu kombinieren. Übergeordnetes Ziel ist die Öffnung des Zugangs zu wissenschaftlichem Wissen, Forschung und Methodik für alle Weiterbildungsinteressierte (vgl. Projektverbund STUDICA II 2014).

STUDICA bietet den wissenschaftlichen Rahmen für eine theoretische Fundierung und Erweiterung des individuellen berufspraktischen Erfahrungswissens. Beim „Studieren à la carte“ sollen die Teilnehmenden befähigt werden eine wissenschaftliche Haltung und akademisch-wissenschaftliche Kompetenzen zu entwickeln. Fragen aus der Praxis sollen mit wissenschaftlichen Methoden bearbeitet und einen Transfer des wissenschaftlichen Wissens in die berufliche Praxis der Teilnehmenden erleichtert werden (vgl. Projektverbund STUDICA II 2014).

2.1 Ziel und Vorgehen des Teilvorhabens „Professionalisierung im Kontext des Studiums à la carte“

Als Teilvorhaben „Professionalisierung im Kontext des Studiums à la carte“ des Verbundprojekts STUDICA II analysierte das Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung (IfBE) der Leibniz Universität Hannover aus berufspädagogischer Perspektive inwieweit innerhalb wissenschaftlicher Weiterbildung pädagogisch organisierte Reflexionsprozesse stattfinden und wie diese begleitet werden können. Ziel war es, ein Instrument zu entwickeln, welches das Lernen und Reflektieren der STUDICA-Teilnehmenden nachhaltig unterstützt, den Transfer von theoretisch-akademischem Wissen in die berufliche Praxis (Theorie-Praxis-Transfer) anstößt und die Professionalisierung der Teilnehmenden fördert. Da die Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernen in Form von Reflexion eine Voraussetzung dafür bildet, das eigene Lernen zunehmend besser selbst steuern zu können (vgl. Mietzel 2003), war es wesentliche Aufgabe im Forschungsprozess den Lernprozess der Studierenden in STUDICA sichtbar und der Reflexion zugänglich zu machen.

Im Rahmen einer qualitativen Bestandsaufnahme wurden im Forschungsprozess zunächst Anknüpfungspunkte für die Förderung von Reflexionsprozessen ermittelt. Hierfür wurden qualitativ explorative Interviews mit STUDICA-Teilnehmenden geführt und analysiert, sowie die Ergebnisse und Interviewmaterial der Evaluation des STUDICA-Modells aus der ersten und zweiten Förderphase (vgl. Schrode/Hemmer-Schanze 2015; Hemmer-Schanze et al. 2017) sekundäranalytisch ausgewertet. Auf Grundlage der Ergebnisse wurde das o. g. Reflexionsinstrument entwickelt und mit Teilnehmenden des STUDICA-Modells sowie mit beruflich qualifizierten, berufsbegleitend Studierenden pilothaft erprobt. Der Erprobungsprozess wurde im Sinne der handlungsorientierten Begleitforschung (Forscher in der Rolle des teilnehmenden Beobachters) unterstützt und durch qualitative Interviews mit Teilnehmenden evaluiert.

3 Theoretische Rahmung: Zur Bedeutung von Reflexion und Professionalisierung in der modernen Arbeit

Die Zunahme der Komplexität beruflicher Aufgabenstellungen und damit einhergehende neue Qualifikationsansprüche moderner Arbeit führen zu einem gewandelten (Weiter-)Bildungsverhalten und erfordern einen veränderten Umgang mit Lernprozessen. Sowohl der Wissenschaftsbezug des beruflichen Lernens als auch der Grad der Systematisierung von Wissen innerhalb der beruflichen Tätigkeit steigen an. In diesem Zusammenhang wird abstraktes, akademisches Wissen zu einem festen Bestandteil von Berufen (vgl. Meyer 2000; Gericke 2015) und es bedarf weiterer Kompetenzen wie beispielsweise einer sozialen Interaktion und Kooperation (vgl. Gericke 2015.), sowie einer fundierten Reflexionskompetenz. Als zentrales Merkmal eines modernen Begriffsverständnisses von Profession kann somit das akademische Wissen verstanden werden, welches in Ergänzung mit dem berufspraktischen Expertenwissen ein professionelles Handeln im Beruf ermöglicht. Professionalität wird somit als eine individuelle Kompetenz verstanden, die sich in der spezifischen Kombination von berufspraktischem und wissenschaftlichem Wissen und deren Reflexion ausdrückt (vgl. Baumhauer 2017; Kreutz/Meyer 2015; Meyer/Kreutz 2015).

Der Gedanke, Professionalität in Kombination mit Reflexion auf eine individuelle Handlungsebene zu beziehen und somit subjektbezogen zu begreifen, ist in Bezug auf die Form wissenschaftlicher Weiterbildung, wie STUDICA sie darstellt, in mehrfacher Hinsicht zentral: Erstens ist es durch die Öffnung der Hochschulen nun auch für nicht traditionell Studierende möglich, sich mittels akademischer Orientierungen in Richtung Profession zu entwickeln und so ihre individuelle Beruflichkeit zu steigern (vgl. Meyer 2013). Zweitens kann spezifisches Wissen als professionell-individualisiertes Wissen verstanden werden, welches sich in drei Komponenten aufgliedern lässt: das akademische Wissen, das Berufswissen (tradiertes Erfahrungswissen und Alltagswissen) sowie das Problemlösungs- und Deutungswissen, welches sich aus der reflexiven Verknüpfung beruflicher und akademischer Wissensarten ergibt (vgl. ebd.). Drittens kann professionelles Handeln als eine Dienstleistung verstanden werden, die sich auf komplexe Problemsituationen bezieht und in einer face-to-face Interaktion, also in Kunden- bzw. Klientenbeziehungen, wirksam wird (vgl. Kurtz 2005). Es ergeben sich somit vier konstituierende Merkmale für eine individualisierte Professionalisierung: 1. das spezifische Wissen, 2. der Klientenbezug 3. die Autonomie (vgl. Meyer 2013) sowie 4. die Reflexion (vgl. Müller 2015; Baumhauer 2017).

Die Bedeutsamkeit von Reflexion in Bezug auf professionelles Handeln legt die Entwicklung einer reflexionsorientierten Grundhaltung bzw. einer Reflexionskompetenz nahe: Erstens bedürfen sowohl die Verknüpfung des berufspraktischen Erfahrungswissens mit dem wissenschaftlich-akademischen Wissen, als auch die sozialen Faktoren im Prozess der Professionalisierung (Interaktion, Kooperation usw.) dieser Grundhaltung. Zweitens ist eine solche Reflexionskompetenz relevant, um wissenschaftlich basierte Annahmen treffen zu können, begründete Schlussfolgerungen ziehen zu können, eine tiefgehende und nachhaltige Reflexionen in der Praxis entstehen zu lassen sowie die Übertragbarkeit des akademisch-theoretischen Wissens in die berufliche Praxis zu verbessern (vgl. Projektverbund STUDICA II 2014).

3.1 Reflexion in Theorie und Praxis

Für die Entwicklung einer reflexionsorientierten Grundhaltung respektive der Reflexionskompetenz ist ein differenzierter Blick auf Reflexion sowie die Bezugsebenen von Reflexion sinnvoll. In diesem Kontext ist einerseits der Bereich der individuellen Reflexion (Selbstreflexion) zentral. Hierbei geht es vor allem um eine bewusste kritische Auseinandersetzung mit spezifischem theoretisch erworbenen Wissen und beruflich entwickeltem Erfahrungswissen sowie der Kombination dieser Wissensarten. Dies ist besonders im Sinne der Bewältigung (neuer) kritischer Situationen im beruflichen Alltag und damit der Weiterentwicklung und Aufrechterhaltung der umfassenden beruflichen Handlungskompetenz – kurz: der Kompetenzentwicklung des Individuums – wesentlich. Weitere Bedeutung erhält der Bereich der kollektiven Reflexion, da individuelle Erfahrungen, die in einer Lerngruppe oder in einem Team geteilt werden, eine Verknüpfung von Sinnzusammenhängen und Erfahrungen einzelner zulassen. Durch diese reflektierte Verknüpfung entsteht faktisch ein Mehrwert für das Individuum, das Kollektiv (bzw. Gruppe oder Team) und die Organisation (vgl. Müller 2015, 90ff.). Es wird deutlich, dass Reflexion nicht ausschließlich auf der individuellen Ebene verbleibt, sondern auch einen Bezug zu der Ebene der Organisation aufweist. In diesem Zusammenhang bildet das Reflektieren der Organisation bzw. ihrer Strukturen und Prozesse, nach denen Arbeit und Lernen organisiert sind – also die strukturelle Reflexion – einen wichtigen Faktor, welcher sowohl für die Kompetenzentwicklung des Individuums als auch für Entwicklung der Organisation von Bedeutung ist: Strukturen und Prozesse des Lernens und Arbeitens, die im Kollektiv reflektiert werden, können dazu beitragen, dass ein Bewusstsein über die eigene organisationale Situiertheit sowie organisationaler handlungsleitender Strategien entstehen. Die Entwicklung eines solchen Bewusstsein, ist für die Verbindung von theoretisch-wissenschaftlichem mit erfahrungsbasiertem praktischem Wissen sowie für den Transfer dieser Wissenskombination in die Praxis entscheidend, denn beides hängt von den vor Ort (also in der Organisation/im Betrieb) gegebenen Rahmenbedingungen ab (vgl. Müller 2015, 180ff.)

Für eine systematische und differenzierte Unterscheidung von Reflexion und den jeweiligen Bezugsebenen bedarf es folglich eines Modells, welches auf verschiedene Ausprägungsgrade von Reflexion (Selbstreflexion, kollektive Reflexion und strukturelle Reflexion) eingeht und die Bedeutung dieser Ausprägungsgrade für individuelle und organisationale Lern- und Entwicklungsprozesse beschreibt und analysiert. Eine solche Systematisierung und Ausdifferenzierung stellt die vierfache Reflexionsmatrix dar (vgl. Abb. 1): Innerhalb der Matrix wird grundsätzlich zwischen individueller und kollektiver Reflexion unterschieden und es werden Bezüge zwischen den Ebenen Organisation und Individuum, auf die sich reflexive Prozesse beziehen können, aufgezeigt.

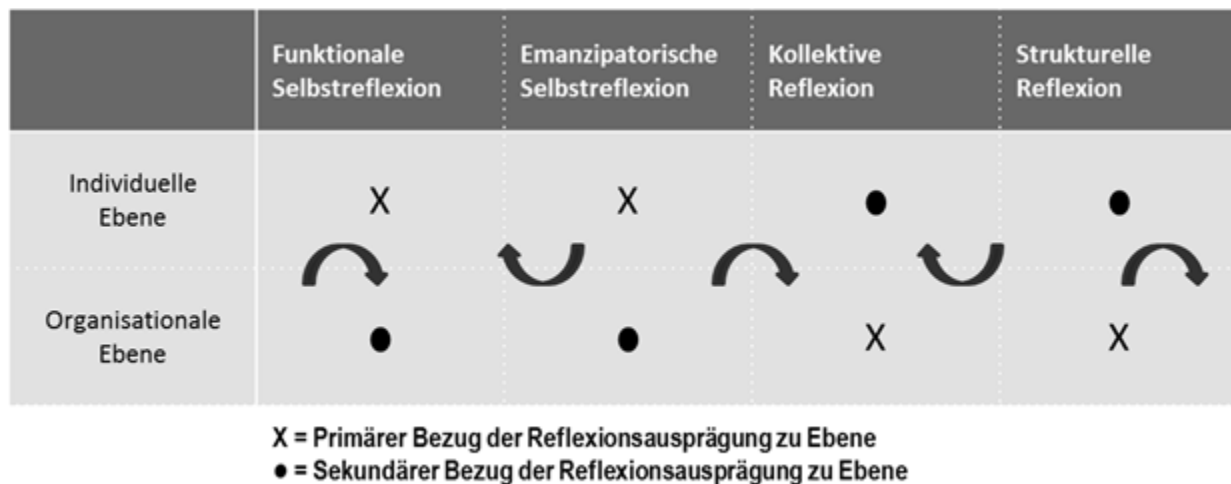


Abbildung 1: Vierfache Reflexionsmatrix (vgl. Müller 2015, 94)

Die selbstreflexiven Ausprägungsformen (funktionale und emanzipatorische Selbstreflexion) werden im Reflexionsmodell der individuellen Ebene zugeordnet. Mit funktionaler Selbstreflexion werden Reflexionsprozesse bezeichnet, die der Aufrechterhaltung der Handlungssicherheit und Funktionsfähigkeit im Arbeitsalltag dienen und im eigentlichen Handlungsprozess ablaufen; ein Zurücktreten bzw. in Distanz zur Handlung zu treten, ist hierbei nicht erforderlich, die Reflexion findet im Handlungsprozess statt. Emanzipatorische Selbstreflexion bezeichnet das Reflektieren eigener Handlungen, Interaktionen und direkter Arbeitsstrukturen und -prozessen mit Bezug auf dahinterstehende Regelsysteme. Ein bewusstes Wahrnehmen der bereits vollzogenen Handlung, genutzter Strukturen und Prozesse und deren kritische Reflexion, sind hierbei die zentralen Kennzeichen (vgl. Müller 2015, 93). Für die individuelle Professionalisierung bzw. die Entwicklung eines professionellen Handelns leistet die emanzipatorische Selbstreflexion einen zentralen Beitrag, denn diese Reflexionsausprägung ermöglicht es dem Individuum beim Lernen planmäßig und strukturiert vorzugehen und somit eine Aufwandsminimierung in Abgrenzung zum Prinzip von Versuch und Irrtum zu erzielen.

Die kollektive Reflexion rekurriert auf strukturelle und institutionelle Ausprägungsformen und kann sich sowohl auf die individuelle als auch auf die organisationale Ebene beziehen, weil kollektiv kommunizierte Reflexion auf das Gegenüber wirkt, was wiederum sowohl Selbstreflexion als auch weitere kollektive Reflexionsprozesse befördern kann. Unter Kollektive Reflexion, werden Reflexionsprozesse gefasst, die durch einen gemeinsamen Lern- oder Arbeitsprozess anregt werden. Das Reflektieren bezieht sich vor allem auf Arbeits-, Lernstrukturen und -prozesse, die auf ein Team oder ein Gruppe gerichtet sind (z. B. auch Schnittstellen mit anderen Abteilungen, Kollegen) (vgl. Müller 2015, 88ff.). Zudem können informell gewonnenen Erfahrungen und formal erlerntes Wissen im Kommunikationsprozess mit anderen weiterentwickelt werden (vgl. Bäcker/Cendon/Mörth 2011). In diesem Kommunikationsprozess vor kollektivem Hintergrund können die Reflexion des Erlernten und die Selbstreflexion des eigenen (professionellen) Handelns sowie der gemeinsamen Austausch die Basis für kollektive Reflexion liefern. Strukturelle Reflexion wird in der Matrix auf der organisationalen Ebene verortet und bildet im Zusammenhang mit kollektiver Reflexion einen wichtigen Faktor sowohl für die Kompetenzentwicklung des Individuums als auch für die Entwicklung

der Organisation. Die im Kollektiv reflektierten konstituierende Rahmenbedingungen oder das Reflektieren des organisationalen Lernsystems, können Entwicklungsprozesse hin zum Lernen der Organisation anstoßen und eine Optimierung hinsichtlich übergeordneter Bezugssysteme einleiten (vgl. ebd.).

Die Systematisierung und Ausdifferenzierung in der Reflexionsmatrix trennt zwar die unterschiedlichen Reflexionsprozesse und Ebenen analytisch voneinander, schließt jedoch die wechselseitige Beeinflussung derselben in der Praxis keinesfalls aus. Die analytische Trennung der Reflexionsprozesse und der Ebenen auf Basis der Matrix trägt jedoch dazu bei, die Rolle von Reflexion als zentrales Gestaltungsmoment für die Bedeutsamkeit des reziproken Verhältnisses von individuellen und kollektiven Formen von Reflexion zu verdeutlichen. Die Reflexionsmatrix bietet damit erstens die Möglichkeit unterschiedliche Ausprägungen der Reflexionsprozesse, die im Rahmen von Kompetenzentwicklung und reflexiver Handlungsfähigkeit eine Rolle spielen, systematisch zu erfassen und zu analysieren. Zweitens kann durch eine Bezugnahme auf die Matrix aufgezeigt werden, inwiefern Reflexion dazu beitragen kann, Professionalisierungseffekte bei berufserfahrenen Teilnehmenden wissenschaftlicher Weiterbildung (individuell und kollektiv) zu befördern (vgl. Müller 2015). Für die Entwicklung des Reflexionsinstruments im o. g. Teilforschungsvorhabens stellt sie daher eine passende theoretische Grundlage dar.

Es lässt sich konstatieren, dass sowohl der Selbstthematisierung durch Selbstreflexion und durch eine kontinuierliche Prozessreflexion in Sinne von struktureller Reflexion sowie der kollektiven Komponente von Reflexion im Prozess der Professionalisierung des Handelns eine effiziente Wirkung zukommen. In STUDICA ist die Stärkung personaler Kompetenzen durch eine gezielte Selbstreflexion und das gezielte Nachdenken über eigene Verhaltensweisen, Handlungen und Werte vor allem mit Blick auf den Transfers des erlernten wissenschaftlichen Wissens in die berufliche Praxis auf Basis unterschiedlicher Reflexionsprozesse (individueller und kollektiver) entscheidend. Da die Teilnehmenden berufstätig sind, d. h. individuelle berufspraktische Bezüge i. d. R. vorhanden sind oder reflexiv hergestellt werden können, ist eine Förderung des Transfers grundsätzlich möglich und die Entwicklung und Stärkung des professionellen Handelns prinzipiell realisierbar.

4 Empirische Ergebnisse: Reflexion im Lernmenü?!

4.1 Individuelle Professionalisierung als Teilnahmemotiv

Die Bedeutung pädagogisch organisierter Reflexionsprozesse, die eine Unterstützung der Verbindung von beruflichen Erfahrungen und Kompetenzen mit theoretisch-wissenschaftlichem Wissen unterstützen, zeigte sich im Rahmen der qualitativen Bestandsaufnahme vor allem bei den hierfür ermittelten Anknüpfungspunkten. Die individuelle Professionalisierung der Teilnehmenden, die ein zentrales Motiv und Ziel für die Teilnahme an STUDICA darstellt, ist deutlich an den Wunsch die eigene Kompetenzentwicklung voranzutreiben gebunden und verweist auf den reflektierten Umgang mit den eigenen lebens- und arbeitsweltlich erworbenen Kompetenzen. Auch bei der Entwicklung einer Metaperspektive auf berufliche Handlungen und Entscheidungen spielt Reflexion eine zentrale Rolle. Es deuten sich neben

selbstreflexiven auch strukturell-reflexive Aspekte an, die organisationale Wirksamkeit hervorrufen können. Darüber hinaus zeigt sich, dass ein kollektiv-reflexives Setting als Initiator für professionsorientierte Beruflichkeit nützlich sein kann.

Die Ergebnisse der empirischen Erhebung zeigen deutlich, dass der Hauptgrund für eine Teilnahme am Format STUDICA für die beruflich qualifizierten Teilnehmenden darin besteht, grundsätzlich neue Perspektiven für ihre berufliche Entwicklung zu öffnen, ohne aus ihrer aktuellen Tätigkeit ausscheiden zu müssen. In dieser Motivation drückt sich zum einen der Wunsch nach einer Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen, orientiert an der eigenen Lebensbiographie aus. Zum anderen deutet sich an, dass Weiterbildung und Lernen als Zugänge zu neuen Entwicklungsmöglichkeiten gesehen werden. Der Bezug zu biographischer Entwicklung sowie Offenheit und Ganzheitlichkeit im Sinne eines (auch lebensweltlichen) Subjektbezugs bilden zentrale Faktoren der Kompetenzentwicklung (vgl. Gillen 2006).

Ein weiteres Teilnahmemotiv stellt das Bedürfnis nach einem objektiven Fundament für bereits gemachte Erfahrungen im Sinne einer tiefergehenden Analyse der eigenen beruflichen Praxis dar. Wissenschaftliche Weiterbildung wird vor diesem Hintergrund als ein Instrument zur Erweiterung des Möglichkeitshorizonts und als Maßnahme gesehen, dem Wunsch nach beruflicher Autonomie als konstituierendes Merkmal für eine individuelle Professionalisierung (vgl. Meyer 2012) nachzukommen. Das von den Teilnehmenden kommunizierte Lernbedürfnis, berufliche Themengebiete wissenschaftlich zu fundieren und eine globalere wissenschaftliche Perspektive zu erwerben, um beruflichen Herausforderungen begründet begegnen zu können, verdeutlicht die Entwicklung von Problemlösungs- und Deutungswissen als Merkmale von moderner Professionalisierung und Eigenschaft von strukturellen Reflexionsprozessen. Ebenso wird hierin die Bedeutung einer reflexiven Handlungsfähigkeit als ein wichtiger Bestandteil der beruflichen Handlungskompetenz erkennbar (vgl. Dehnbostel 2007). Mit der Teilnahme wissenschaftlicher Weiterbildung ist somit ein Streben der Teilnehmenden verbunden, ihre Beruflichkeit professionsorientiert zu steigern, um in der Praxis nicht nur auf Basis der eigenen Erfahrungen zu handeln, sondern diese Erfahrungen durch Wissen zu fundieren (vgl. Schrode/Hemmer-Schanze 2015; Meyer 2012). In diesem Sinne kann die Motivation durch wissenschaftliche Theoriebestände zu einer individualisierten Professionalisierung zu gelangen, konstatiert werden.

4.2 Entwicklung einer Metaperspektive auf berufliche Handlungen und Entscheidungen

Die befragten ehemaligen STUDICA-Teilnehmenden geben oftmals an, dass es im Nachgang ihrer wissenschaftlichen Weiterbildung nicht zu einer strukturellen Änderung ihrer beruflichen Aufgabengebiete und Zuständigkeiten kam. Auffällig ist, dass die allgemeine Frage nach Veränderungen der beruflichen Tätigkeit durch die STUDICA-Teilnahme von vielen Interviewten verneint wurde. Dies lässt die Annahme zu, dass bisher kein reflektierter Transfer des Gelernten in die Praxis stattgefunden habe. Im Verlauf der Interpretation der Daten wurden jedoch vielfältige Veränderungsprozesse deutlich, die sich jenseits von organisationalen oder strukturellen Gegebenheiten im Betrieb vollziehen. So beschreiben die Befragten, dass sich ihre individuelle Sicht auf und ihr Umgang mit beruflichen Aufgabenstellungen und Heraus-

forderungen durch den Lernprozess innerhalb der wissenschaftlichen Weiterbildung gewandelt habe. Berufliche Abläufe und Prozesse werden laut der Befragten aus einer Metaperspektive in Gänze innerhalb ihrer Zusammenhänge betrachtet und häufiger hinterfragt, Entscheidungen und Handlungen im Rahmen der Arbeitstätigkeit oftmals besser verstanden und theoriegeleitet begründet. Da die Interviews zudem zeigen, dass eigene Arbeitsprozesse, -strukturen und -handlungen sowie dahinterstehende Regelsysteme hinterfragt wurden, ist zu konstatieren, dass durch die Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung eine individuelle Selbstreflexion, auch im Sinne einer emanzipatorischen Selbstreflexion (vgl. Müller 2015) durchaus angeregt wird.

Mit der Entwicklung einer Metaperspektive auf berufliche Handlungen und Entscheidungen, wandelt sich für die Teilnehmenden wissenschaftlicher Weiterbildung auch die Sicht auf organisationale Prozesse: Optimierungsmöglichkeiten innerhalb betrieblicher Abläufe und Strukturen können besser identifiziert und mögliche Schritte zu deren Umsetzung theoriegeleitet begründet werden. Hierin zeigen sich Aspekte der strukturellen Reflexion: Die Teilnehmenden sind in erhöhtem Maße in der Lage, ihr bisher implizites Erfahrungswissen explizit zu formulieren und dadurch zu der Lösung struktureller oder organisatorischer Probleme beizutragen. Hierin wird der Zusammenhang von Kompetenzentwicklung und Organisationsentwicklung durch Kommunikation und Reflexion deutlich (vgl. Müller 2015): Wissen wird durch Kommunikation in organisationale Verbindungen integriert. Durch eine „kommunikative Validierung“ (Müller 2015, 146) kann das Wissen reflektiert werden und sich damit verändern oder weiterentwickeln. Das neu erlernte wissenschaftliche Wissen kann zu einem ganzheitlichen Verständnis von organisationalen Prozessen führen, was sich wiederum auf die Entwicklung der Organisation auswirken kann.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass ein solches ganzheitliches Verständnis von Arbeitshandlungen, die Entwicklung neuer Deutungsmuster und die Legitimation des Handelns anhand von Theoriebeständen auf einen Zuwachs von Problemlösungs- und Deutungswissen hindeutet und somit als Ausdruck von Kompetenzentwicklung und Professionalisierung zu betrachten ist (vgl. Dehnpostel 2007; Gillen 2006; Meyer 2012).

4.3 Kollektive Reflexion als Initiator der professionsorientierten Beruflichkeit

Das Studieren à la carte bietet den Teilnehmenden ein Setting zur individuellen und gemeinsamen Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Inhalten, die in ihrer beruflichen Tätigkeit Relevanz haben. Dies trägt maßgeblich zu der Entwicklung von Reflexivität bei. Die Bewusstmachung der eigenen berufspraktischen Erfahrungen, das in Verbindung bringen von beruflichem Wissen und Können mit theoretischem Wissen sowie der Austausch mit der Gruppe und die damit verbundene Möglichkeit verschiedene Perspektiven bei der Bearbeitung von Aufgaben und Problemstellungen in Betrieb und Hochschule auszuloten, wird von den STUDICA-Teilnehmenden als besonders wertvoll erachtet.

Im Hinblick auf die Bearbeitung beruflicher Aufgaben- und Problemfelder besitzt der Austausch im Kollektiv eine Orientierungsfunktion für die Lernenden und stößt eine Reflexion über berufliche Handlungen, Verhaltensweisen und auch eigene Kompetenzen an. Dies im

Kollektiv zu kommunizieren und zu reflektieren verdeutlicht wiederum einen Bedarf an kollektiver Reflexion, um das individuelle berufliche Handeln zu professionalisieren.

Das STUDICA-Modell verfolgt durch den Fokus einer Verbindung von Wissenschaft, Wirtschaft und Kunst einen ganzheitlichen Ansatz, innerhalb dessen die Verwertung des in den Seminaren Gelernten in der beruflichen Praxis im Vordergrund steht (vgl. Schrode/Hemmer-Schanze 2015). Eine praxisnahe Gestaltung der Lehrveranstaltungen wird von den Teilnehmenden positiv beurteilt und ausdrücklich gewünscht. Dies lässt sich darauf zurückführen, dass diese als möglicher Beitrag zu einem besseren Verständnis wissenschaftlicher Inhalte dienen kann. In der Regel kann die Lehre den Anspruch einer praxisnahen Vermittlung theoretischer Inhalte gerecht werden: Der überwiegende Großteil der Teilnehmenden versteht die Lerninhalte als Anregung für die berufliche Praxis (vgl. ebd.).

In diesem Zusammenhang ist anzumerken, dass das an der Hochschule erlangte Wissen von den Teilnehmenden in der Regel jenseits von fachlichen Inhalten betrachtet wird: Eine direkte Übertragbarkeit fachlicher Inhalte in die berufliche Praxis wird nicht erwartet oder gewünscht, vielmehr soll das wissenschaftliche Wissen einen Pool bilden, auf den bei der Bearbeitung unterschiedlicher beruflicher Problemstellungen zurückgegriffen werden kann. Wissenschaftliches Wissen wird somit als wichtige Fundierung beruflichen Erfahrungswissens gesehen und soll die individuelle Handlungsfähigkeit situationsübergreifend erweitern. Das Vermögen, sein Handeln auf einer Metaebene unabhängig von den fachlichen Inhalten an Theorien legitimieren zu können, das heißt gewissenmaßen die grundsätzliche Beziehung zwischen praxisbezogenem Denken und Handeln und theoretisch-akademischem Denken und Handeln zu durchdringen, bildet ein wesentliches Kennzeichen des Professionellen (vgl. Meyer 2012). Es zeigt sich hier also wiederum, dass das übergeordnete Ziel der Teilnehmenden die Steigerung ihrer individuellen professionsorientierten Beruflichkeit ist, die sich in dem Wunsch einer Verbindung von Theorie und Praxis ausdrückt.

5 Reflexion als Begleitangebot – Das Reflexionsinstrument

Auf Grundlage der empirischen Ergebnisse wurde das im Teilvorhaben entwickelte Reflexionsinstrument in zwei Phasen konzipiert: Die erste Phase bildet ein Reflexionsworkshop bzw. ein Reflexionsgespräch, bei der zweiten Phase handelt es sich um einen Fragenkatalog zur Selbstreflexion. Durch den zweiphasigen Aufbau soll sowohl eine Steigerung der kollektiven, als auch der individuellen Lern- und Reflexionsprozesse der Teilnehmenden ermöglicht werden (vgl. Müller 2015). Zwar können beide Phasen unabhängig voneinander parallel zu oder im Nachgang von einer Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung eingesetzt werden, um eine Verbindung kollektiver und individueller Reflexionsprozesse zu erreichen, ist es allerdings sinnvoll zunächst an dem Reflexionsworkshop bzw. dem Reflexionsgespräch teilzunehmen und den Fragenkatalog anschließend kontinuierlich zu bearbeiten. Durch den Einsatz verschiedener Methoden wird ein reflexiver Lernprozess angeregt, der einerseits auf einem selbstbezogenen Reflektieren, andererseits auf dem Einbringen individueller Erfahrungen in einen gemeinschaftlichen Kontext und einen Austausch darüber beruht.

Innerhalb beider Phasen wird auf Basis des in STUDICA erlernten theoretischen Wissens versucht, Belege für (praxisbezogene) Annahmen zu finden und diese logisch zu begründen. Die so herausgearbeiteten Argumente sollen zum einen der Selbstprüfung des eigenen theoretischen und praktischen Wissens und Könnens, zum anderen der Förderung einer selbstkritischen Grundhaltung gegenüber Wissen und Erkenntnis im Allgemeinen dienen. Die Reflexion des eigenen und des fremden Vorgehens bzw. der eigenen oder fremden Argumentation sollen so eine Denkhaltung befördern, die neues Wissen prüfend betrachtet und als vorläufiges sicheres Wissen begreift. Das Instrument soll eine kritische Auseinandersetzung mit der individuellen Berufspraxis anregen, was die Basis für eine Weiterentwicklung des beruflichen Handelns bilden kann. Dies soll wiederum zu dem übergeordneten Ziel des Instruments, das berufliche Handeln der Teilnehmenden zu professionalisieren, beitragen und die Entwicklung von Reflexivität und Lern- und Wissensverarbeitungsstrategien unterstützen. Das Reflexionsinstrument ist so konzipiert, dass sowohl funktionale und emanzipatorische Selbstreflexion, als auch Prozesse der strukturellen und kollektiven Reflexion angeregt werden, um einen umfassenden Beitrag zur Aufrechterhaltung und Erweiterung der reflexiven Handlungsfähigkeit sowie der umfassenden beruflichen Handlungskompetenz der Teilnehmenden zu leisten.

Phase 1: Der Reflexionsworkshop bzw. das Reflexionsgespräch

Der Reflexionsworkshop fokussiert die Reflexion des in STUDICA gelernten theoretisch-akademischen Wissens in Bezug auf die jeweils individuelle berufliche Tätigkeit der Teilnehmenden vor einem kollektiven Hintergrund (vgl. Müller 2015). Das heißt, der Workshop bildet einen Interaktionsraum für einen moderierten Austausch im Rahmen dessen die Teilnehmenden diskutieren, wie das in STUDICA Erlernte in der beruflichen Praxis eingesetzt werden kann. In diesem Zusammenhang sollen auch übergeordnete Zusammenhänge, die das berufliche Handeln erklärbar, begründbar und legitimierbar machen, herausgestellt werden und somit eine Entwicklung der Teilnehmenden in Richtung eines reflektierten Praktikers angestoßen werden (vgl. Lash 1996; Schön 1983).

Um Problemlösungs- und Deutungswissen in beruflichen Situationen einsetzen zu können und dadurch zu einer Erweiterung der beruflichen Handlungskompetenz beizutragen, bedarf es der Reflexion des spezifischen Wissens durch das Individuum und das Kollektiv (vgl. Müller 2015). Damit dies bestmöglich umgesetzt werden kann, stehen innerhalb des Workshops verschiedene Methoden zur Verfügung, die Selbstreflexion, Gruppenreflexionen und einen gemeinsamen Lernprozess der Teilnehmenden anregen sollen und im Rahmen derer die Teilnehmenden die systematische Reflexion des Handelns trainieren können. Grundsätzlich liegen dem Anstoß der Selbst- und Gruppenreflexion hierbei die Leitfragen: „Wie mache ich etwas?“ und „Warum mache ich es?“ zugrunde.

Der Workshop wird durch eine Moderatorin bzw. einen Moderator begleitet, dessen Aufgabe es ist, das Verhältnis von Wissen und Erfahrung herauszustellen, das zugrundeliegende Verständnis von professionellem Wissen und Handeln deutlich zu machen und die Reflexion und somit die Erzeugung des Problemlösungs- und Deutungswissens anzustoßen. Die bzw. der Moderierende tritt dabei nicht als Lehrperson auf, die in einem hierarchischen Verhältnis zu den Teilnehmenden steht. Vielmehr begreift sie oder er sich als Begleitende/r und Unterstützende/r des Lernprozesses der Teilnehmenden. Während die Teilnehmenden die Übungen des

Workshops weitgehend selbständig bearbeiten, tritt die Moderatorin bzw. der Moderator in eine beobachtende Rolle und regt den Bearbeitungsprozess durch Fragen an. Den Teilnehmenden wird auf diese Weise ein entdeckendes Lernen ermöglicht, das zu der Entwicklung und Reflexion individueller Lösungsansätze beitragen kann (vgl. Bauer et al. 2016).

Ebenso wie der Workshop, zielt das Reflexionsgespräch auf eine Reflexion des in STUDICA gelernten theoretisch-akademischen Wissens und dessen möglichen Nutzen in beruflichen Situationen durch das Einbringen individueller Erfahrungen in einen gemeinschaftlichen Kontext. Der Austausch findet im Rahmen des Reflexionsgesprächs allerdings nicht innerhalb einer Gruppe mit anderen STUDICA-Teilnehmenden statt, sondern beschränkt sich auf die Kommunikation zwischen zwei Gesprächspartnern, ist also unabhängig von einer bestimmten Anzahl an Teilnehmenden durchführbar. Inhaltlich orientiert sich das Reflexionsgespräch an folgenden übergeordneten Leitfragen:

- Wie hilft mir das in STUDICA erworbenes Wissen in meiner beruflichen Tätigkeit?
- Welche Lerninhalte aus STUDICA sind für mich persönlich, welche beruflich bedeutsam und warum?
- Welche Lerninhalte aus STUDICA möchte ich in meiner zukünftigen beruflichen Praxis umsetzen?
- Welche Möglichkeiten des Einbezugs der in STUDICA vermittelten Wissensbestände in meine berufliche Praxis bieten sich?

Phase 2: Der Fragebogen zur Selbstreflexion:

Neben dem interaktiven Austausch mit anderen STUDICA-Teilnehmenden innerhalb des Workshops bzw. mit der Gesprächsleiterin oder dem Gesprächsleiter im Rahmen des Reflexionsgesprächs kann auch das eigene (selbstreflexive) Nachdenken über das erworbene Wissen und dessen mögliche Einsatzgebiete oder Nutzungsmöglichkeiten dazu führen, dass Probleme oder herausfordernde Situationen in der beruflichen Tätigkeit anders gelöst oder bewertet werden (vgl. Müller 2015). Der Fragebogen zur Selbstreflexion zielt daher auf die Anregung und Förderung der Selbstreflexion und wird von den Teilnehmenden eigenständig bearbeitet. Der Fragenkatalog soll die Teilnehmenden darin unterstützen, das erworbene Wissen in die berufliche Praxis zu transferieren. Dazu kann sowohl auf Wissen und Erfahrungen aus den STUDICA-Lehrveranstaltungen, als auch aus dem Reflexionsworkshop oder dem Reflexionsgespräch zurückgegriffen werden. Zentral ist hierbei, dass der Transfer von Wissen als ein kontinuierlicher Prozess zu betrachten ist, der konstant angestoßen werden sollte und immer von der jeweiligen beruflichen Situation des oder der Teilnehmenden und dem zu transferierenden Wissen abhängig ist.

6 Fazit und Ausblick

Den Verbindungsprozess von wissenschaftlichen Theorien mit berufspraktischem Wissen bewusst zu gestalten und gleichzeitig zu reflektieren, ist für Formate der wissenschaftlichen Weiterbildung eine zentrale Herausforderung. Darüber hinaus ist die wissenschaftliche Weiterbildung durch die Öffnung der Hochschulen für berufliche Qualifizierte mit einer erwei-

terten Teilnehmerschaft konfrontiert – den Berufserfahrenen und Berufstätigen – und einer damit einhergehenden Veränderung der Struktur und Organisation von Weiterbildung (vgl. u. a. Gronewold 2016a; Kreutz/Meyer 2015; Meyer/Kreutz 2015) sowie neuen didaktischen Herausforderungen hinsichtlich der Verzahnung von Berufsbezug und Wissenschaftsorientierung (vgl. Baumhauer 2017).

Diesen Herausforderungen wurde im Teilforschungsvorhaben „Professionalisierung im Kontext des Studiums à la carte“ theoretisch und empirisch fundiert begegnet. Im Fokus stand die Förderung einer bewussten Verknüpfung berufspraktischen Erfahrungswissens mit an der Hochschule erlerntem theoretischen Wissen mittels Reflexion, um ein möglichst stabiles Fundament für die Professionalisierung berufserfahrener Studierender zu ermöglichen. Das zu diesem Zweck entwickelte Reflexionsinstrument leistet einen Beitrag zu dem Erwerb und der Sicherung beruflicher Handlungskompetenz und fördert zudem die persönliche Weiterentwicklung der Teilnehmenden und deren kritische Auseinandersetzung mit beiden Wissensarten.

Das Reflexionsinstrument bietet sowohl die Chance, gezielt Situationen in der beruflichen Praxis zu erfassen, die die praktische Anwendung von wissenschaftlichem Wissen eröffnen, als auch Zusammenhängen zwischen abstraktem wissenschaftlichem Wissen und berufspraktischem Erfahrungswissen zu erschließen. Durch eine Orientierung an realen Situationen und die Reflexion praktisch durchgeführter Handlungen, entsteht für die Teilnehmenden die Möglichkeit, eine professionelle Haltung zur eigenen Berufspraxis zu entwickeln, die sich im reflexiven Zusammenspiel von theoretisch erworbenem Wissen und beruflichem Können äußert. Im Hinblick auf die Unterstützung von reflexiven Prozessen im Rahmen wissenschaftlicher Weiterbildung ist es vor diesem Hintergrund von Bedeutung, den Wunsch der Teilnehmenden, das berufspraktische Wissen mit akademischem Wissen zu verbinden, zu reflektieren und in pädagogisch organisierte Übungen einzubeziehen, damit die oben beschriebene Fundierung berufspraktischer Erfahrungen durch theoretisches Wissen gelingen und ein Theorie-Praxis-Transfer unterstützt werden kann. In diesem Kontext das Lernbedürfnis des Subjekts den zentralen Ausgangspunkt, um eine möglichst große Akzeptanz für Reflexionsprozesse zu schaffen und die Sinnhaftigkeit der Erzeugung dieser bei den Teilnehmenden zu evozieren.

Das Reflexionsinstrument ist durch die dargelegten theoretischen Zugänge und die dargestellten empirischen Ergebnisse wissenschaftlich fundiert und durch die pilothafte Implementierung und Evaluation im Rahmen von STUDICA auch praktisch erprobt. Mittels qualitativ explorativer Interviews mit den Teilnehmenden von STUDICA und den sekundäranalytisch ausgewerteten Interviews aus der Evaluation des ersten Phase von STUDICA wurden die Bedarf, Motive und Anregungen beruflich Qualifizierter erhoben. Das Reflexionsinstrument wurde so konzipiert, dass es zur Reflexion in den oben beschriebenen Ausprägungsformen kommen kann. Durch das Einbringen individueller Erfahrungen in einen gemeinschaftlichen Kontext im Rahmen des Reflexionsworkshops (bzw. des Reflexionsgesprächs) wurden individuelle und kollektive Reflexionsprozesse gleichermaßen gefördert. Ebenso wurde ein Bezug zu strukturellen Aspekten des jeweiligen betrieblichen Umfelds hergestellt. Die individuellen Reflexionsformen weisen hierbei stärker selbstreflexive Ausprägungen (funktionale und

emanzipatorische Selbstreflexion) auf, die kollektive Reflexionsform bezieht sich stärker auf strukturelle und institutionelle Ausprägungen (vgl. Müller 2015, 93f.). Hervorzuheben ist, dass die Förderung der Reflexion sowohl auf individueller und kollektiver Ebene wichtig ist, da ein einseitiges bzw. rein individuelles Reflektieren nicht den gewünschten Professionalisierungseffekt in Bezug auf eine Steigerung der professionsorientierten Beruflichkeit haben würde. Um das individuelle Handeln zu professionalisieren bedarf es des Kollektivs. Aus diesem Grund ist es auch notwendig, dass die bewusste Verknüpfung theoretischen und beruflichen Wissens durch die gezielte Anregung von individueller und kollektiver Reflexion unabhängig von fachlichen Lerninhalten erfolgt. Erst dadurch wird eine Betrachtung des beruflichen Handelns auf einer Metaebene möglich und ein professionelles Handeln wahrscheinlich.

Die Förderung der Verknüpfung der Wissensarten ist darüber hinaus als der zentrale Faktor zu betrachten, da bei den Teilnehmenden einerseits ein Sinn für deren Nutzen sowie ein Verständnis für den Zusammenhang von Kompetenz- und Organisationsentwicklung im Sinne einer Metaperspektive auf die Verbindung von individuellem und organisationalem Handeln erzeugt werden kann.

Literatur

Bäcker, E./Cendon, E./Mörth, A. (2011): Das E-Portfolio für Professionals. Zwischen Lerntagebuch und Kompetenzfeststellung. In: Zeitschrift für E-learning. Lernkultur und Bildungstechnologie, H. 3, 37-50.

Bauer, H. G./Burger, B./ Buschmeyer, J./Dufter-Weis, A./Horn, K./Klestorfer, N. (2016): Lernprozessbegleitung in der Praxis. Beispiele aus Aus- und Weiterbildung. München. Online: www.gab-muenchen.de/de/downloads/lernbegleitung_in_derpraxis_v2.pdf (16.03.2018).

Baumhauer, M. (2017): Berufsbezug und Wissenschaftsorientierung. Grundzüge einer Didaktik wissenschaftlich reflektierter (Berufs-)Praxis im Kontext der Hochschulweiterbildung. Detmold.

Dehnbostel, P. (2007): Lernen im Prozess der Arbeit. Münster, New York, München, Berlin.

Dittmann, C./Gronewold, J. K. (2015): Berufsbegleitende Studienkonzepte im MINT-Bereich – Die Verbindung beruflichen und akademischen Wissens als zentrale Herausforderung der Studiengangskonzeption. In: Elsholz, U. (Hrsg.): Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg. Bielefeld, 163-175.

Gericke, E. (2015): Vom Beruf zur Quasi-Profession?. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 29. Online: www.bwpat.de/ausgabe29/gericke_bwpat29.pdf (15.02.2018).

Gillen, J. (2006): Kompetenzanalysen als berufliche Entwicklungschance. Eine Konzeption zur Förderung beruflicher Handlungskompetenz. Bielefeld.

Gronewold, J. K. (2016): Professionalisierung und Reflexion im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung – Studieren à la carte (STUDICA II). In: berufsbildung – Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, H. 161, 9-11.

Gronewold, J. K. (2016a): Struktur und Organisation berufsbegleitender MINT-Studiengänge, In: Seifried, J./Seeber, S./Ziegler, B. (Hrsg.): Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2016. Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Opladen, 141-154.

Hemmer-Schanze, C./Scharf, O./Schrode, N. (2017): Welche Effekte hat ein Studieren à la Carte für die Praxis seiner Teilnehmer_innen? Befunde der ersten telefonischen Nachbefragung der Teilnehmer_innen von „STUDICA – Studieren à la Carte“ (Erprobungsphase 1). Online: www.gab-muenchen.de/de/downloads/2016-02-29_evalacartenb_ergebnisse.pdf (02.06.2018).

Kreutz, M./Meyer, R. (2015): Große Schatten werfen ihre Ereignisse hinter sich – Alte und neue Herausforderungen einer berufsbezogenen Didaktik an Hochschulen. In: Elsholz, U. (Hrsg.): Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg. Bielefeld, 231-244.

Kurtz, T. (2005): Das professionelle Handeln und die neuen Wissensberufe. In: Pfadenhauer, M. (Hrsg.): Professionelles Handeln. Wiesbaden, 243-252.

Lash, S. (1996): Reflexivität und ihre Doppelungen: Struktur, Ästhetik und Gemeinschaft. In: Beck, U./Giddens, A./Lash, S.: Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt am Main, 195-286.

Meyer, R. (2000): Qualifizierung für moderne Beruflichkeit. Soziale Organisation der Arbeit von Facharbeiterberufen bis zu Managementtätigkeiten. Münster.

Meyer, R. (2012): Professionsorientierte Beruflichkeit? Theoretische und konzeptionelle Überlegungen zur Öffnung der Hochschulen als Lernorte der beruflichen Bildung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 23. Online: www.bwpat.de/ausgabe23/meyer_bwpat23.pdf (05.03.2018).

Meyer, R. (2013): Professionalisierung für moderne Beruflichkeit durch wissenschaftliche Berufsausbildung. Potenzial und Probleme aktueller Entwicklungen in der Berufsbildungslandschaft. In: Denk-doch-mal.de. Das online Magazin. Online: www.denk-doch-mal.de/wp/rita-meyer-professionalisierung-fuer-moderne-beruflichkeit/ (27.01.2018).

Meyer, R./Kreutz, M. (2015): Die Verzahnung beruflichen und wissenschaftlichen Wissens – Perspektiven für Forschung und Praxis am Beispiel des Dritten Bildungswegs. In: Dietzen, A. et al. (Hrsg.): Soziale Inwertsetzung von Wissen, Erfahrung und Kompetenz in der Berufsbildung. Weinheim, Basel, 160-176.

Mietzel, G. (2003): Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens, Göttingen.

Müller, J. K. (2015): Reflexion als Voraussetzung für Kompetenz- und Organisationsentwicklung in der wissensintensiven Arbeit. Detmold.

Projektverbund STUDICA II (2014): Studieren à la carte: Neue Formen des Zusammenwirkens von Hochschule und Praxis. Weiterführung in der 2. Förderphase. Verbundvorhabenbeschreibung für die 2. Förderphase des Bund-Länder-Wettbewerbs “Aufstieg durch Bildung – Offene Hochschulen” (unveröffentlicht).

Schön, D. A. (1983): The reflective practitioner. New York.

Schrode, N./Hemmer-Schanze, C. (2015): Studieren à la Carte? Nutzen, Wirkungen und Chancen eines à la Carte Studiums. Ergebnisse der Evaluationsforschung zur empirischen Testung des „à la Carte“-Modells wissenschaftlicher Weiterbildung der Alanus Hochschule aus der ersten Wettbewerbsrunde, 1. Phase. In: Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft (Hrsg.): Online Publikation im Rahmen des Projekts “STUDICA - Studieren à la Carte”. Alfter. Online: www.alanus.edu/kunst-forschung/studica/studica-download.html (15.12.2017).

Wolter, A./Banscherus, U./Kamm, C. (Hrsg.) (2016): Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Münster/New York.

Dieser Beitrag wurde dem *bwp@*-Format: **BERICHTE & REFLEXIONEN** zugeordnet.

Schlüsselwörter: *Professionalisierung, Reflexion, wissenschaftliche Weiterbildung*

Zitieren dieses Beitrages

Gronewold, J. K./Beutnagel, B. (2018): Reflexion im Lernmenü?! Zur Verbindung von wissenschaftlichen Theorien mit berufspraktischem Wissen im Studium à la carte. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 34, 1-15. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe34/gronewold_beutnagel_bwpat34.pdf (30.06.2018).

Die Autorinnen



Dr. JULIA K. GRONEWOLD

Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft/Institut für philosophische und ästhetische Bildung, Arbeitsbereich Berufspädagogik

Villestraße 3, 53347 Alfter bei Bonn

julia.gronewold@alanus.edu

www.alanus.edu



M.A. BRITTA BEUTNAGEL

Leibniz Universität Hannover, Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung

Schloßwender Str. 1, 30159 Hannover

britta.beutnagel@ifbe.uni-hannover.de

<https://www.ifbe.uni-hannover.de/beutnagel.html>