

Die Entwicklung handlungssystematischer Lernangebote als neue Form des Zusammenwirkens von Theorie und Praxis an Hochschulen

ANNA BERGSTERMANN
FABIENNE THEIS

Kurz zusammengefasst ...

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit der Seminarentwicklung im Bereich wissenschaftlicher Weiterbildung für Berufserfahrene. Es wird dafür ein handlungssystematisches Vorgehen beschrieben, welches die Integration des Lernens in realen Situationen in den Seminarablauf als zielgruppengerechte Methode vorsieht. Dabei wird deutlich, welchen Beitrag Hochschulen zur Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz leisten können.

Ausgangslage und Rahmenbedingungen im Projekt Studica¹

Zentral sind in diesem Beitrag zum einen die übergeordnete Frage „Welchen Beitrag kann Hochschule zur Entwicklung von beruflicher Handlungskompetenz leisten?“ und zum anderen die sich daraus ergebende Frage „Wie sieht ein idealtypisches Vorgehen zur Konzeptionierung von Seminaren unter Berücksichtigung der Lernbedarfe aus der Praxis aus?“. Durch die Beschäftigung mit dieser Thematik haben sich folgende Teilaspekte herauskristallisiert, auf die in diesem Beitrag eingegangen werden soll:

- Wie können Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung so konzipiert werden, dass sie den Lernbedarf aus der Praxis aufgreifen?
- Wie kommt der Lernbedarf aus der Praxis in das Lernangebot der Hochschule?
- Wie können Bezüge zur Praxis und zum Arbeitskontext des Einzelnen systematisch in das Lernangebot integriert werden?
- Wie sollten Lernangebote konzipiert sein, dass sie für Berufserfahrene zugänglich sind?

Bevor diese Frage beispielhaft durch ein neu entwickeltes Weiterbildungsangebot aus dem Projekt verdeutlicht wird, wird eine handlungssystematische Vorgehensweise, die Ausgangspunkt für die Konzeptionierung ist, vorgestellt. Danach folgt auf dieser Grundlage die Prozessbeschreibung der Seminargestaltung. Es schließt sich ein Plädoyer für die Integration realer Lernsituationen in den Seminarablauf an.

Die entwickelten Angebote lassen sich im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung² verorten und möchten eine Brücke bauen zwischen beruflicher Weiterbildung und Studiengängen, indem die Vorteile aus beiden Systemen genutzt und zusammengebracht werden. Die Strukturen der wissenschaftlichen Weiterbildung auf der einen Seite bieten unter dem Faktor Zeit die Möglichkeit, flexible Angebote zu entwickeln (z.B. können kürzere Weiterbildungssequenzen angeboten werden). Die Strukturen des Studiums auf der anderen Seite ermöglichen eine fachliche Anbindung und den optionalen Anschluss eines akademischen Abschlusses. Im Sinne des lebenslangen Lernens, im Hinblick einer Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung und unter Berücksichtigung von Anrechnungsmöglichkeiten ist eine Verzahnung der beiden Systeme sinnvoll (Bergstermann/Theis 2013).

Ausgehend von den Bedarfen der Zielgruppe der Berufserfahrenen sollten die Lernangebote adressatengerecht entwickelt werden. Dabei steht die Verwertbarkeit von wissenschaftlichen Fragestellungen in der Praxis im Vordergrund.

Die Teilnehmenden verfügen meist über mehr als „nur“ Einblicke in ihr Praxisfeld. Durch ihre beruflichen Erfahrungen besitzen sie bereits Handlungskompetenzen in ihrem Beruf oder Tätigkeitsfeld. Sie sind Experten und Expertinnen ihrer

¹ Das Projekt „Studica – studieren à la carte“ ist ein Angebot der Wissenschaftlichen Weiterbildung und ermöglicht den Teilnehmenden die individuelle Zusammenstellung von Lerninhalten entlang ihres eigenen Bedarfs. Das Projekt wird im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ gefördert. Weitere Informationen unter: www.studica.alanus.edu und www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de.

² Eine ausführliche Erläuterung der in Studica verwendeten Definition von wissenschaftlicher Weiterbildung findet sich im Aufsatz „Wissenschaftliche Weiterbildung – zwischen Kunst und Wissenschaft“ in Heft 6/2012 der Zeitschrift für Weiterbildung (Bergstermann/Theis 2012, S.28ff.).

beruflichen Praxis. An der Hochschule können sie ihre Kompetenzen und so ihre Handlungsfähigkeit weiterentwickeln. Dabei kommt es vor allem darauf an, dass die Teilnehmenden den Raum bekommen, ihr praktisches Handeln zu reflektieren, in Verbindung mit dem neu angeeigneten Wissen zu setzen und in ihre eigene Praxis zu transferieren (vgl. Cendon/Bischoff 2014).

Handlungssystematik: Lernen mit Bezug zur Praxis

Um den angestrebten Theorie-Praxis-Transfer strukturiert anzulegen, ist es sinnvoll sich dem Lernthema von beiden Richtungen anzunähern: zum einen von der Wissenschaftsorientierung und zum anderen von der Berufsorientierung.

Die Berücksichtigung von Wissenschafts- und Berufsorientierung bedeutet, dass die „Trennung zwischen formellem und informellem Lernen [...] damit weitgehend aufgehoben [wird]. Die Lernprozesse orientieren sich konsequent an den Problemstellungen in der Praxis der Lerner und nicht mehr an vorgegebenen Curricula“ (Erpenbeck/Sauter 2013, S. 37).

Um diese Verknüpfung herstellen zu können, werden die Lernbedarfe der Teilnehmenden unmittelbar bei der Konzeptionierung der Lernangebote berücksichtigt, um die damit verbundenen Lernprozesse nachhaltig anzulegen, indem „[...] die Sachlogik mit den Handlungslogiken von Aneignen, Erleben, Anwenden und Reflektieren“ verbunden wird (Arnold 2012, S. 96). Diese Kombination kann durch eine handlungssystematische Lernangebotsentwicklung und -strukturierung gefördert werden.

Die folgende Abbildung zeigt, wie eine Handlungssystematik als Ordnungstaxonomie aufgebaut sein kann und erläutert die entsprechenden Handlungsebenen:

Durch das Aufbrechen der Fachsystematik und die Einführung einer Handlungssystematik erhält die Zielgruppe einen vereinfachten Zugang zu den Lernangeboten. Es erfolgt eine Annäherung an die Seminarinhalte über Anknüpfungspunkte aus der Berufswelt. Informelles und erfahrungsgeleitetes Lernen kann so viel stärker berücksichtigt und berufliche Handlungskompetenz³ erweitert werden. Diese allgemeine

→ Handlungsbereiche —	Studienbereiche, in denen die Hochschule Angebote machen kann.
→ Handlungsfelder —	Oberthemen, die sich aus Aufgabefeldern der Praxis ergeben.
→ Handlungskontexte —	Die Handlungskontexte entsprechen der Seminarebene. Sie beschreiben einen realen abgrenzbaren Handlungszusammenhang.
→ Handlungssituationen —	Die Handlungssituationen sind die konkreten Themen, mit denen man sich je nach eigener Fragestellung im Rahmen von Studica beschäftigt.

Abb. 1: Die vier Ebenen der Handlungssystematik (eigene Darstellung).

Darstellung der Systematik erscheint zunächst sehr abstrakt, wird aber deutlicher, wenn man sie exemplarisch an einem Beispiel darstellt.

Ein Umsetzungsbeispiel

Im Projekt wird dieses Vorgehen in den beiden Pilotbereichen Betriebliche Berufspädagogik und Sozialverantwortliches Finanzwesen erprobt und im Folgenden exemplarisch an einem Beispiel deklariert (siehe Abb. 1). Für den Handlungsbereich „Betriebliche Berufspädagogik“ konnten, durch die im Vorfeld durchgeführte Lernbedarfsfeststellung⁴, 20 Handlungsfelder⁵ identifiziert werden. Am Beispiel des Handlungsfelds „Die Qualität der beruflichen Ausbildung weiterentwickeln“ erläutern wir das handlungssystematische Vorgehen.⁶ Das ausgewählte Handlungsfeld setzt sich aus verschiedenen Seminaren und Übungen zusammen, die für Fragestellungen aus diesem Arbeitsbereich relevant sind. Abbildung 1 zeigt auf der Ebene der Handlungskontexte exemplarisch drei ausgewählte Seminare: „Qualitätsmanagement (QM), -entwicklung und -sicherung (QES) in der betrieblichen Berufsausbildung“, „Evaluation von Lernleistungen“ und „Qualitätsfragen im Recht der Berufsbildung“. Das erstgenannte Seminar wiederum lässt sich auf der Ebene

³ Dabei beziehen wir uns auf die Ausführungen von Dehnbostel (2007, S. 33): „Berufliche Handlungskompetenz ist die Fähigkeit und Bereitschaft, in beruflichen Situationen fach-, personal- und sozialkompetent zu handeln und seine Handlungsfähigkeit in beruflicher und gesellschaftlicher Verantwortung weiter zu entwickeln.“

⁴ Die Lernbedarfsfeststellung kann auf der Projekt-Website eingesehen werden: www.alanus.edu/kunst-forschung/studica/studica-download. Eine Zusammenfassung findet sich in Schrode, Wagner und Hemmer-Schanze (2012).

⁵ Die Handlungsfelder sind: Neue Medien didaktisch nutzen, Diversität als Stärke erkennen, Vielfalt fördern, Professionell mit schwierigen Auszubildenden umgehen, Die Qualität der beruflichen Ausbildung weiterentwickeln, Lernende begleiten, Ausbildungsakteure beraten, Jugendliche besser verstehen, Moderne Ausbildung didaktisch konzipieren und gestalten, Veränderungsprozesse in der Ausbildung reflektiert managen, Begeisterung fürs Lernen wecken, Kompetenzen feststellen und Kompetenzentwicklung fördern, Verstehen, wie Erwachsene lernen und sie dabei unterstützen, Bildungsmaßnahmen evaluieren und die eigene Praxis erforschen, Lernen verstehen, In der realen Arbeit lernen, Lernbeziehungen und Lernkultur entwickeln und gestalten, Die bildungswissenschaftlichen Hintergründe der Berufspädagogik verstehen, Konflikte managen, Die politischen Hintergründe der Berufsbildung begreifen, Sich selbst und seine Mitarbeiter professionell führen.

⁶ Die Handlungssystematik bezieht sich derzeit - bis auf einzelne Seminare aus den beiden Pilotbereichen - lediglich auf die Ebene der Handlungsfelder. Die einzelnen Lernangebote auf Veranstaltungsebene folgen bisher noch weitestgehend der Logik der Fachsystematiken. Eine stärkere Durchdringung der Systematiken ist erstrebenswert, allerdings zum jetzigen Zeitpunkt nur für die Seminare umsetzbar, die im Projekt neu entwickelt werden.

EIN BEISPIEL — aus dem Handlungsbereich Betriebliche Berufspädagogik

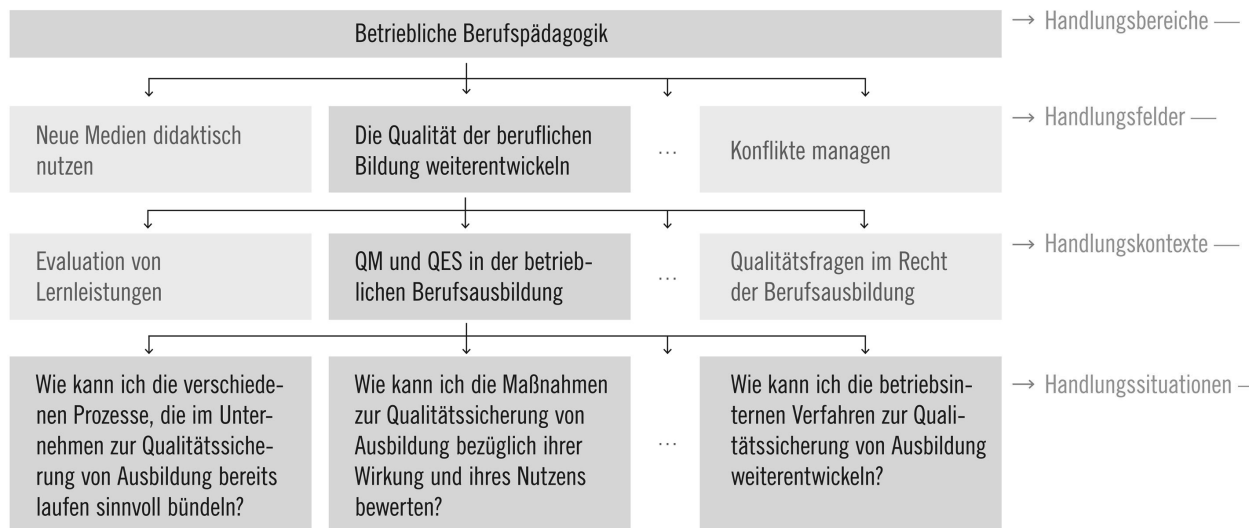


Abb. 2: Entwicklung von Lernangeboten ausgerichtet an einer Handlungssystematik – eine exemplarische Darstellung im Studienbereich Betriebliche Berufspädagogik (eigene Darstellung).

darunter durch verschiedene von den Teilnehmenden eingebrachte Lernfragen bzw. Handlungssituationen gestalten. In der Abbildung unten sind beispielhaft drei Handlungssituationen genannt.

Konsequent bis zum Ende: Ein Ansatz zur handlungssystematischen Seminarentwicklung

Setzt man die Logik der Handlungssystematik auch bei der Entwicklung von Seminaren ein, bekommen Lernbedarfserhebungen einen größeren Stellenwert, da sie einen entscheidenden Einfluss auf den Seminarinhalt haben. Die Lernbedarfserhebungen werden auf zwei Ebenen durchgeführt (siehe Abb. 2):

- **Unternehmensübergreifende Ebene:** Es werden Trends und Handlungskontexte, die sich in einer Vielzahl von Unternehmen und Organisationen wiederfinden lassen, durch regelmäßigen Austausch mit der Praxis erhoben bzw. identifiziert. Es lassen sich zudem durch gesellschaftliche Entwicklungen neue Themen ableiten.
- **Individuelle Ebene:** Vor Seminarstart werden die individuellen Lernbedarfe der einzelnen Teilnehmenden online abgefragt. Der Lernbedarf bezieht sich auf die Ebene der Handlungssituationen.

Die Veranstaltungen können so bedarfsorientiert (weiter) entwickelt, passgenau an die aktuellen Lernbedarfe aus der Praxis angepasst werden und dabei die individuellen Lernbedarfe der Teilnehmenden berücksichtigen. Die Teilnehmenden gestalten die Lernveranstaltung auf diesem Weg mit, in dem sie ihre eigene Handlungssituation einbringen und das Seminar durch Praxisbezüge bereichern. Die Anzahl der Handlungssituationen ist abhängig von der Anzahl der Teilnehmenden, folglich kann es so viele Handlungssituationen wie Teilnehmende in einem Seminar geben. Dies entspricht

dem Prinzip der Subjektorientierung: Berufserfahrene haben im Laufe ihres Lebens eine Menge an Erfahrungen gesammelt und sich Wissen angeeignet, welches immer individuell geprägt ist. Für die Seminare bedeutet dies, dass sie am Kompetenzstand des Individuums ausgerichtet werden müssen, um an die unterschiedlichen Wissensnetze der Teilnehmenden anknüpfen zu können. Über die mitgebrachte Handlungssituation wird eine individuelle Kompetenzentwicklung möglich, die einen biografischen Bezug zulässt.

Nachdem der Lernbedarf auf beiden Ebenen erhoben wurde, kann von der oder dem Seminarverantwortlichen das Relevanzmenü zusammengestellt werden. Dieses ergibt sich aus den generierten Handlungssituationen, die zur Vorbereitung der Lernveranstaltung von der Lernbegleitung bei den Teilnehmenden abgefragt wurden. Es handelt sich dabei um persönliche Fragestellungen und Interessen, die im individuellen Arbeitskontext entstanden sind und bei der Planung und Durchführung der Seminare beachtet werden sollten. Siebert (2012, S. 83) erläutert dazu: „Lerninhalte sind Identitäts- und Identifikationsangebote. Jeder Inhalt wird von jedem Teilnehmer – je nach Lebensgeschichte und Lebenslage – unterschiedlich wahrgenommen, gedeutet, akzeptiert, abgewehrt. Eine rein sachlogische Didaktik ist wenig Erfolg versprechend.“

Für die einzelne Lernveranstaltung, die einem Handlungskontext zugeordnet ist, wird im Vorfeld ein Maximalmenü von Dozierenden aus dem Handlungsbereich erstellt, aus dem nach der Lernbedarfserhebung auf individueller Ebene das Relevanzmenü abgeleitet werden kann. Das Maximalmenü enthält alle Inhalte, die in der Logik der verschiedenen Fachsystematiken einem Lerninhalt zuzuordnen sind. Es bildet die Grundlage für die Lernbegleitung, die bei der Zu-

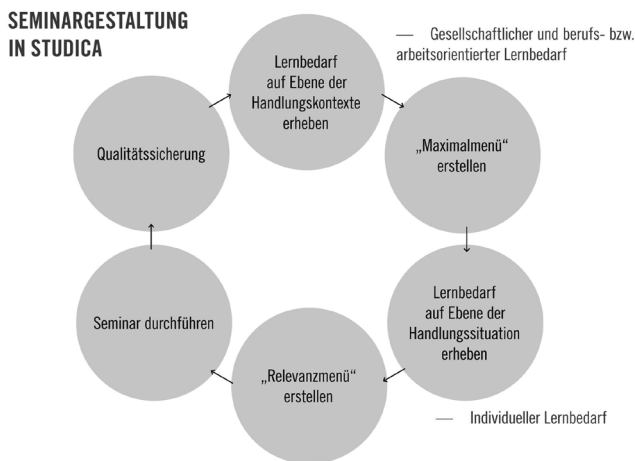


Abb. 3: Kreislauf einer handlungssystematischen Seminarentwicklung (eigene Darstellung).

sammenstellung des Relevanzmenüs darauf zurückgreift und somit den Seminarinhalt festlegt. Genau an dieser Stelle findet eine Verzahnung von Handlungssystematik und Fachsystematik statt, denn die eingebrachten Handlungssituationen werden durch die Lernbegleitung in fachsystematische Zusammenhänge gebracht. Dies ist ein zentraler Übersetzungsschritt zwischen Praxis und Theorie.

Ist das Relevanzmenü, welches je nach Zusammenstellung der Seminarteilnehmenden anders aussehen wird, erstellt, kann das Seminar beginnen. Es wird durch eine Qualitätssicherung begleitet und lässt durch die Seminarevaluation Veränderungsmöglichkeiten erkennen. Sie erfasst auch weitere relevante Lernthemen, zu denen die Hochschule dann unter Berücksichtigung weiterer Aspekte (z.B. Hochschulprofil, Ressourcen, Entwicklungsstrategie) neue Angebote entwickeln kann.

Weitergedacht: Ein Lerndesign für mehr berufliche Handlungskompetenz

Das Lernen in realen Kontexten und Situationen bekommt einen immer größer werdenden Stellenwert, denn „Entscheidungssituationen im realen Leben sind komplex, dynamisch, unübersichtlich und spezifisch, so dass keine eindeutige Lösung möglich ist. Sie sind nicht pädagogisch aufbereitet, nicht in leicht verarbeitbare Portionen aufgeteilt und passen auch nicht in eine feste Zeitplanung“ (Erpenbeck/Sauter 2013, S.7). Der Aufbau von (Handlungs)Kompetenz kann am besten in authentischen Lernsituationen erworben werden. Dafür ist ein entsprechendes Lerndesign erforderlich, welches dem aktuellen Stand⁷ der Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung entspricht sowie die Besonderheiten der Zielgruppe berücksichtigt:

Es bietet sich an vor Seminarbeginn über ein Online-Tool die individuellen Lernbedarfe zu erheben, die Ausgangspunkt

der Seminargestaltung sind. Die Seminarvorbereitung kann im Rahmen einer Selbststudienphase begleitet werden, in der Materialien zur Verfügung gestellt werden und erste Arbeitsaufträge, bzw. Fragestellungen vergeben werden. Die Präsenzphase sieht vor, den entsprechenden Input zu geben, Praxisprojekte vorzubereiten, verschiedene Themen zu diskutieren und Transfermöglichkeiten zu identifizieren. Nach einer intensiven Phase der Wissensvermittlung für alle Teilnehmenden während der Präsenzphase, kann sich eine Phase des selbstgesteuerten Lernens anschließen. Anhand der mitgebrachten Handlungssituation, ist eine tiefergehende individuelle Auseinandersetzung mit dem Seminarinhalt möglich.

Sich berufsbegleitend weiterzubilden, neben Privatleben und Arbeit, erfordert einen hohen zeitlichen Aufwand. Insbesondere Präsenzveranstaltungen sind oft schwer mit beruflichen Verpflichtungen zu vereinbaren. Das Angebot der integrierten Praxisphase stellt daher für die Berufstätigen eine enorme zeitliche Entlastung dar. Die Möglichkeit zur individuellen Verarbeitung ist notwendig, um den Lerntransfer anzuregen. Im engen Austausch mit anderen Seminarteilnehmenden und der Lernbegleiterin oder dem Lernbegleiter (idealerweise über Webinare oder andere Onlineformate) kann der Transfer in die eigene Praxis begleitet werden. Dies ergibt Sinn, schließt man sich den Ausführungen von Pellert (2014, S. 15) an: „Die Probleme der Praxis können nicht durch bloße Theorieanwendung bewältigt werden, selbst wenn wir dies häufig vielleicht gerne so hätten. Erst im Zusammenspiel von Wissen und Handeln in der Praxis, das Donald A. Schön (1983) „Reflection-in-Action“ nennt, gelingt es, Handlungen immer wieder an veränderte Rahmenbedingungen anzupassen und weiterzuentwickeln. Erst dann führt das Handeln in der Praxis zum Ziel.“ Die Praxissituation ist der „Ernstfall“, der in einen zeitlichen und räumlichen Kontext eingebettet ist, bei dem mit Überraschungen und ungeplanten Nebeneffekten gerechnet werden muss, der spontane, oft intuitive Entscheidungen erfordert.

Nach der Praxisphase empfiehlt es sich, eine Reflexionsphase anzuschließen, in der über Abschlusspräsentationen der Praxisprojekte und einem gegenseitigen Erfahrungsaustausch der Bezug zum Handlungskontext hergestellt und Rückschlüsse gezogen werden können. Über die Reflexion können nützliche Hinweise zur Verbesserung für zukünftige Projekte erarbeitet werden, denn „um das Handlungswissen zu fördern, bedarf es der Beobachtung, Reflexion und ggf. gezielter Übung, um zur Verbesserung des fachlichen Lernens beizutragen“ (Gotzen et al. 2012, S. 46). Die Begleitung der Lernprozesse im Unternehmen sollte durch die dafür verantwortlichen Personen (z.B. Kolleginnen und Kollegen, Vorgesetzte, Bildungsmanagerinnen und Bildungsmanager) stattfinden.

⁷ Siehe hierzu Bergstermann et al. (2012); vgl. auch das Modell des Kompetenzzlernens nach Erpenbeck und Sauter (2007) oder den Ansatz des swiss centre for innovations in learning (scil) (www.scil.unisg.ch) und das Konzept der Ermöglichungsdidaktik (Arnold 1996; Arnold/Schüßler 2003).

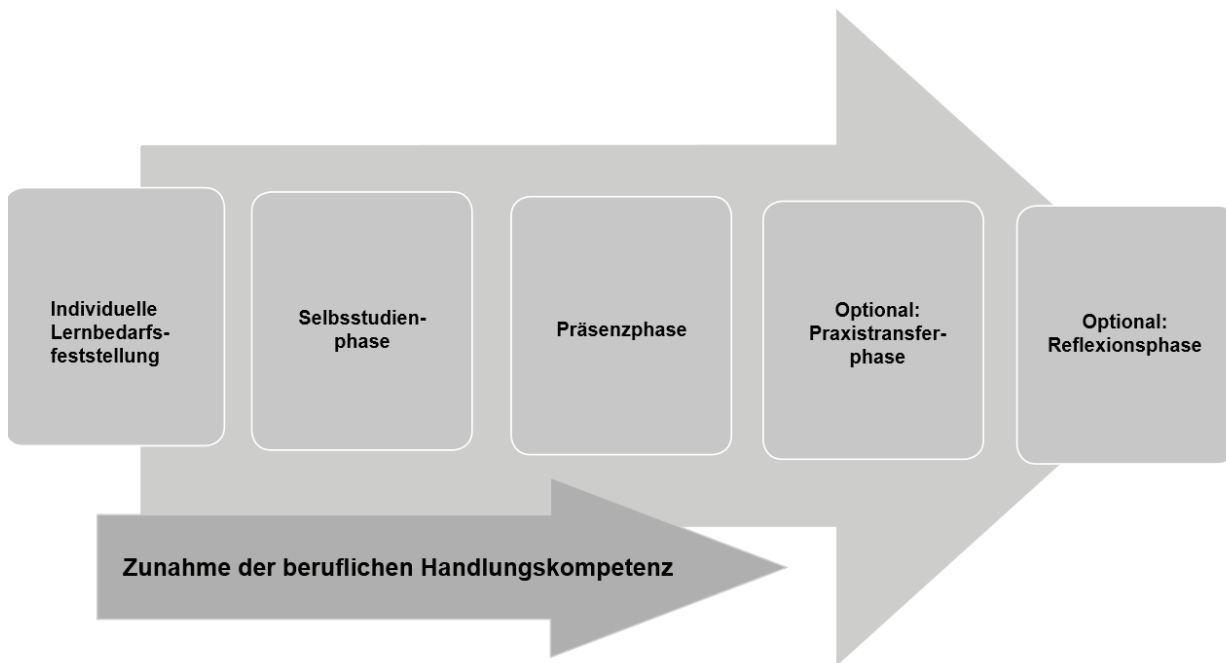


Abb. 4: Seminaaraufbau mit zunehmender Entwicklung der Handlungskompetenz (eigene Darstellung).

Wie Abbildung 4 zeigt, nimmt in jeder der Phasen die Kompetenzentwicklung zu⁸.

Plädoyer für reale Lernsituationen im Hochschulkontext

Die moderne Bildungspraxis beschäftigt sich mit Formen der Verknüpfung von Theorie und Praxis. Insbesondere in der berufsbegleitenden wissenschaftlichen Weiterbildung werden neue Angebotsformen entwickelt. Viele von ihnen legen das handlungstheoretische Modell des „Reflective Practitioner“ von Donald A. Schön (1983; 1987) zugrunde. Der Schwerpunkt des Modells liegt auf der kontinuierlichen Auseinandersetzung mit der eigenen Berufserfahrung, die zur wissenschaftlichen Reflexion wird.

Auch die folgenden Ansätze, die alle dem Konzept des Workplace Learnings zugeordnet werden können, führen zu einer Erhöhung der beruflichen Handlungskompetenz:

- Lernen im Prozess der Arbeit (vgl. Dehnbostel 2007)
- Lernen am eigenen Problem (vgl. Brater et al. 2004)
- Lernortkooperationen (vgl. Meyer 2008)
- Triale oder noch vielfältigere Bildungsstrukturen (vgl. Meyer 2008)

Arbeiten und Lernen verbindende Lernformen werden in der betrieblichen Bildungsarbeit und Berufsbildung bereits seit den 1980er Jahren verstärkt eingesetzt (vgl. Dehnbostel 2007). Dieser Ansatz ist auch für den Hochschulkontext attraktiv, denn er bietet Lernsituationen, die die Performanz

fördern, die Erfahrungen der Teilnehmenden - insbesondere der Berufserfahrenen - aufgreifen und einbeziehen. In der Performanz, d.h. dem „Anwenden“ der Kompetenz zeigt sich situatives, aktuelles Handeln. Und wo könnte sich dies besser zeigen als in der eigenen beruflichen Praxis - einem realen Anwendungsfeld, welches mit all seinen Vorzügen und Hürden eine Lernsituation jenseits von Laborbedingungen bietet. Denn, wie Meyer (2012, S.6) treffend formuliert „reicht fundiertes Wissen allein (...) nicht aus, um Professionalität zu kennzeichnen: gerade hier muss es zudem zu einer erfolgreichen Anwendung des Wissens kommen“.

Dieser Ansatz fördert zusätzlich die Kooperationsmöglichkeiten zwischen Hochschule und Praxis. Lernmöglichkeiten entstehen unmittelbar am Arbeitsplatz und können zur Kompetenzentwicklung genutzt werden. Bei der Konzeptionierung von neuen Bildungsveranstaltungen sollten Verknüpfungsmöglichkeiten von Arbeit und Lernprozess als integrierte Lernform berücksichtigt werden.

Resümee

Abschließend lässt sich sagen, dass die Entwicklung handlungssystematischer Lernangebote kombiniert mit realen Lernsituationen einen Mehrwert für alle Beteiligten bietet, denn es entsteht ein Wechselspiel zwischen individueller Kompetenzentwicklung und betrieblicher Organisationsentwicklung. Die Zielgruppe wird direkt über den Berufsfeldbezug angesprochen und einbezogen. Für die Unternehmen entsteht eine Chance über diese arbeitsplatznahe Lernform ihre Innovationskraft zu verbessern und den Hochschulen

⁸ Ein Anwendungsbeispiel für das Seminar „Nachhaltiges Bankwesen“ ist beschrieben in der Handreichung Lernergebnisse (Bergstermann et al. 2014)

öffnet sich ein praxisorientiertes Forschungsfeld. Die Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung können so als „Pendel“ zwischen Hochschule und Arbeitswelt fungieren und eine Verzahnung unterstützen.

Literatur

Arnold, R. (1996): Weiterbildung. Ermöglichungsdidaktische Grundlagen. München: Vahlen-Verlag.

Arnold, R./Schüßler, I. (2003) (Hrsg.): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Band 35). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Arnold, R. (2012): Wie man lehrt, ohne zu belehren. 29 Regeln für eine kluge Lehre. Das LENA-Modell. Heidelberg: Carl Auer Systeme.

Bergstermann, A./Rainer, M./Slomski, R./Theis, F. (2012): Studica-relevante Aspekte im aktuellen Hochschuldidaktik-Diskurs. www.alanus.edu/kunst-forschung/studica/studica-download.html [Zugriff: 12.11.2014]

Bergstermann, A./Theis, F. (2012): Das Projekt „Studica - Studieren à la carte“. Wissenschaftliche Weiterbildung - zwischen Kunst und Wissenschaft. In: Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends, 6, S. 28-31.

Bergstermann, A./Theis, F. (2013): Es wächst zusammen, was zusammen gehört! Auf dem Weg zum „Studieren à la carte“. In: Vogt, H. (Hrsg.): Wächst zusammen was zusammen gehört? Wissenschaftliche Weiterbildung - berufsbegleitendes Studium - Lebenslanges Lernen, DGWF Beiträge 53, Bielefeld, S. 221-224.

Brater, M./Dahlem, H./Maurus, A. (2004): Lernen am eigenen Problem. Berufliche Weiterbildung durch Lernbegleitung. In: BWP, 5, S. 29-32.

Cendon, E./Bischoff, F. (2014): Reflexives Lernen: Berufliche Praxis reflexiv betrachten. In: Bäcker, E. M. et al. (Hrsg.): Lernwege gestalten: Studienformate an der Schnittstelle von Theorie und Praxis. Tagungsband der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, S. 31-42.

Dehnbostel, P. (2007): Lernen im Prozess der Arbeit. Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Erpenbeck, J./Sauter, W. (2013): So werden wir lernen! Kompetenzentwicklung in einer Welt fühlender Computer, kluger Wolken und sinnsuchender Netze. Berlin, Heidelberg: Springer Gabler.

Erpenbeck, J./Sauter, W. (2007): Kompetenzentwicklung mit New Blended Learning und Web 2.0. Köln. (Ausschnitt, S. 125-137). www.blended-solutions.de/sites/default/files/2012_Erpenbeck_Sauter.pdf [Zugriff: 12.11.2014]

Gotzen, S./Kowalski, S./Linde, F. (2012): Der KOMpetenz-PASS – Fachintegrierte Förderung von Schlüsselkompetenzen. In: Heuchemer, S./Linde, F./Szczyrba, B. (Hrsg.): CU in Projects. Handbuch für inspirierendes Lehren und Lernen. Berlin, Stuttgart: Raabe, S. 33-52.

Meyer, R. (2008): Arbeiten und Lernen verbinden. Erfahrungen aus der beruflichen Bildung – Herausforderungen für die Hochschulen. In: Buhr, R. et al. (Hrsg.): Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S.136-146.

Meyer, R. (2012): Professionsorientierte Beruflichkeit? Theoretische und konzeptionelle Überlegungen zur Öffnung der Hochschulen als Lernorte der beruflichen Bildung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 23, S. 1-17. www.bwpat.de/ausgabe23/meyer_bwpat23.pdf [Zugriff: 12.11.2014]

Pellert, A. (2014): Theorie-Praxis-Verzahnung: Abstraktes Metathema oder praktische Handlungsanleitung? In: Bäcker, E. M. et al. (Hrsg.): Lernwege gestalten: Studienformate an der Schnittstelle von Theorie und Praxis. Tagungsband der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, S. 11-20.

Schön, D. A. (1983): The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. New York: Basic Books.

Schön, D. A. (1987): Educating the Reflective Practitioner Toward a New Design for Teaching and Learning in Profession. San Francisco: Jossey-Brass.

Schrode, N./Wagner, J./Hemmer-Schanze, C. (2012): Akademische Weiterbildungsbedarfe des betrieblichen Aus- und Weiterbildungspersonals. In: berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, 136, S. 7-9.

Siebert, H. (2012): Lernen und Bildung Erwachsener. 2. Auflage, Bielefeld: W. Bertelsmann.

Wascher, E. (2014): Lernergebnisorientierung im Seminar „Nachhaltiges Bankwesen“. In: Cendon, E. und Prill, A. (Hrsg.): Handreichung Lernergebnisse - Teil 2. Anwendungsbeispiele einer outcomeorientierten Programmentwicklung. Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, S. 13-20.

Autorinnen

Anna Bergstermann, M.A.
anna.bergstermann@alanus.edu

Dipl.-Päd. Fabienne Theis
fabienne.theis@alanus.edu