

Konzeptpapier „Praxisorientierte Gestaltungsansätze (inkl. Tutorienarbeit)“

Konzeptpapier „Praxisorientierte Gestaltungsansätze (inklusive Tutorienarbeit)“

1. Hintergrund: Projekt- und zielgruppenbezogener Kontext

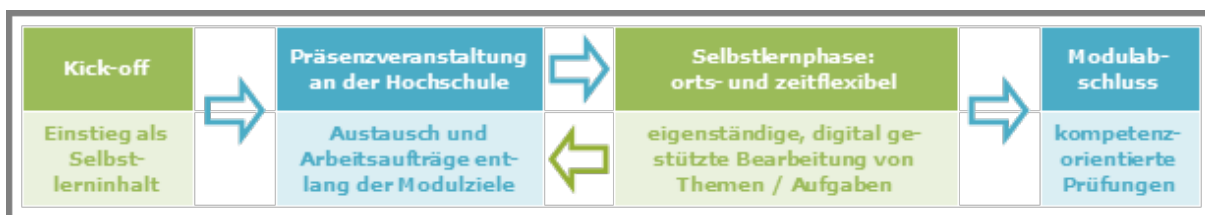
Das BMBF Projekt HumanTec zielte auf die Entwicklung berufsbegleitender Studienangebote für betriebliches Bildungspersonal im Humandienstleistungs- und Technikbereich. Hierbei standen sowohl die Gewinnung von Erkenntnissen zum betrieblichen Bildungspersonal als auch eine darauf aufbauende Förderung der Qualifizierung und Professionalisierung eben jener Zielgruppe im Fokus. Die berufliche Bildung soll hiermit in ihrer Qualität gesichert und gestärkt werden. Betriebliches Bildungspersonal umfasst dabei jene Personen, die im betrieblichen und überbetrieblichen Aus-, Fort- und Weiterbildungsbereich Bildungsprozesse initiieren, gestalten und evaluieren (vgl. Weyland/Kaufhold 2017, S. 30 mit Verweis auf Meyer 2011, S. 1f.; vgl. auch Kaufhold/Weyland 2015, S. 1). Dabei handelt es sich um eine heterogene Personengruppe, der kein einheitliches berufliches Selbstverständnis zugrunde liegt und welche branchen- und betriebsspezifische Besonderheiten und Anforderungen kennzeichnet. (vgl. Meyer/Baumhauer 2018, S. 2).

Die entwickelten Studienangebote des Projektes HumanTec richten sich somit an eine besondere Zielgruppe, welche zudem über ein hohes Maß an beruflicher Erfahrung verfügt. Die Zielgruppe bringt zudem nicht nur unterschiedliche formale Abschlüsse mit, sondern vor allem auch heterogene fachliche Vorkenntnisse und vielfältige Teilnahmemotive und Verwertungsperspektiven (vgl. Wolter et al. 2016, Hanft et al. 2016). In diesem Zusammenhang sei ergänzend erwähnt, dass sich das BMBF Projekt HumanTec in die BMBF-Förderlinie „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ eingebunden ist/war, innerhalb derer Konzepte für berufsbegleitendes Studieren und lebenslanges wissenschaftliches Lernen gefördert werden sollen. Als Zielgruppe derartiger Konzepte werden insbesondere Berufstätige, Personen mit Familienpflichten sowie Berufsrückkehrer_innen adressiert. Vor dem Hintergrund der avisierten Zielgruppe entsteht, ausgehend von einer hochschuldidaktischen Betrachtung, hieraus ein besonderer Anspruch an die Lehr-Lernarrangements, u.a. bezüglich der sogenannten „Verzahnung“ bzw. Relationierung von Theorie und beruflicher Praxis (vgl. Pellert 2016), da etwa beide Kontexte berücksichtigt werden sollten. Gerade das für die o.g. Zielgruppe vorhandene berufliche Erfahrungspotenzial bzw. das aus der Praxis verfügbare Wissen gilt es aus einer hochschuldidaktischen Perspektive heraus aufzugreifen und mit in der Hochschule bzw. avisierten Studienangeboten zu erwerbendem wissenschaftlichen Wissen in Bezug zu setzen. Die Lehrenden sehen sich somit mit dem Anspruch konfrontiert, ihre Lehre didaktisch so zu gestalten, dass – aufbauend auf einer fundierten Zielgruppenanalyse - in den Lerngelegenheiten die individuellen Erfahrungen und beruflichen Kontexte systematisch in die fachlich-inhaltliche Aufbereitung integriert und Anlässe für eine methodisch geleitete Praxisreflexion initiiert werden. Das didaktische Arrangement orientiert sich zugleich an dem in den 1990er Jahren entwickelten Ansatz der Ermöglichungsdidaktik nach Arnold und dem ihr innewohnenden konstruktivistischen Lehr-/Lernverständnis. Demzufolge steht gerade in der Erwachsenenbildung aufgrund des gegebenen Erfahrungskontextes und der individuellen Lernerfahrungen und Lernzugänge der erwachsenen Lernenden das selbstgesteuerte bzw. selbstorganisierte Lernen im Fokus. Vor dem Hintergrund der veränderten Rolle des Lehrenden, der sich hier nicht als Wissensvermittler

versteht, steht die didaktische Fokussierung auf den „Outcome“ des Lernens und nicht etwa auf den „Input“ des Lehrens im Mittelpunkt (Wildt 2006, S. 4f.). Die avisierte Zielgruppe im Projekt HumanTec als berufsbegleitend Studierende bringt ihren eigenen biografischen Rucksack an Erfahrungen mit und will Lernergebnisse auf ihre jeweilige Lebens- bzw. Berufssituation beziehen, um ihnen Sinnhaftigkeit zu verleihen. Eine entsprechend ausgerichtete Lehre muss somit biografieorientiert und kontextabhängig, situiert und anschlussfähig sein, gleichwohl aber auch Selbststeuerung durch die Teilnehmenden ermöglichen, am Prozess selbst orientiert sein und Emotionalität ermöglichen (vgl. Siebert 2012, S. 104ff., Bendorf 2016, S. 85, Nuisl 2012). Dabei stellt das Aufgreifen von, Rückbeziehen auf und Wiedereinbinden in die eigene praktische Tätigkeit ein relevantes Merkmal teilnehmerorientierter, berufsbegleitend ausgerichteter Lehre dar.

In diesem Modus von Erfahrungseinbindung und Rückbezug verstehen sich auch die hier in den Studienangeboten konzipierten *Praxisorientierten Gestaltungsansätze*. Sie stellen somit ein wesentliches Element der Modulausrichtung für den angebotenen weiterbildenden Masterstudiengang sowie die weiteren Weiterbildungsangebote dar. Durch sie sollen Anlässe und Räume geschaffen werden, den Teilnehmenden ein In-Bezug-Setzen der erlernten Inhalte mit ihren persönlichen berufspraktischen Erfahrungen und ihrer individuellen beruflichen Tätigkeit zu ermöglichen. Diese Anlässe und Räume bilden den „Motor“ für die Professionalisierung der Teilnehmenden.

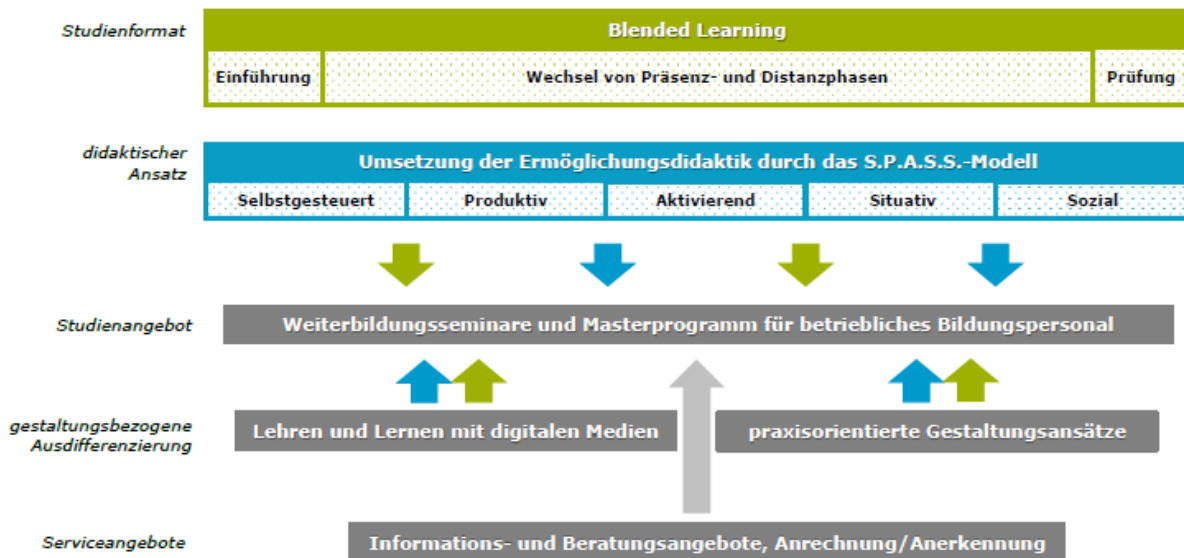
Durch die Studienstruktur sind bestimmte Rahmenbedingungen gegeben, welche bei der Einbindung praxisorientierter Gestaltungselemente berücksichtigt werden sollten. So finden z.B. die Veranstaltungen des geplanten, berufsbegleitenden Masterstudiengangs in einem Blended-Learning-Format statt, was einen Wechsel von Präsenzphasen und längeren Distanzphasen bedeutet; in ersteren kommen Studierende und Lehrende zusammen; in letzteren bearbeiten die Studierenden selbstständig Aufgaben (vgl. Abb. 1).



(Abb. 1: Blended-Learning-Konzept, Projekteigene Darstellung)

Die Vermittlung von berufsbezogenem wissenschaftlich-theoretischen Wissen bildet die Basis für eine Selbstreflexion des beruflichen Handelns der Studierenden. Doch erst durch den sinnvollen Einsatz praxisorientierter Gestaltungsansätze und der tatsächlichen systematischen „Verknüpfung“ von Theorie bzw. wissenschaftlichen Wissensbeständen mit Praxisbezug werden die Studierenden darauf vorbereitet, die eigene Praxis zu hinterfragen und weiterzuentwickeln (vgl. Abb. 2; vgl. Weyland, Kaufhold, Koschel & Wilczek, 2017). Hier sind die Lehrenden in den jeweiligen Studienangeboten gefordert, durch verschiedene Methoden, Fragen oder Arbeitsaufträge konkrete Anlässe und Räume zu schaffen, in denen die Studierenden

angeregt werden, die theoretischen Inhalte auf ihre individuelle berufliche Tätigkeit bzw. ihr Arbeitsumfeld zu beziehen und ihr professionelles Handeln zu reflektieren. Praxisorientierte Gestaltungsansätze stützen das im Projekt HumanTec übergeordnete Ziel der Professionalisierung von betrieblichem Bildungspersonal insofern, als dass dadurch „auf bereits bestehende berufliche Erfahrungen rekurriert werden kann, welche möglicherweise im Zuge der Relationierung von Theorie und Praxis im Prozess des Forschenden Lernens selbst zum zu bearbeitenden Gegenstand“ werden (Weyland, Koschel, Kaufhold 2017, S. 33).



(Abb. 2: Konzeptionelle Rahmung in HumanTec, Projekteigene Darstellung)

Dieses Konzeptpapier greift die Ergebnisse auf, die in dem Projekt HumanTec zu den praxisorientierten Gestaltungsansätzen ausgearbeitet wurden, und stellt sie in einen theoretischen Begründungszusammenhang. Als gestaltungsbezogenes Leitprinzip wird zunächst das Format des Forschenden Lernens als übergreifendes hochschuldidaktisches Prinzip für die vorliegenden Studienangebote erläutert (Kapitel 2). Dieses wird hinsichtlich seines Legitimationsrahmens skizziert und bezüglich des damit verbundenden leitenden Zielbezugs im Modus der Relationierung der drei Komponenten "Wissenschaft, Praxis und Subjekt" erläutert. Vor dem Hintergrund der spezifisch adressierten Zielgruppe "Betriebliches Bildungspersonal" und der Ausrichtung berufsbegleitender Studienangebote erfolgt im Rekurs auf die bereits in der ersten Förderphase generierten Ergebnisse zu diesem Ansatz die konzeptbezogene Anpassung und die Darlegung einzelner Realisierungsansätze des Forschenden Lernens mit Blick auf die entwickelten Studienangebote. Hieran schließt sich die Darlegung der gestaltungsbezogenen Ausdifferenzierung des Praxisbezuges an, der entlang der drei Aspekte Makroformen, Mikroformen und Kooperationsaspekt zwischen Hochschule und Unternehmen präsentiert bzw. untergliedert wird (s. Kapitel 4). Als begleitendes Format der Studienangebote wird ein Tutorium angeboten, dessen hochschuldidaktische Rahmung sowie Konzipierung im letzten Abschnitt dieses Konzeptpapiers vorgestellt werden (s. Kapitel 4). Im abschließenden Kapitel wird eine mögliche Weiterentwicklung der praxisorientierten Gestaltungsansätze angedacht.

2. Gestaltungsbezogenes Leitprinzip: Forschendes Lernen

2.1 Hochschuldidaktische Einordnung und Legitimationsrahmen

Zu der Frage, wie die praxisorientierten Gestaltungsansätze im Rahmen der Studienangebote hochschuldidaktisch umgesetzt werden können, bietet sich das Format des Forschenden Lernens an, da dieses – wie im Folgenden erläutert wird – auf die kritisch-reflexive Handlungsfähigkeit der Studierenden zielt (vgl. Weyland et al. 2017, S. 320). Das Forschende Lernen ist insbesondere in der Lehrer_innenbildung zur Ausgestaltung praxisorientierter Lehr-/Lernformate sehr verbreitet (vgl. ebd., S. 321). Im Kontext der Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals wird allerdings eine Zielgruppe adressiert, bei der es sich um berufsbegleitend Studierende aus betrieblichen Settings handelt, sodass die Übertragung des Forschenden Lernens vom schulischen auf den betrieblichen Bereich gefordert ist (vgl. ebd.). Hier stellen Weyland et al. (2017) ein Forschungsdesiderat fest, weil sich diesbezüglich nur wenig Erkenntnisse aus dem bisherigen Forschungskontext ableiten lassen (vgl. ebd., S. 337). Um das Forschende Lernen in den betrieblichen Kontext zu integrieren, müssen deshalb „Verknüpfungen zwischen dem hochschuldidaktischen Prinzip des Forschenden Lernens und den Ansätzen im Kontext betrieblicher Wissensmanagementmodelle hinsichtlich gemeinsamer Zielperspektiven“ (ebd.) hergestellt werden. Da Forschendes Lernen mit dem Fokus auf bildungs-, lern- und professionalisierungsbezogene Ansprüche einerseits und Bildungsmanagement in Unternehmen andererseits jedoch unterschiedliche, sogar gegensätzliche Intentionen fokussieren, birgt die Verbindung dieser beiden Perspektiven zunächst eine Herausforderung: Während Forschendes Lernen auf die Bildung des einzelnen Individuums zielt, richtet sich der betriebliche Kontext auf die Interessen des Unternehmens. Der Bildungsaspekt auf der einen sowie die Unternehmensziele auf der anderen Seite ergeben in der „Übertragung des hochschuldidaktischen Ansatzes auf die betriebliche Bildung [...] somit ein Spannungskontinuum“ (ebd., S. 338).

Das Spannungsverhältnis zwischen den beiden unterschiedlichen Zielperspektiven kann in dem Moment ggf. aufgelöst werden, indem im Zuge des Wissensmanagements auf die *Überzeugungen* und *Haltungen* der Mitarbeitenden rekurriert wird, da Forschendes Lernen ebenso die Überzeugungen und Haltungen der Individuen adressiert: denn hier geht es um die Anbahnung eines kritisch-reflexiven Habitus (vgl. Weyland et al. 2017, S. 341). In der Anbahnung eines wissenschaftlich- bzw. kritisch-reflexiven Habitus bzw. einer forschenden Grundhaltung korrespondiert die Intention Forschenden Lernens mit dem oben genannten Projekt-Ziel der Professionalisierung betrieblichen Bildungspersonals.

Gleichzeitig entspricht die hochschuldidaktische Ausrichtung im Sinne des Forschenden Lernens den Zielperspektiven des mit der Bologna-Reform einhergehenden Shift from Teaching to Learning; so soll das „Lernen im Format der Forschung“ (Wildt 2009, S. 4) den Lerngewinn der Studierenden für ihre eigene berufliche Praxis ermöglichen und eine wissenschaftliche Haltung bei den Berufspraktikern fördern (vgl. ebd., S. 5f.). In der Einbettung der theoretisch fundierten Erkenntnisse in die betriebliche Praxis soll eine wissenschaftliche Denk- und Arbeitsweise erzeugt

werden, die zur Professionalisierung der eigenen betrieblichen Arbeit beiträgt. Auf diesen spezifischen Zielbezug wird im nachfolgenden Subkapitel im Rekurs auf eine heuristische Denkfigur mit den o.g. Komponenten „Wissenschaft, Praxis und Person“ näher eingegangen.

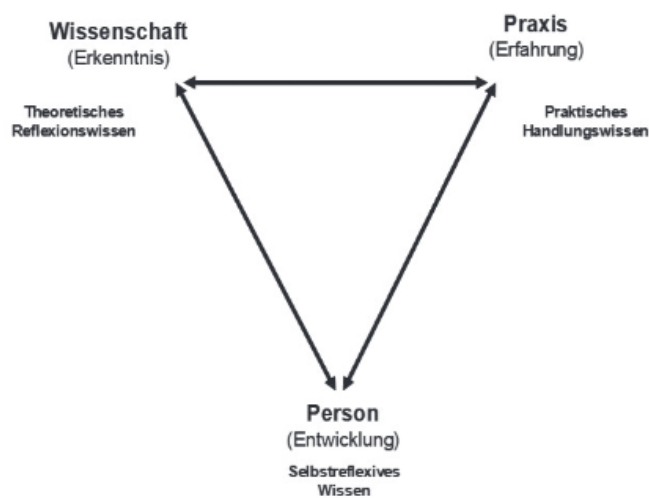
2.2 Spezifischer Zielbezug: Ermöglichung der Relationierung von „Wissenschaft, Praxis und Subjekt“

Wie im vorherigen Kapitel bereits hergeleitet, ermöglicht das Forschende Lernen als praxisorientiertes Gestaltungselement eine für die betriebliche Bildungsarbeit notwendige Reflexivität, wodurch ein Beitrag zur Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals geleistet werden kann. Das Prinzip der Reflexivität gestaltet sich in dem Maße besonders geeignet für die Zielgruppe der berufsbegleitend Studierenden, da auf die eigene berufliche Erfahrung fortlaufend rekurriert werden kann und sich somit ein subjektiver und auch sinnstiftender Anknüpfungspunkt ergeben dürfte.

Im Zusammenhang von Lehren und Lernen entwickelt sich professionelles Handeln entlang der Bezugssysteme „Wissenschaft, Praxis und Person“ (Weyland 2010, S. 319). Auch dieses Modell, welches aus der Lehrer_innenbildung abgeleitet wurde, lässt sich aufgrund des ähnlichen Beziehungsgefüges zwischen Lehrendem und Lernenden in den Studienangeboten auf die Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals übertragen. Im Zusammenspiel des praktischen Erfahrungswissens - das die berufsbegleitend Studierenden im Projekt HumanTec bzw. in den zu implementierenden Studienangeboten mitbringen –, der eigenen subjektiven Vorstellungen und Annahmen und des wissenschaftlichen Wissens, übergreifend repräsentiert durch die Ausgestaltung der curricularen Grundlagen, wird eine Relationierung der o.g. Komponenten angestrebt und somit prozessbegleitendes und sinnstiftendes Lernen ermöglicht. Insgesamt vollzieht sich Professionalisierung dabei „immer auch auf ein selbstreflexives Wissen der eigenen Person“, die „zugleich das Spannungsfeld von Wissenschaft und Praxis aushalten“ (ebd., S. 320) muss. Somit ist das betriebliche Bildungspersonal in besonderem Maße gefordert, dieses Spannungsfeld zu bewältigen, da diese Zielgruppe aus dem Aus-, Fort- und Weiterbildungsbereich bereits reichlich Erfahrungs- sowie Handlungswissen besitzt. Zugleich verbinden sich damit aber auch besondere Chancen, wenn durch die Relationierungsperspektive der individuelle Lern- und Erkenntnisgewinn in einen sinnstiftenden und situierten, u.a. berufsbezogenen Kontext, gestellt wird. Ausgangspunkt der didaktischen Arrangements in den Studienangeboten bildet eine aufgenommene Praxisorientierung mit problem- und situationsorientierten Zugängen, an denen die Studierenden anknüpfen und „weiterlernen“ können. Das Weiterlernen besteht dabei aber gerade in dem Aufsetzen einer „wissenschaftlichen Brille“ auf die jeweiligen situierten Bezüge und der Verdeutlichung bzw. der Erkennung des Nutzens von wissenschaftlichem Wissen für die eigene berufliche bzw. betriebliche Praxis als betriebliches Bildungspersonal. Letztlich sollen die Studierenden befähigt werden, die zunehmenden Anforderungen des betrieblichen Arbeitsalltags aus einer kritisch-reflexiven Perspektive betrachten und mittels aufgezeigter wissenschaftlich fundierter Handlungsempfehlungen bewältigen zu können.

Abschließend:

In dem Professionalisierungsprozess steht die Relationierung von theoretischem Reflexionswissen mit praktischem Handlungswissen schließlich in Bezug zur persönlichen Weiterentwicklung. Das Modell der Relationierung von Wissenschaft (Erkenntnis), Praxis (Erfahrung) und Subjekt (Entwicklung, siehe nachfolgende Abbildung) lässt sich im Rahmen des Projekts HumanTec um den Aspekt der Unternehmen, die eher an einer verwertungsorientierten Ausrichtung interessiert sind, ergänzen. Die Unternehmen lassen sich im Hintergrund des dreieckigen Beziehungsgefüges und als Bestandteil des Spannungsfeldes verorten. Wie das Forschende Lernen vor dem Hintergrund dieses Spannungsfeldes in die Studienangebote integriert und an die Zielgruppe des betrieblichen Bildungspersonals angepasst werden kann, führt das folgende Kapitel aus.



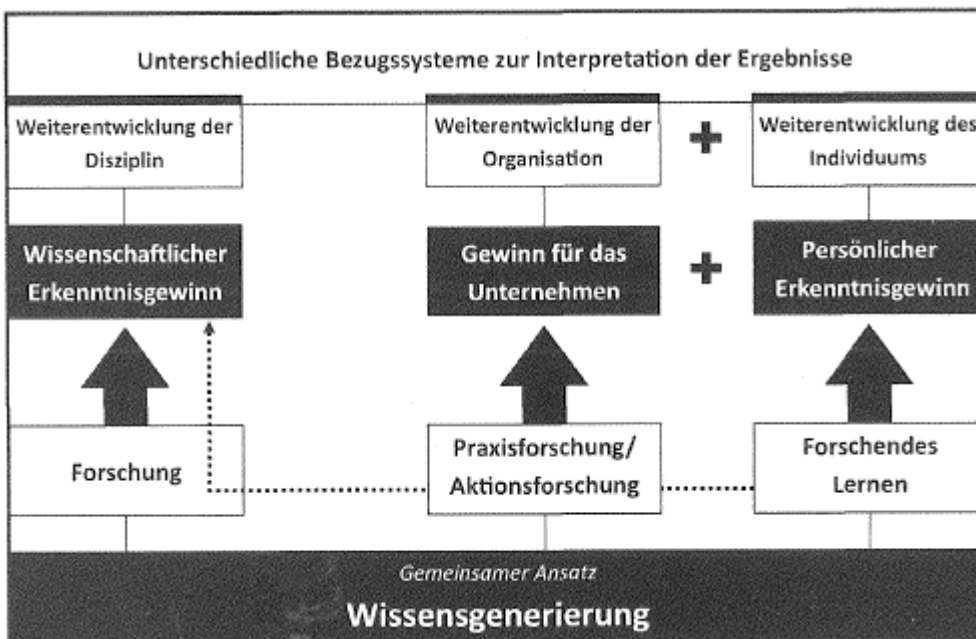
(Abb. 3: Bezugssysteme und Wissensformen im Forschenden Lernen, entnommen aus Weyland 2010, S. 320, in Anlehnung an Bayer et al., 1997)

2.3 Konzeptbezogene Anpassung und Realisierungsansätze

Wie bereits erwähnt, wird der Ansatz g Forschendes Lernen als übergreifendes praxisbezogenes Gestaltungselement in die aus dem Projekt HumanTec generierten Studienangebote integriert. Ebenso wurde darauf hingewiesen, dass aus der Spezifik der avisierten Zielgruppe „Betriebliches Bildungspersonal“ eine konzeptbezogene Anpassung dieses Ansatzes resultiert. Die besondere Herausforderung in der Umsetzung besteht nämlich darin, die „unterschiedlichen Paradigmen der Bildungslogik (Seite der Hochschulen) und der Marktlogik (Seite der Unternehmen)“ (Weyland, Koschel, Kaufhold 2016, S. 34) miteinander in Verbindung zu bringen. Dies bedeutet, dass der Fokus des Forschenden Lernens auf der Förderung von Reflexionskompetenz liegt und damit im Kontext bildungs- und professionalisierungsbezogener Ansprüche zu verorten ist, während das Ziel der Unternehmen in der Gewinnmaximierung liegt.

Die didaktische Umsetzung erfolgt im Forschenden Lernen durch eigene Fragestellungen der Studierenden. Demgegenüber sind die Unternehmen lediglich auf die betriebliche Praxis ausgerichtet. Obwohl sich die Fragestellungen der berufsbegleitend Studierenden tatsächlich aus

dem betrieblichen Berufsalltag ableiten können, haben empirische Studien aus dem Projekt HumanTec gezeigt, dass „Praxisprojekte sehr wahrscheinlich erst dann auf Akzeptanz in Unternehmen stoßen, wenn die Themen durch die Unternehmen vorgegeben werden können und der unmittelbare Verwertungsbezug deutlich wird“ (ebd.). Um dennoch eine Verbindung dieser beiden unterschiedlichen Logiken zu schaffen, empfiehlt sich „eine situative Anpassung der bereits bekannten Gestaltungsansätze“ (ebd., S. 35), die z. B. durch Fallarbeit realisiert werden kann. Um neben dem persönlichen Erkenntnisgewinn auch den Ertrag für das Unternehmen stärker einzubinden, bietet sich hier die Perspektive sowie der Begriff der Praxisforschung an (vgl. ebd.).



(Abb. 4: Das Unternehmen als weiterer Akteur im forschenden Lernprozess, entnommen aus Weyland/Koschel/Kaufhold 2016, 35)

3. Gestaltungsbezogene Ausdifferenzierung des Praxisbezuges

In der ersten Förderphase konnte bereits herausgearbeitet werden, dass Praxisorientierte Gestaltungsansätze von hoher Relevanz für die adressierte Zielgruppe und das Vorhaben sind und Forschendes Lernen in dem o.g. Format die Zielsetzung der Professionalisierung betrieblichen Bildungspersonals unterstützt. Zugleich wurde in den Evaluationsergebnissen deutlich, dass die Zielgruppe das Merkmal Praxisorientierung für den eigenen Lerngewinn als bedeutsam bewertet bzw. einen verstärkten Praxisbezug als wünschenswert deklarierte. Dem wurde das Forschungsprojekt in der zweiten Förderphase in dem Sinne gerecht, als dass die Praxisbezogenen Gestaltungsansätze auch in der zweiten Förderphase mit aufgegriffen und hier sowohl als Makroform im Sinne betrieblicher Praxisstudien mit integriert, als auch in besonderer Weise nochmal in Form von Mikroformen von Praxisbezügen bearbeitet und eingebettet wurden (vgl. Hedtke 2000).

Weiterhin bildet das Blended-Learning-Konzept, auf dem die Entwicklung der Studiengangs- und Zertifikatsangebote aufgebaut sind, ein wichtiges Element zur Übertragung theoretischer, wissenschaftlicher Aspekte in das eigene berufliche Handeln. So wechseln sich Präsenz- und Distanzphasen im Studiengang ab; während in den Präsenzphasen theoretische Inhalte erarbeitet und im direkten Austausch mit den Lehrenden besprochen werden können, bieten die Distanzphasen mit entsprechenden Arbeitsaufträgen und Austauschmöglichkeiten auch Zeit und Raum, um theoretische Aspekte in die eigene Praxis zu übertragen.

In der Anlage des Projektes und der Studiengangsentwicklung wird deutlich, dass die sogenannte Relationierung von Theorie und Praxis im Sinne des Forschenden Lernens und unter dem Leitgedanken der Ermöglichungsdidaktik in unterschiedlichen Realisierungsformaten zum Tragen kommt (vgl. auch Mörth/Cendon 2019, S. 45f.). Nachfolgend werden diese in Form von Mikro- und Makroformen (vgl. Hedtke 2000) dargestellt.

3.1 Betriebliche Praxisstudien als Makroform

Zur "Verknüpfung" des Wissens aus der betrieblichen Praxis mit dem theoretischen bzw. wissenschaftlichen Wissen aus wissenschaftlichen Theorien und Befunden wird im Studiengang auf sogenannte betriebliche Praxisstudien als Makroform des Forschenden Lernens gesetzt.

Die betrieblichen Praxisstudien werden im Masterstudiengang als eigenständiges, zweisemestriges Modul angelegt und integrieren so ein Praxisprojekt im betrieblichen Kontext in die wissenschaftliche Weiterbildung.

Kennzeichen der betrieblichen Praxisstudien ist dabei sowohl die Bearbeitung eines Forschungsprojekts in der betrieblichen Praxis mit Unterstützung durch den Betrieb als auch die gleichzeitige Unterstützung und Begleitung durch entsprechende Veranstaltungen im Studiengang (vgl. auch Mörth/Cendon 2019, S. 44).

In den betrieblichen Praxisstudien soll die "Verknüpfung" von wissenschaftlichen Denk- und Arbeitsweisen mit der eigenen beruflichen Praxis ermöglicht werden und hierüber ein Beitrag zur Anbahnung einer kritisch-reflexiven Haltung mit Blick auf die eigene berufliche Praxis geleistet werden.

So sollen die Studierenden den Ansatz Forschendes Lernen in seinen Kennzeichen und seiner Zielsetzung kennenlernen und die Relevanz des Forschenden Lernens für die betriebliche Bildungsarbeit unter der Perspektive einer Forschenden Grundhaltung verstehen. In der Auseinandersetzung mit Realisierungsformen des Forschenden Lernens und Rahmenbedingungen seiner Umsetzung im Spannungsfeld zwischen betrieblichen Herausforderungen und den eigenen Zielsetzungen im Kontext betrieblicher Bildungsarbeit sollen die Studierenden in die Lage versetzt werden, aus einer konkreten Praxissituation heraus eine geeignete Fragestellung zur wissenschaftlichen Bearbeitung zu entwickeln und diese auch mit Blick auf die betrieblichen Bedarfe und Rahmenbedingungen begründet herzuleiten. Diese Fragestellung wird auf der Basis der Analyse relevanter wissenschaftliche Literatur eingeordnet und bearbeitet sowie hinsichtlich verschiedener Positionen kritisch bewertet. Schließlich geht es auch darum, auf Grundlage der selbst entwickelten Fragestellung ein entsprechendes Projektdesign zu entwickeln und daraus gewonnene Ergebnisse im Rückgriff auf wissenschaftliche Theorien und Ansätze interpretieren und zugleich hinsichtlich ihrer

Aussagekraft für die Fragestellung analysieren zu können. So sollen die Studierenden schließlich in die Lage versetzt werden, Praxis-Situationen auf der Grundlage wissenschaftlicher Konzepte kritisch analysieren und reflektieren zu können und die Bereitschaft entwickeln, das eigene Handeln als betriebliches Bildungspersonal im Modus einer forschenden Grundhaltung weiterzuentwickeln. (vgl. Studiengangsprüfungsordnung Masterstudiengang „Betriebliches Bildungsmanagement“, 29.04.2020, S. 13f.)

Entsprechende Begleitveranstaltungen bilden hierzu einen wichtigen Teilaspekt, da hier der Ansatz des Forschenden Lernens in seinen theoretischen Bezügen erarbeitet und sich mit diesem vor dem Hintergrund der eigenen beruflichen Erfahrung auseinandergesetzt werden soll. Diese Veranstaltungen bilden ebenso den Rahmen für die im Forschenden Lernen relevante und durch Lehrende systematisch angeleitete Relationierung von wissenschaftlichem Wissen und praxisbezogenem Handlungswissen.

Im Rahmen des Studiengangs wird zudem auf die Durchführung von Projektarbeiten gesetzt, welche die Planung und Durchführung der Bearbeitung einer konkreten praxisbezogenen Fragestellung, unter Begleitung eines Lehrenden, und eine entsprechende Verschriftlichung auf ca. 15 Seiten vorsieht. In dieser Verschriftlichung bearbeiten die Studierenden ebenfalls systematisch eine praxisbezogene Aufgabenstellung mithilfe des Ansatzes des Forschenden Lernens (vgl. Studiengangsprüfungsordnung Masterstudiengang „Betriebliches Bildungsmanagement“, 29.04.2020, S. 6, 8).

3.2 Mikroformen von Praxisbezug

Um die Zielgruppe des Studienangebots auf das Forschende Lernen vorzubereiten, wurden konkrete Erkundungs- und Beobachtungsaufgaben in die Modulgestaltung integriert. So werden zu den behandelten Themen und Theorien entsprechende Aufgaben für die Distanzphasen gestellt, die es den Teilnehmenden ermöglichen, ihre eigene berufliche Praxis vor dem Hintergrund des Gelernten zu beobachten und diese Beobachtung und eine entsprechende Reflexion vor dem Hintergrund der Aufgabenstellung festzuhalten. Diese Aufgaben werden dann in den Präsenzphasen thematisiert und der gemeinsamen Reflexion zugänglich gemacht.

Im Sinne der Situationsorientierung und der Handlungsnähe (und damit einhergehenden bessere Übertragbarkeit in die eigene berufliche Tätigkeit) wurden die Methoden Fallarbeit, Simulation und Lernaufgaben in die Studiengangsentwicklung integriert. Die Mikroformen von Fallarbeit und Simulationen ermöglichen es, ausschnitthafte, konkrete Situationen und Beispiele mit Unterstützung der Lehrenden zu identifizieren und vor dem Hintergrund des erarbeiteten wissenschaftlichen Wissens zu analysieren und kritisch zu reflektieren. So wurden auch die Arbeitsprozessanalyse, die Arbeitsprozessbeobachtung wie das Beobachtungsinterview als konkrete methodische Zugänge in das hochschuldidaktische Portfolio der Lehrenden aufgenommen (u.a. Modul des betrieblichen Lernens). Zugleich wurde die Arbeitsprozessbeobachtung in die Erprobung des Moduls „Betriebliche Lehr-/Lernarrangements arbeitsprozessorientiert gestalten“ mit eingebunden, indem die Studierenden zunächst in der Distanzphase durch Textarbeit in die Arbeitsprozessbeobachtung eingeführt und in der darauffolgenden Präsenzphase angeleitet wurden, die Methode in ihrem Vorgehen einmal theoretisch zu durchlaufen. In der sich daran anschließenden Distanzphase konnten die Studierenden dann unter Beratung der Lehrenden die Methode anwenden, indem sie zunächst

einen Prozess identifizierten und anschließend anhand von Protokollvorlagen die Beobachtung und Beschreibung des Prozesses vornahmen. In der folgenden Präsenzphase stellten sich die Studierenden ihre Beobachtung anschließend gegenseitig vor. Ebenso wurde die Arbeitsprozessbeobachtung im Rahmen der Erprobung des o.g. Moduls in die Prüfung mit eingebunden.

Die Evaluation der Arbeitsprozessbeobachtung im Rahmen der Erprobung verdeutlichte, dass diese in der Anleitung wie der Unterstützung der Lernenden als gelungen und wie intendiert als praxisorientierte Methode wahrgenommen wurde, welche hilfreich war, die Lerninhalte mit dem Berufsalltag zu verknüpfen (vgl. Wiesweg/Weyland 2020a, S. 49).

In der Erprobung des Moduls „Kompetenzorientierte Ausrichtung beruflicher Aus- und Weiterbildung“ wurde mit Hilfe der Fallarbeit der praxisorientierten Gestaltung Rechnung getragen. So wurden die Teilnehmenden in die Arbeit mit sogenannten Fallvignetten, also kurzen Fallbeschreibungen, eingeführt. Diese Methode wurde dann in der Prüfung genutzt, um ihr Wissen zu Kompetenzerfassung und -entwicklung präsentieren zu können. Hierdurch kann erlerntes Wissen auf konkrete Fälle übertragen und dadurch vertieft werden (vgl. Mörth/Cendon 2019, S. 43). Die Evaluationsergebnisse weisen darauf hin, dass die Teilnehmenden insbesondere den praktischen Verwertungsaspekt der Methode erkannten, da sie dieses Prüfungsformat verstärkt als Anlass genommen haben, das eigene berufliche Handeln zu reflektieren (vgl. Wiesweg/Weyland 2020a, S. 51).

Sowohl in den Erprobungen als auch in der Entwicklung der Module wurde die Einbettung von Simulationen und praxisorientierten Lernaufgaben in Hinblick auf die Anwendung erlernter Theorien und Methoden am Lernort Hochschule als Vorstufe zur Anwendung in der Praxis berücksichtigt (vgl. ebd., S. 42). Insgesamt wurde der Praxisbezug der beiden Erprobungsseminare, in welche die Mikroformen eingebettet wurden, von den Befragten als sehr hoch eingeschätzt (vgl. ebd., S. 56). Insbesondere kann hier die Bewertung hinsichtlich der Aussage, „Es hilft mir im Berufsalltag, wenn ich mein Handeln mit wissenschaftlichen Erkenntnissen begründen kann“, mit einem Mittelwert von 3,9 hervorgehoben werden (vgl. ebd.).

3.3 Kooperation zwischen Hochschule und Unternehmen

Eine weitere wichtige Komponente in der gestaltungsbezogenen Ausdifferenzierung des Praxisbezuges stellt die Kooperation zwischen der Hochschule und den Unternehmen dar. Das berufsbegleitende Format des Studienangebots bzw. der Zertifikate bedingt eine Zusammenarbeit der Hochschule mit den Unternehmen der Studierenden. Eine in dem Projekt HumanTec durchgeführte Befragung von Unternehmen zeigte eine Offenheit der Unternehmen sowohl im Technik- als auch im Humandienstleistungsbereich hinsichtlich der Kooperation mit der Hochschule. In den technischen Unternehmen werden wissenschaftliche Abschlussarbeiten bereits häufig in Zusammenarbeit mit einer Hochschule durchgeführt. In Bezug auf die Ausgestaltung der Kooperation wünschen sich die Studierenden, während der Praxisphasen in den Unternehmen von Hochschullehrenden betreut zu werden (vgl. Weyland et al. 2017, S. 353).

Insgesamt wurde deutlich, dass eine „gelungene Kooperation zwischen der Hochschule und dem Unternehmen die Voraussetzung für eine „Verknüpfung“ von Theorie und Praxis (ebd. 2017, S. 354) darstellt. Als gelungene Kooperation wird dabei die sinnhafte Relationierung von Theorie und Praxis gefasst bzw., dass das Wissen aus dem Studium in der Praxis angewendet werden kann und es den Studierenden gelingt, die Praxiserfahrungen auf einer theoretischen Grundlage neu zu bewerten. Schließlich forderten die Studierenden für die Relationierungszugänge genügend Lernzeit sowie die Interaktion mit Kommiliton_innen (vgl. ebd.). Der Theorie-Praxis-Transfer sei somit hauptsächlich dann gelungen, „wenn theoriebezogene Aufgaben während der Praxisphase von den Studierenden erfolgreich gelöst wurden“ (ebd., S. 355). Die umgekehrte Einbettung der Praxis in die Theorie stellt ein wichtiges Merkmal des Forschenden Lernens dar und gelingt, wenn die Studierenden ihre Projekte im Unternehmen vorstellen (vgl. ebd.).

Eine enge Kooperation mit den Unternehmen ergibt sich dabei nicht nur aus dem Projektkontext und dem Ziel der Unterstützung der Zielgruppe berufs begleitend Studierender, sondern auch aus der Idee des Forschenden Lernens selbst. Das Ziel des Forschenden Lernens ist die Erprobung von Forschungselementen in der Praxis, in diesem Fall im eigenen betrieblichen Handlungsfeld. Trotzdem konnten bereits in der ersten Förderphase auch zwei Herausforderungen in der Kooperation zwischen Hochschulen und Unternehmen herausgearbeitet werden. So kann das forschende Vorgehen durch die Betriebe hinsichtlich der Auswahl von Thema, Fragestellung oder methodischem Vorgehen mitgelenkt oder – im schlechtesten Fall – unterbunden werden, wie es die Evaluationsergebnisse andeuten (vgl. Wiesweg/Weyland 2020a, 73). Zugleich besteht auch seitens der Betriebe die Bedingung des Mehrwerts für die betriebliche Arbeit durch das Forschende Lernen (vgl. Weyland et al. 2017, S. 365). Hier gilt es v.a., den Mehrwert für alle Akteure transparent darzustellen (ebd., S. 365f.). Zugleich verweisen aber auch die Evaluationsergebnisse bezogen auf die Durchführung der ersten Erprobung im Rahmen der zweiten Förderphase auf Herausforderungen, die sich bei der Umsetzung von Seminarinhalten in der betrieblichen Praxis ergeben. So wurde als größte Herausforderung der Widerstand von bzw. das Unverständnis bei Kolleg_innen genannt (vgl. Wiesweg/Weyland 2020a, S. 368).

Um die Kooperation im Prozess des forschenden Lernens und der praxisorientierten Gestaltung wissenschaftlicher Weiterbildung möglichst gewinnbringend für alle beteiligten Akteure zu gestalten, ist es erforderlich, diesen Prozess zielführend zu strukturieren (vgl. ebd., S. 365). So stellt die Zusammenarbeit mit den Betrieben im gesamten Projektkontext wie auch insbesondere im Rahmen der praxisorientierten Gestaltung eine wesentliche Rolle. Während es für die betrieblichen Praxisstudien schnell ersichtlich wird, dass hier die Betriebe als Ort der Studien relevant sind, ist es ebenso für die Übertragung und Nutzung der Mikroformen und der Erreichung entsprechender Lernziele relevant, dass die Unternehmen mit einbezogen werden, Arbeitsweise, Lernziele und Mehrwert transparent gemacht und für alle Seiten gewinnbringende Lernformen genutzt werden.

4. Tutorien als begleitende Unterstützung

Für eine optimale Unterstützung der praxisorientierten Gestaltung für die Zielgruppe berufs begleitend Studierender ist u.a. zur Anbahnung eines reflexiven Habitus zudem die Einbindung von Tutor_innen vorgesehen, die beispielsweise im Rahmen der verschiedenen

praxisorientierten Zugänge eine begleitende Funktion für die Studierenden übernehmen können. Im Rahmen der weiteren Arbeiten wurde daher ein Konzept für die Tutor_innenarbeit sowie eine entsprechende Schulung entwickelt, welche unter dem Gesichtspunkt der Gelingensbedingungen und Besonderheiten der Zielgruppe beruflich Qualifizierter angelegt und entsprechend evaluiert wurde.

4.1 Das Tutorium als hochschuldidaktisches Format

Um die Ausrichtung der Studienangebote hinsichtlich der Praxisorientierung zu optimieren, werden Tutor_innen zur Unterstützung und Begleitung der Studierenden eingebunden. So hebt Wildt (2013, S. 39) in Bezug auf die Entwicklung einer studierendenzentrierten Lehr- und Lernkultur an Hochschulen das Potenzial von Tutorien hervor, da Tutorien „Lernen unter nivellierten Hierarchiebeziehungen“ (Wildt 2013, S. 39) ermöglichen, weil sie im sogenannten Peer-Teaching stattfinden (vgl. ebd.). Durch das Konzept des Peer Teaching wird nachhaltiges und tiefenorientiertes Lernen gefördert, die Eigenverantwortung für den Lernprozess gestärkt, die soziale Distanz reduziert bei gleichzeitiger Erhöhung von Akzeptanz und schließlich das Lernen am Modell gefördert (vgl. ebd., S. 43f.). In Bezug auf die berufsbegleitend Studierenden lässt sich ergänzen, dass die Tutor_innen unterstützend zum (Wieder-)Einstieg an die Hochschule wirken können.

Das Tutorium lässt sich allgemein als hochschuldidaktisches Format für studentische Lernprozesse beschreiben. Vergleichbar mit anderen Veranstaltungen an der Hochschule ist auch das Tutorium gekennzeichnet von didaktischen Elementen wie Ziele, Inhalte, Methoden, Sozialformen, Medien, usw., dessen Umsetzung, Evaluation und Reflexion gesichert werden sollte (vgl. Wildt 2013, S. 39). Zudem greift im Rahmen der Lernprozesse das hochschuldidaktische Dreieck, welches die Beziehung zwischen dem Studierenden, dem Lerngegenstand sowie der Lehrperson darstellt (vgl. ebd.).

Die wesentlichen Unterschiede zu herkömmlichen hochschulischen Veranstaltungen bestehen zum einen in der Tatsache, dass die Lehrperson von einem Tutor bzw. einer Tutorin ausgefüllt wird (vgl. ebd.), der bzw. die selbst Studierende des Studienganges ist. Andererseits handelt es sich bei dem Format des Tutoriums um Lehre, die „nicht in den klassischen Mustern einer strukturierten Wissensvermittlung verläuft, sondern im Modus von Beratung und Betreuung stattfindet“ (ebd., S. 40). Die Schwerpunktsetzung der Beratung und Betreuung wird in Bezug zum Rollenverständnis der Tutor_innen im Folgenden näher erläutert.

4.2 Rollenverständnis der Tutor_innen

Im Paradigmenwechsel von einer lehrenden- zu einer lernerzentrierten Perspektive auf Lehre an der Hochschule leisten Tutorien, die von Studierenden geleitet werden und überwiegend der Beratung und Betreuung im Studienprozess dienen, einen wesentlichen Beitrag (vgl. Wildt 2013, S. 43). Jakanovic und Szchyrba (2012) beschreiben die Rolle von Tutor_innen als „Zwischeninstanz zwischen Lehrenden und Studierenden“ (ebd., S. 3). Die Qualität der tutoriellen Arbeit lässt sich daran erkennen, ob „die Lehrprozesse vom Lernen der

TeilnehmerInnen aus verstanden und durchgeführt werden“ (ebd., S. 7). An die Tutor_innen stellt sich somit die besondere Herausforderung, zwar formal gleichgestellt, allerdings mit mehr Wissen und Erfahrung die Lernprozesse ihrer Kommiliton_innen zu unterstützen (vgl. ebd., S. 2). Insgesamt sieht das Konzept des Tutoriums also weniger die strukturierte Wissensvermittlung vor, sondern – wie schon erwähnt – vielmehr die Beratung und Begleitung der studentischen Lernprozesse.

Der Studierendenstatus der Tutor_innen macht eine Qualifizierung und Begleitung der Tutor_innen erforderlich (vgl. ebd., S. 3). Im Rahmen des Projekts HumanTec wurde eine Tutor_innenschulung erprobt, welche die Tutor_innen auf die besondere Aufgabe der tutoriellen Arbeit vorbereitet und im Studiengang „Betriebliches Bildungsmanagement“ implementiert werden soll.

4.3 Erprobung der Tutorenschulung

Wie schon erläutert, stellt die tutorielle Arbeit besondere Anforderungen an die Studierenden, da sie nicht dem Zweck der Vermittlung von Wissen dient, sondern der Unterstützung der Lernenden in ihren individuellen Forschungsprojekten. Aus diesem Grund wurde im Rahmen des Projekts HumanTec an der WWU Münster eine Tutor_innenschulung als Erprobung konzipiert und durchgeführt, die genau diese Aspekte aufgreift. Im Hinblick auf die besondere Zielgruppe der Studienangebote und der anvisierten starken Praxisorientierung stellt sich in der tutoriellen Arbeit die Herausforderung, die Studierenden in ihren Forschungsprojekten branchenübergreifend und in der flexiblen Anpassung an den beruflichen Alltag zu begleiten.

Wesentliche Themen der durchgeführten Tutor_innenschulung waren grundlegende Aspekte des Forschenden Lernens sowie des Forschungszyklus, die Beobachtung als ein forschungsmethodisches Element des Forschenden Lernens, das Rollenverständnis als Tutor_in und in diesem Zusammenhang schließlich die Beratung von Studierenden. Aufgrund der Maßnahmen zur Einschränkung des Corona-Virus wurde die Erprobung mit fünf Studierenden in fünf verschiedenen Blöcken digital als Videomeeting durchgeführt. Die Evaluation der Tutor_innenschulung ergab ein grundsätzlich positives Bild über die Inhalte, Durchführung, Methoden sowie den persönlichen Ertrag der Erprobung (vgl. Wiesweg/Weyland 2020b, 64ff.). Lediglich die digitale Umsetzung der Schulung wurde nicht nur von den Teilnehmenden, sondern auch von den Lehrenden kritisch angemerkt, da die besonders in der tutoriellen Begleitung wichtige Interaktion, die u. a. in Rollenspielen und Beratungssituationen umgesetzt werden kann, fehlte (vgl. ebd., 62). In der Weiterentwicklung des tutoriellen Angebots in dem entwickelten Studiengang gilt es nun, die erprobte Tutor_innenschulung inhaltlich und konzeptionell zu optimieren.

5. Weiterentwicklung

Das Konzept der praxisorientierten Gestaltungsansätze im Rahmen des Studiengangs sowie der Zertifikatsangebote verfolgt den Anspruch einer möglichst bedarfsgerechten Anpassung an die Zielgruppe und ist deshalb auf eine kontinuierliche Weiterentwicklung angelegt. So bietet z. B. das Format des Blended-Learning-Ansatzes das Potenzial einer hohen Orientierung an die

besonderen Bedürfnisse der Zielgruppe, da sie durch den Wechsel von Präsenz- und Distanzphase „Möglichkeiten der zeitlichen und örtlichen Flexibilität des Lernens“ (Kaufhold et al. 2017, S. 229) bieten. Diese Flexibilität wird durch den Einsatz digitaler Medien innerhalb der Distanzphase verstärkt (vgl. ebd., S. 311). Auch die Evaluationsergebnisse verweisen auf den großen Nutzen des Blended-Learning-Ansatzes, welchen es im Rahmen einer Weiterentwicklung zu verstetigen gilt (vgl. Wiesweg/Weyland 2020a, 73; Dies. 2020b, 68). Im Rahmen der gesamtDidaktischen Weiterentwicklung gilt es nun, den Wechsel der Präsenzphasen mit der Einbindung digitaler Medien durch weitere Evaluationen möglichst zielgerichtet und passgenau aufeinander abzustimmen, damit die Studierenden den höchstmöglichen Ertrag aus den Lernmaterialien ziehen können.

Die Aneignung einer kritisch-reflexiven Sichtweise zeigte sich in den Evaluationsergebnissen als verbesserungsfähig; hier könnte eine verstärkte Anregung der Selbstreflexion durch eine Überarbeitung der Mikroformen erzielt werden (vgl. Wiesweg/Weyland 2020a, 73). An dieser Stelle müssen neben dem Ertrag des persönlichen Lerngewinns für die Studierenden auch die Unternehmen mitgedacht werden, die ein verwertungsorientiertes Interesse an den Studienangeboten besitzen. Dadurch eröffnet sich die Herausforderung, die beiden gegensätzlichen Logiken der Bildung und der Ökonomie miteinander zu verbinden (vgl. Weyland, Koschel, Kaufhold 2016, S. 34). Dies kann z. B. dadurch geleistet werden, indem im Rahmen einer engen Kooperation mit den Unternehmen herausgestellt wird, dass der Professionalisierungsprozess auf die Relationierung von Handlungswissen, wissenschaftlichen Erkenntnissen sowie persönlichem Lernen (s. Kap. 2.2) auszurichten ist.

Literatur

Bendorf, Michael (2016): Sozio-konstruktivistisches bzw. situiertes Lernen. In B. Fürstenau (Hrsg.): Lehr-Lern-Theorien. Behaviorismus, Kognitivismus, Konstruktivismus: Lernen und Expertise verstehen und fördern, 77-96.

Faßhauer, Uwe; Jersak, Heiko (2010): Professionalisierung für die betriebliche Bildungsdienstleistung. Triales Modell einer hochschulischen Weiterbildung. In: berufsbildung, Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule 126, 24-27.

Fichten, W. (2012). Über die Umsetzung und Gestaltung Forschenden Lernens im Lehramtsstudium. Verschriftlichung eines Vortrags auf der Veranstaltung "Modelle Forschenden Lernens" in der Bielefeld School of Education 2012. Abgerufen am 20.07.2015 unter http://www.unioldenburg.de/fileadmin/user_upload/diz/download/Publicationen/Lehrer_innen_bildung_Online/Fichten_01_2013_Forschendes_Lernen.pdf (Zugriff: 24.07.2020)

Hanft, A., Brinkmann, K., Kretschmer, S., Maschwitz, A. & Stöter, J. (2016). Organisation und Management von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen (Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen, Bd. 2). Münster: Waxmann.

Hedtke, Reinhold (2000): Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug. Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien. In: Hans Jürgen Schlösser (Hg.): Berufsorientierung und Arbeitsmarkt. Bergisch Gladbach: Hobein (Wirtschafts- und Berufspädagogische Schriften, 21), S. 67–91.

Jokanovic, Mirjana; Szczyrba, Birgit (2012): Tutorienarbeit an Hochschulen. Professionalisierung der Lehre „bottom up“. In: Berendt, Brigitte; Voss, Hans-Peter; Wildt, Johannes (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. [Teil] F. Beratung und Betreuung. Tutorien. Berlin u.a.: Raabe. S. 1-18.

Kaufhold, Marisa; Weyland, Ulrike (2015): Betriebliches Bildungspersonal im Humandienstleistungsbereich – Herausforderungen und Ansätze zur Qualifizierung und Professionalisierung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online Spezial (2015) 10, S. 1–22. URL: http://www.bwpat.de/spezial10/kaufhold_weyland_gesundheitsbereich-2015.pdf (Zugriff: 25.07.2020).

Kaufhold, Marisa; Weyland, Ulrike; Klemme, Beate; Kordisch, Thomas; Kunze, Kathrin (2017): Bedarfsanalyse zum Studienformat und zur Studienorientierung, -vorbereitung und -begleitung. In: Kaufhold, Marisa, Weyland, Ulrike, Klemme, Beate & Kordisch, Thomas (Hrsg.): Entwicklung berufsbegleitender Studienangebote für betriebliches Bildungspersonal im Humandienstleistungs- und Technikbereich (HumanTec) – Ergebnisse der Bedarfsanalyse und Darstellung der Studienangebote (Berichte aus Forschung und Lehre, Bd. 41). Bielefeld: Fachhochschule Bielefeld, 217-276. Online: https://www.fh-bielefeld.de/multimedia/Fachbereiche/Ingenieurwissenschaften+und+Mathematik/HumanTec/Dokumente+HumanTec/2017/Ergebnisse_Bedarfsanalyse_Studienangebote_HumanTec.pdf (Zugriff: 25.07.2020).

Meyer, Rita; Baumhauer, Maren (2018): Professionalisierung des Berufsbildungspersonals durch wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen. Stand, Desiderata und Perspektiven. In: Berufsbildung - Zeitschrift für Theorie-Praxis Dialog 72 (174), S. 2–4.

Mörth, Anita; Cendon, Eva (2019): Theorie-Praxis-Verzahnung als zentrales Element von Formaten wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Zeitschrift für Hochschule und Weiterbildung (1), S. 40–47.

Nuissl, Ekkehard (2012): Didaktik und lernende Erwachsene. In Ders., W. Gieseke, I. Schüßler (Hg.): Reflexion zur Selbstbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 83-101.

Pellert, Ada (2016): Theorie und Praxis verzahnen. Eine Herausforderung für Hochschulen. In: Eva Cendon, Anita Mörth und Ada Pellert (Hg.): Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen. (3), S. 69–85.

Siebert, Horst (2012): Lernen und Bildung Erwachsener. 2., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Bielefeld: wbv.

Studiengangsprüfungsordnung des weiterbildenden Masterstudiengangs „Betriebliches Bildungsmanagement“ an der Fachhochschule Bielefeld. Stand 29.04.2020. Unveröffentlichtes Dokument.

Webler, Wolff-Dietrich (2003): Lehrkompetenz – über eine komplexe Kombination aus Wissen, Ethik, Handlungsfähigkeit und Praxisentwicklung. In Ulrich Welbers (Hrsg.): Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung. Grundlagen – Handlungsformen – Kooperationen. Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 110. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 53-82.

Weyland, Ulrike; Kaufhold, Marisa (2017): Qualifizierung des betrieblichen Bildungspersonals in der Pflege. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) - Zeitschrift des Bundesinstituts für Berufsbildung (2017) 1, S. 30–33.

Weyland, Ulrike; Kaufhold, Marisa; Koschel, Wilhelm; Wilczek, Larissa (2017): Bedarfsanalyse zu praxisorientierten Gestaltungsansätzen (Forschendes Lernen). In Kaufhold, Marisa, Weyland, Ulrike, Klemme, Beate & Kordisch, Thomas (Hrsg.): Entwicklung berufsbegleitender Studienangebote für betriebliches Bildungspersonal im Humandienstleistungs- und Technikbereich (HumanTec) – Ergebnisse der Bedarfsanalyse und Darstellung der Studienangebote (Berichte aus Forschung und Lehre, Bd. 41). Bielefeld: Fachhochschule Bielefeld, 320-373. Online: https://www.fh-bielefeld.de/multimedia/Fachbereiche/Ingenieurwissenschaften+und+Mathematik/HumanTec/Dokumente+HumanTec/2017/Ergebnisse_Bedarfsanalyse_Studienangebote_HumanTec.pdf (Zugriff: 27.07.2020).

Weyland, U.; Koschel, W.; Kaufhold, Marisa (2016): Forschendes Lernen als Gestaltungselement im Projekt HumanTec zur Professionalisierung betrieblichen Bildungspersonals. In: berufsbildung, Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule 70 (159), S. 33–36.

Weyland, Ulrike (2010): Zur Intentionalität schulpraktischer Studien im Kontext universitärer Lehrerausbildung. Zugl.: Osnabrück, Univ., Diss., 2009. Paderborn: Eusl-Verl.-Ges (Wirtschaftspädagogisches Forum, 39).

Weyland, U. (2016). Schulpraktische Studien im Fokus des Lehramtsstudiums. Forschendes Lernen im Praxissemester als erfolgreiche Formel für eine bessere Lehrer_innenbildung? Die berufsbildende Schule, 68 (11/12), S. 380-387.

Wiesweg, Johannes; Weyland, Ulrike (2020a): Evaluation der Erprobungsangebote im Projekt HumanTec. – Zweite Förderphase, 01.02.2018-31.07.2020. Befunde der Evaluation der ersten Erprobung. In Veröffentlichung.

Wiesweg, Johannes; Weyland, Ulrike (2020b): Evaluation der Erprobungsangebote im HumanTec Projekt. – Zweite Förderphase, 01.02.2018 – 31.07.2020 – Befunde der Evaluation der zweiten Erprobung. In Veröffentlichung.

Wildt, Johannes (2013): Ein hochschuldidaktischer Blick auf die Tutorenqualifizierung. In: Heike Kröpke und Annette Ladwig (Hg.): Tutorienarbeit im Diskurs. Qualifizierung für die Zukunft. Münster: LIT-Verl. (Bildung - Hochschule - Innovation, 12), S. 39–50.

Wildt, J. (2009). Forschendes Lernen: Lernen im "Format" der Forschung. Journal Hochschuldidaktik, 20(2), S. 4-7.

Wildt, Johannes (2006): Vom Lehren zum Lernen. Zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. In: Brigitte Berendt, Andreas Fleischmann, Niclas Schaper, Birgit Szczyrba und Johannes Wildt (Hg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus, S. 1–13.

Wolter, Andrä, Banscherus, Ulf & Kamm, Caroline (Hrsg.). (2016). Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen (Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen). Münster New York: Waxmann.

Das diesem Bericht zugrunde liegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 16OH22069 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei dem/der Autor/in bzw. den Autor/inn/en.
