

„Reflexion“ als Metakompetenz

Ein Konzeptbegriff zur Veranschaulichung akademischer Kompetenzen beim Übergang von beruflicher zu hochschulischer Qualifikation in den Informationsberufen

1. Einleitung

Das Projekt „Akademische Kompetenzen in den Informationsberufen“ (AKIB) der Fachhochschule Potsdam versuchte auf der Grundlage eigener Erhebungen und konkreter Erprobungen in einem berufsbegleitenden, studienvorbereitenden Weiterbildungsangebot in den Fachrichtungen Archiv- und Bibliotheksmanagement zu eruieren, welches die Bedingungen für einen erfolgreichen Studieneinstieg in ein höheres Semester der entsprechenden Bachelorstudiengänge sind. Dabei wurde das Konzept der „Reflexion“ als Metakompetenz für hochschuldidaktische und lernpraktische Überlegungen auf der Lernenden- und der Lehrendenseite herausgearbeitet.

Innerhalb des Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (DQR) ergeben sich beim Übergang von Kompetenzniveaus der beruflichen Qualifikation (Niveaustufen vier und fünf) zum akademischen Niveau (ab Niveaustufe sechs) zusätzliche Kompetenzanforderungen, die Reflexionskompetenz betreffen, sich jedoch weder ausschließlich auf eine der Kompetenzkategorien *Fachkompetenz* und *Personale Kompetenz* ansetzen lassen noch konkret beschrieben werden. Die Fähigkeit zur Reflexion wird bereits auf der Niveaustufe vier in der Unterkategorie *Fertigkeiten* sogar bei *Fachkompetenzen* vorausgesetzt (vgl. BMBF/KMK 2013: 18).

Im folgenden Beitrag wird anhand des untersuchten Feldes diskutiert, dass Reflexion nicht nur ermöglicht, über sehr konkrete Prozesse im Bereich der erweiterten Kommunikations- oder der Teamkompetenz zu sprechen (z.B. bei der Thematisierung von Moderationstechniken oder Einführung von Peer-Review-basierten Lernszenarien). Sie eröffnet auch über Selbstpositionierungsprozesse die Möglichkeit der wissenschaftlichen Erarbeitung fachlicher Probleme. Wissenschaftliche Analyse und Argumentation bauen auf ihr auf. Zugleich kann festgestellt werden, dass wesentliche Komponenten, die den Übergang zu hochschulischen Kompetenzniveaus charakterisieren, (selbstkritische) Reflexion voraussetzen.

Schließlich ist bei der Implementierung neuer Lehr- und Lernkulturen eine Metakompetenzreflexion fruchtbar als Ausgangspunkt zur Verdeutlichung neuer didaktischer Überlegungen: Sie dient zur Anregung von Selbstreflexion von Lehr- und Lernprozessen bei Weiterbildungsteilnehmenden und Dozierenden gleichermaßen.

2. Projektkontext

2.1 Berufsbegleitend vom „Fachangestellten für Medien- und Informationsdienste“ (FaMI) zum Information Professional (B.A.)

Im Rahmen der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Initiative „ANKOM – Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung“ widmete sich AKIB der Untersuchung und Förderung akademischer Kompetenzen in der berufsbegleitenden Fernweiterbildung (FWB) der Fachrichtungen *Archiv* und *Bibliotheksmanagement* des Fachbereichs Informationswissenschaften. Die vierjährige Fernweiterbildung ermöglicht Fachangestellten für Medien- und Informationsdienste (FaMI) eine Weiterqualifizierung mit dem Ziel, einen akademischen Abschluss als Voraussetzung für den beruflichen Aufstieg zu erlangen. Die Lehrinhalte der insgesamt 26 Module entsprechen dabei den Inhalten der jeweiligen Studiengänge der Hochschule. In der Regel finden zu jedem der Module zwei zweistündige Präsenzen jeweils am Anfang und am Ende einer circa dreimonatigen Online-Phase statt. Im Anschluss an die Weiterbildung haben die Teilnehmenden die Möglichkeit, sich in ein höheres Semester des Präsenzstudiengangs einstufen zu lassen und die Prüfung zum Bachelor of Arts (B.A. Archiv/B.A. Bibliotheksmanagement) abzulegen.

Mit dem Ziel, Lernprozesse, Modulinhalt und didaktische Designs so zu gestalten, dass das bisherige Fernweiterbildungsangebot in die vorhandenen Studiengänge besser überführbar ist und ggf. spezifische Kompetenzlücken ausgeglichen werden können, wurden die Kompetenzstrukturen der beiden Studienformen (berufsbegleitende Fernweiterbildung und Direktstudium) analysiert und hochschuldidaktische Trainingskomponenten entwickelt und umgesetzt. Da in der berufsbegleitenden Weiterbildung kein Einfluss auf das fachliche Curriculum der Hochschule genommen werden kann, konzentrierte sich das Projekt auf überfachliche Kompetenzen.

2.2 Akademische Kompetenzen als Schlüsselkompetenzen

Schlüsselkompetenzen, verstanden als „complex systems of knowledge, beliefs and action tendencies“ (Weinert 2001: 53), werden häufig im Kontext zu bewältigender komplexer Situationen thematisiert. Im DQR wird beispielsweise besonders beim Erreichen des dem Bachelorabschluss entsprechenden Niveaus sechs die Befähigung thematisiert, mit unvorhersehbaren und komplexen Situationen umgehen zu können. Die Formulierung „Die Anforderungsstruktur ist durch Komplexität und häufige Veränderungen gekennzeichnet“ (BMBF/KMK 2013: 20) ist (neben „eigenverantwortlich“) die spezifische Differenz des Niveaus sechs in der DQR-Matrix. Schlüsselkompetenzen sind deshalb genau die Kompetenzen, „die es braucht, um in einer transformativen Kultur handlungsfähig zu bleiben, d.h. um auf

unvorhersehbare Anforderungen und neue bzw. veränderte Situationen kompetent und sachgemäß zu reagieren“ (Landwehr 1996: 92).

Für den Projektzusammenhang erschien das Kompetenzmodell von Helen Orth als besonders geeignet zur Identifikation von zunächst (noch) nicht definierten „Akademischen Kompetenzen“. Orth (1999: 109) unterscheidet neben *Fachkompetenzen* hierbei:

- die *Sozialkompetenzen* als „Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, [...] die Personen in die Lage versetzen, in den Beziehungen zu Mitmenschen situationsadäquat zu handeln“,
- die *Selbstkompetenzen* als Fähigkeiten und Einstellungen, die eine Person zur „Welt und insbesondere zur Arbeit“ (a.a.O.) hat,
- die *Methodenkompetenzen* als Kenntnisse und Fähigkeiten, „die es ermöglichen, Aufgaben und Probleme zu bewältigen, indem sie die Auswahl, Planung und Umsetzung sinnvoller Lösungsstrategien ermöglichen“ (a.a.O.) und
- die *Sachkompetenzen*, als Fähigkeiten und Kenntnisse, die kein spezifisches Fachwissen erfordern und fachübergreifend eingesetzt werden können, wie beispielsweise EDV- oder auch Fremdsprachen-Kenntnisse.

2.3 Erhebungen und Ergebnisse

2.3.1 Berufsfeldrelevante Schlüsselkompetenzen der Informationsberufe

In dem hier beschriebenen Projekt interessierte in einem ersten Schritt, welche allgemeinen Kompetenzen für die Informationsberufe als berufsfeldrelevant erachtet werden können. In Zusammenarbeit mit Expert(inn)en aus den beiden berufspraktischen Fachdomänen Archiv- und Bibliothekswesen wurden in zwei Workshops 30 berufsfeldrelevante Schlüsselkompetenzen für Tätigkeiten auf dem DQR-Niveau sechs identifiziert und priorisiert.¹ Die Teilnehmenden dieser „Berufsfeld-Workshops“ äußerten bei der Diskussion der Ergebnisse ihr Erstaunen über den Allgemeingrad der Kompetenzen, die sie herausgearbeitet hatten. Es ergab sich das Bild eines „gewöhnlichen“ Dienstleistungsberufes und vielen in unserer Gesellschaft für eine professionelle Berufsausübung allgemein geforderten Schlüsselkompetenzen. Die hier von Praktiker(inne)n beschriebenen überfachlichen Kompetenzen entsprechen zusätzlich tatsächlich dem oft (immer noch) unterschätzten Servicecharakter dieser Berufe. Lediglich zwischen den beiden Domänen gab es geringe fachspezifische Unterschiede, die deren jeweilige Spezifik für den Insider deutlich machen².

1 Zur Darstellung der Erhebungsmethoden: vgl. Hobohm/Groeneveld et al. 2013.

2 Gekennzeichnet durch den jeweils anderen Zugang zu den bearbeiteten Medien und die unterschiedliche Kundennähe bei Archivar(inn)en und Bibliothekar(inn)en.

Die Teilnehmenden der Fernweiterbildung (N=98) und die Direktstudierenden der Studiengänge Archiv und Bibliotheksmanagement (N=97) der FH Potsdam wurden anschließend über eine Online-Umfrage gebeten, sich selbst bezüglich der 30 Kompetenzen auf einer fünfstufigen Skala einzuschätzen. Diese Selbsteinschätzungen wurden daraufhin genauer analysiert, um speziell „akademische Kompetenzen“ aus der Menge der berufsfeldrelevanten Schlüsselkompetenzen herauszukristallisieren. Die gewonnenen Daten konnten anschließend für unterschiedliche Betrachtungsziele ausgewertet werden. In diesem Zusammenhang soll jedoch nur das Gesamtergebnis berücksichtigt werden, da dieses zur Aussage „Reflexion als Metakompetenz“ führte.

2.3.2 Differenzierung der Orthschen Schlüsselkompetenzklassen nach Faktorenanalyse

Eine explorative Faktorenanalyse³ der insgesamt 195 Selbsteinschätzungen ergab sieben Faktoren (vgl. Hobohm/Groeneveld et al. 2013), von denen die ersten vier sich größtenteils relativ deutlich auf die vier Schlüsselkompetenzklassen von Orth (1999: 109) abbilden lassen. Die drei weiteren Faktoren lassen drei zusätzliche Schlüsselkompetenzklassen erkennen, die sich im Projektkontext als besonders fruchtbar erwiesen.

Die extrahierten Faktoren sind⁴:

- Faktor 1 ($\lambda=4,18$ /EV=13,93%) *Selbstkompetenzen*:
Begeisterungsfähigkeit, Eigeninitiative, Selbstmotivation, Lernbereitschaft, Verantwortungsbewusstsein, Dienstleistungsorientierung, Ausdauer/Beharrlichkeit.
- Faktor 2 ($\lambda=3,99$ /EV=13,29%) *Sozialkompetenzen*:
Kommunikationsfähigkeit, Überzeugungsfähigkeit, Verhandlungsgeschick, Mündliche Ausdrucksfähigkeit, Durchsetzungsfähigkeit, Führungskompetenz, Wirtschaftliches Denken.
- Faktor 3 ($\lambda=2,65$ /EV=8,83%) *Sachkompetenzen*:
IT-Kenntnisse Software, IT-Kenntnisse Hardware, IT-Affinität/Technik-Interesse.
- Faktor 4 ($\lambda=2,52$ /EV=8,41%) *Methodenkompetenzen*:
Zeitmanagement, Priorisieren, Organisationsfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit.
- Faktor 5 ($\lambda=2,45$ /EV=8,18%) *Kognitionskompetenzen*:
Strukturiertes Denken, Analysefähigkeit, Schriftliche Ausdrucksfähigkeit.

3 Die Faktorenanalyse ist ein weit verbreitetes Verfahren der multivariaten Statistik. Sie dient der Reduktion einer großen Anzahl von Variablen auf zugrunde liegende „latente Variablen“, sog. Faktoren, deren Erklärungsgüte mit den Maßen Eigenwert (λ) und erklärter Varianz (EV) charakterisiert wird. Je höher beide sind, umso sicherer kann man von einer gemeinsamen „Ladung“ der Einzelvariablen auf den jeweiligen Faktor sprechen. Durchgeführt wurde die Analyse mit dem Statistikprogramm SPSS. Die Auswahl der Faktoren erfolgte nach dem Kaiser-Kriterium.

4 Kursiv=zugeordnete bzw. benannte „Kompetenzklasse“, λ =Eigenwert, EV=erklärte Varianz.

- Faktor 6 ($\lambda=1,86/EV=6,22\%$) *Teamkompetenzen*:
Konfliktfähigkeit, Flexibilität, Teamfähigkeit, Belastbarkeit.
- Faktor 7 ($\lambda=1,30/EV=4,33\%$) *Kreativität*:
Kreativität.
- Ohne Faktor:
Genauigkeit.

Der Faktor 1 zeigt beispielsweise in den Schlüsselkompetenzen „Begeisterungsfähigkeit“ und „Eigeninitiative“ deutliche Übereinstimmungen mit der Schlüsselkompetenzklasse *Selbstkompetenzen* von Orth. Gleiches gilt für Faktor 2 der u.a. mit „Überzeugungs-“, „Kommunikations-“, „Durchsetzungsfähigkeit“ und „Führungskompetenz“ als den *Sozialkompetenzen* zugehörig angesehen werden kann. Zur Klasse der *Sachkompetenzen* lässt sich Faktor 3 und zu den *Methodenkompetenzen* der vierte Faktor zuordnen. Damit sind zunächst die vier Schlüsselkompetenzklassen von Helen Orth bestätigt.

Der außerhalb des bekannten Rasters liegende, statistisch recht gut „erklärte“ Faktor 5 bildet mit „Strukturiertes Denken“, „Analysefähigkeit“ und „Schriftlicher Ausdrucksfähigkeit“ eine Gruppe, die im Projektkontext mit *Kognitionskompetenzen* benannt wurde. Interessanterweise ordnet die Faktorenanalyse die Schlüsselkompetenz „Mündliche Ausdrucksfähigkeit“ dem Faktor 2 *Sozialkompetenzen* und nicht dem Faktor 5 zu. Ein sechster Faktor setzt sich zusammen aus „Teamfähigkeit“ und „Konfliktfähigkeit“, „Flexibilität“ und „Belastbarkeit“. Dieser Faktor wurde *Teamkompetenzen* genannt, die sich somit aus der globalen Klasse *Sozialkompetenzen* herausdifferenzieren lassen. „Kreativität“ bildet schließlich einen eigenen Faktor *Kreativität*, während allein „Genauigkeit“ als berufsfeldrelevantes Charakteristikum der Informationsberufe auf keinen der ermittelten Faktoren lädt. Dies könnte darauf verweisen, dass „Genauigkeit“ kompetenzklassenübergreifend relevant ist.

In dieser Gesamtschau der überfachlichen Kompetenzen zeigt sich unseres Erachtens in den *Sachkompetenzen*, aber eben auch in der neuen Kompetenzklasse *Kognitionskompetenzen*, das potenzielle Spezifikum der Informationsberufe. Letztere ist zusätzlich gekoppelt an das Niveau der Tätigkeit, das nicht ohne Grund ein Hochschulstudium erfordert. Hier sehen wir schließlich auch die Besonderheit, die den Abschluss des Bachelors von dem des Fachangestellten für Medien- und Informationsdienste unterscheidet und postulieren damit die „Akademischen Kompetenzen“, deren Identifikation die Kernfragestellung des Projekts AKIB war.

2.3.3 Förderung von Schlüsselkompetenzen im Kontext von Blended-Learning-Formaten

Neben der Perspektive der Lernenden wurde die Praxis der Online-Lehre der FWB dahingehend untersucht, inwieweit die Dozierenden eine Aneignung akademisch relevanter Schlüsselkompetenzen ermöglichen. Dies ist im vorliegenden Kontext

besonders relevant, weil die Weiterbildung im Format Blended Learning mit hohen Distance-Learning-Anteilen durchgeführt wird und deshalb Defizite in der Vermittlung und im Lernprozess im Vergleich zum Direktstudium vermutet wurden. Selbstlernphasen sind in der Fernweiterbildung (FWB) der FH Potsdam struktureller Bestandteil des Weiterbildungskonzepts und werden mit Hilfe der computergestützten Lernumgebung Moodle gesteuert. Die zu vermittelnden Lehrinhalte sollen in der Online-Lernphase der Module weitgehend selbstorganisiert von den Lernenden erarbeitet und vertieft werden. Die relativ geringe Zahl an Präsenzstunden deutet darauf hin, dass Kompetenzen, die die physische Begegnung von Personen bedingen, wie die meisten *Sozialkompetenzen*, viele *Methodenkompetenzen*, aber auch die Schärfung von *Selbstkompetenzen*, wenig explizite Förderung erfahren.

Unter diesem Eindruck wurde die Lehre in der FWB hinsichtlich der Förderung von Schlüsselkompetenzen untersucht. Gespräche mit den Dozierenden zur didaktischen Nutzung der Lernumgebung und die Beobachtung der Präsenz- und Online-Lehre zeigten, dass innerhalb der Präsenzzeiten vorwiegend deklaratives Wissen meist frontal-darstellend präsentiert wird. Es finden kaum andere Interaktionsformen statt und die Variationsbreite didaktischer Methoden ist dementsprechend gering. Die Lernprozesse der Teilnehmenden werden zudem in den Moodle-Kursen nur wenig moderiert und begleitet. Implizit wird von den Lehrenden vorausgesetzt, dass die Lernenden selbstständig lernen können. Die Dozierenden nutzen die Online-Plattform vor allem zur Bereitstellung von Lehrmaterialien. Die Möglichkeiten, die die Lernumgebung Moodle zur Förderung fachübergreifender Kompetenzen bietet, werden nur selten genutzt, da den Dozierenden hierzu Erfahrungen und Wissen im didaktisch sinnvollen Umgang mit der Online-Lernumgebung fehlen.

Ebenso wenig wie der kompetente Einsatz der Online-Lernumgebung seitens der Dozierenden selbstverständlich ist, ist auch die Selbstlernfähigkeit bei den Lernenden nicht vorauszusetzen. Rückmeldungen auf individuelle Lernprozesse – eine erste Basis zur Förderung von „Lernkompetenz“⁵ – erhalten die Lernenden im Wesentlichen über eine reine Benotung von Prüfungsleistungen wie Hausarbeiten oder Produktentwicklungen (Datenbank, Website etc.), d.h. meist defizitorientiert. Dies unterscheidet sich im Prinzip nicht von der Situation im Direktstudium, bei dem jedoch ggf. durch häufigere persönliche Interaktionen im Seminar mehr implizite Bewertungen von Studienleistungen erfahrbar werden.

Die Beobachtungsergebnisse bezüglich der Gestaltung der Online-Lehre in der FWB deuten darauf hin, dass die Vorstellungen der Dozierenden darüber, wie Lernen und Wissenserwerb funktionieren, durch den Einsatz der E-Learning-Umgebung kaum beeinflusst wird (vgl. Gruber/Harteis et al. 2007: 125). Lehr- und Lernkonzepte, die eine face-to-face-Kommunikation in Präsenzterminen mit asynchroner Kommunikation während der Online-Lernphase kombinieren, ermöglichen jedoch – entgegen oft vorgebrachter Vorbehalte einer vermeintlichen Reduktion der

5 „Lernkompetenz“ wird verstanden als „Fähigkeit, sich ein realistisches Bild vom Stand der eigenen Kompetenzentwicklung zu machen und diese durch angemessene Schritte weiter voranzutreiben“ (BMBF/KMK 2013: 46).

pädagogischen Kommunikation – die Förderung fachübergreifender Kompetenzen. Garrison und Kanuka (2004: 104) betonen bspw. das Potenzial textbasierter Blended-Learning-Formate gerade für die (Aus-)Bildung kritischen und reflektierten Denkens. Computergestütztes Lernen ermöglicht im Vergleich zum Lernen in Präsenzveranstaltungen textbasierte Selbstpositionierungs- und Verstehensprozesse, die einen höheren Grad an Reflexion erfordern. Genauso bietet die Asynchronität der Online-Kommunikation und die kommunikative Konnektivität der Reflexionsprozesse (Selbst- und Fremdrelexion) spezifische Potenziale (vgl. Ludwig 2003). Durch den Umstand, dass Online-Kommunikation zeitlich versetzt erfolgt, kann beispielsweise der geschriebene Text eines Forenbeitrags (ggf. als konkrete Antwort auf einen anderen) vor dem Abschicken noch einmal „reflektiert“ oder der Beitrag eines anderen mehrfach gelesen werden etc. Hier sind also besondere Potenziale zur Förderung akademischer Kompetenzen erkennbar, die jedoch bisher – ihrem eigentlichen Stellenwert in den Informationsberufen widersprechend – zu wenig genutzt werden.

3. Reflexion und Akademische Kompetenz

3.1 Reflexivität im Kompetenzmodell des DQR

Die auf der Suche nach den „Akademischen Kompetenzen in den Informationsberufen“ empirisch gewonnenen Erkenntnisse lassen sich in den allgemeinen Rahmen der Bildungsdiskussion einbetten. Etymologisch verweist der Begriff „akademisch“ auf „zur Universität gehörig“ und wird seit dem 18. Jh. mit „lediglich theoretisch, für die Praxis irrelevant“ konnotiert (Kluge/Seebold 2002: 23). Diese Begriffsfärbung spiegelt sich in gewisser Weise in der Orientierung europäischer Hochschulen an einer „arbeitsmarktbezogenen Qualifizierung“ der Studierenden (Europäische Bildungsminister 1999) oder auch in der unter Arbeitgebern verbreiteten Meinung wider, dass es sich bei dem B.A.-Abschluss um keinen wissenschaftlichen Abschluss handelt (vgl. Lenzen 2014: 8 und 26).

Der „Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen“ (BMBF/KMK 2013) stellt Bildung als lebenslangen Prozess der Selbstbildung dar. Dabei ist Reflexion zentraler Bestandteil der angestrebten Lernprozesse, ist sie doch der kognitive Prozess des Nach-Denkens (Rückschau, reflectere (lat.): „sich zurückbeugen“, „jem. umwenden“, „jem. besänftigen“) über das eigene und das Handeln (Denken) anderer. Entsprechend der hierarchischen Lernzieltaxonomie des Qualifikationsrahmens ist eine zunehmende Gewichtung gerade dieser Komponente im Bildungsprozess verankert: Bei Erreichen einer jeweils höheren Qualifikationsstufe treten weitere reflexive Elemente hinzu. Reflexionsfähigkeit wird neben Verantwortung und „Lernkompetenz“ als zentraler Aspekt der personalen Kompetenz „Selbstständigkeit“ gesehen und als entscheidende Schlüsselkompetenz für lebenslanges Lernen bewertet (vgl. BMBF/KMK 2013: 15). Reflexivität wird dabei verstanden als

„die Fähigkeit, mit Veränderungen umzugehen, aus Erfahrungen zu lernen und kritisch zu denken und zu handeln“ (BMBF/KMK 2013: 16).

Die Fachangestellten für Medien- und Informationsdienste (FaMI) als Zielgruppe der Fernweiterbildung sind zunächst dem Niveau vier des DQR zuzuordnen (vgl. BMBF/KMK 2013 Anlage: 51). Bereits auf dieser Stufe wird im Kontext der Fachkompetenzen (Wissen & Fertigkeiten) z.B. erwartet, dass „Wechselwirkungen mit benachbarten Bereichen“ sowie „Handlungsalternativen“ und „Transferleistungen“ berücksichtigt werden und im Bereich der personalen Kompetenzen wird das Setzen, Reflektieren und Verantworten eigener Arbeits- und Lernziele vorausgesetzt. Ab der Niveaustufe fünf sollen die Personen zudem u.a. in der Lage sein, Handlungsalternativen und Wechselwirkungen zu „beurteilen“. Mit dem akademischen Bachelorabschluss – welcher der Niveaustufe sechs entspricht – sollten die Absolvent(inn)en bspw. befähigt sein, Theorien und Methoden des Fachs kritisch zu reflektieren („kritisches Verständnis“) und komplexe Problemstellungen zu bearbeiten. Im Bereich der personalen Kompetenzen sollten sie über Kompetenzen im Umgang mit Konflikten verfügen und Lern- und Arbeitsprozesse nachhaltig gestalten können (vgl. BMBF/KMK 2013: 20).

Gerade in der Kompetenzkonzeption des Deutschen Qualifikationsrahmens wird deutlich, dass Reflexion eine Querschnittskompetenz ist. Reflexivität wird dort zwar zunächst nur als Subkategorie der „Selbstständigkeit“ gesehen. Sie ist aber zugleich Methode und wesentlicher Bestandteil anderer Schlüsselkompetenzklassen und wird auch mit steigender Niveaustufe zunehmend auf die Einschätzung, kritische Hinterfragung sowie Weiterentwicklung von Fachkompetenzen bezogen. Die wesentlichen Komponenten, die den Übergang zu und die Entwicklung der hochschulischen Kompetenzniveaus charakterisieren, setzen stets als zentrale Komponente die (selbst-)kritische Reflexion als Basis voraus. Genau dies konnte die eigene Faktorenanalyse der Erhebung von Kompetenzeinschätzungen herausarbeiten.

3.2 Akademische Kompetenzen im Projektkontext

Die neben den klassischen Schlüsselkompetenzen in der empirischen Untersuchung des Projekts herausgearbeitete Kompetenzklasse *Kognitionskompetenzen* beinhaltet bezeichnenderweise Kompetenzen, die als Voraussetzung für Wissenschaft gesehen werden: „Strukturiertes Denken“, „Schriftliche Ausdrucksfähigkeit“ und „Analysefähigkeit“ sind die Basis für wissenschaftliches Arbeiten und Forschen. Wissenschaftliche Forschungs- und Erkenntnisprozesse werden in Form von veröffentlichten Texten intersubjektiv nachvollziehbar dokumentiert und diskutiert. Austausch, Dialog und Transfer erfolgen vorrangig über wissenschaftliche Veröffentlichungen, auf Konferenzen und Kongressen oder auch über die Lehre. Institutionalisierte Forschung wird – ebenso wie Projekte in anderen gesellschaftlichen Teilsystemen – in zunehmend heterogenen Projekt- oder Forschungsgruppen betrieben, die sich interdisziplinär zusammensetzen und mit Vertreter(inne)n aus Politik und Wirtschaft kooperieren.

Der als *Teamkompetenzen* beschriebene Faktor der Schlüsselkompetenzanalyse (u.a. mit „Konfliktfähigkeit“ und „Teamfähigkeit“) ist vor diesem Hintergrund ebenfalls für wissenschaftliches Arbeiten relevant. Der Aspekt der intersubjektiven Überprüfbarkeit wissenschaftlicher Erkenntnisse und der aus der Wissenschaftssoziologie bekannte hohe Anteil rhetorischer Selbstdarstellung und kommunikativer Konfliktbearbeitung (Knorr-Cetina 2002) verweist ebenfalls im Kern auf Reflexion in Form von „Selbst- vs. Fremdrelexion“ von Wissenschaft und Akademia.

Schließlich kann wissenschaftliches Arbeiten und Forschen als offenes Lernszenario, als offener Prozess der Erkenntnisgewinnung beschrieben werden. Doch wie kommt das Neue in die Welt, wie lassen sich komplexe Fragen beantworten, komplexe Herausforderungen und Probleme lösen? Interessant ist bei dieser Fragestellung der siebte Faktor *Kreativität*. Ein kurzer Blick in die Kreativitätsforschung⁶ weist u.a. darauf hin, wie wichtig es für kreative Prozesse ist, „über den Tellerrand zu schauen“. Die Verbindung unterschiedlicher Disziplinen und Konzeptbereiche ist erwiesenermaßen ein wichtiger Auslöser zur Generierung kreativer Neuerungen (Burt 2004). Auch dieser Aspekt lässt sich ohne allzu große Mühen auf „Reflexion“ und „Selbstpositionierung“ als Kern wissenschaftlichen Arbeitens beziehen, ganz im Sinne der Definition von „Reflexivität“ im DQR (BMBF/KMK 2013: 16).

4. Reflexion als Metakompetenz

4.1 Metakognition und Reflexion

Im Folgenden soll weiter herausgearbeitet werden, dass es sich bei „Reflexion“ nicht um eine Subkategorie der personalen Kompetenz (vgl. DQR) bzw. Selbstkompetenz (vgl. Orth 1999: 109) oder um eine diffuse Querschnittskompetenz handelt, sondern um eine kategorienübergreifende „Metakompetenz“, die letztlich sogar Hilfestellung für die didaktische Gestaltung von hochschulischen Lernprozessen liefern kann.

Die Fähigkeit zur Reflexion ermöglicht es, Denkmuster und ritualisierte Handlungen zu modifizieren und die Flexibilität des kognitiven Systems und die Wirksamkeit des Denkens zu erhöhen (Trager 2012: 17f.; Dörner 1994: 206). Eine Ausrichtung universitärer Lehr- und Lernangebote auf eine Förderung von Reflexionsfähigkeit (bzw. „Kritisches Denken“) ist nicht neu. Durch den Bologna-Prozess – so wird häufig beklagt – würde die Förderung von Reflexion zunehmend in den Hintergrund treten. Reflexionsprozesse und im Besonderen die schriftlichen Rückmeldungen (im Sinne von Feedback als Spiegelung) auf Lernprozesse und Lernergebnisse benötigen Zeit und eben diese ist knapp.

Die Reflexion des eigenen Handelns (Selbstreflexion) beinhaltet nach Landwehr (1996: 98) eine „*metakognitive Komponente*“. Metakognition wird dabei

6 Im Zusammenhang mit einem anderen BMBF-Projekt am Fachbereich Informationswissenschaften der FH Potsdam (vgl. Müller/Wetzel et al. 2012).

übergreifend als Bewusstwerdung der eigenen Kognition, als „Wissen über Wissen“ verstanden und beinhaltet die Einschätzung, Bewertung und selbstorganisierte Gestaltung der eigenen Lern- und Wissensprozesse (vgl. Betsch/Funke et al. 2011: 53). Reflexionsfähigkeit (oder „Reflexivität“ wie im DQR vgl. BMBF/KMK 2013: 16) geht aber über die reine „Lernkompetenz“ als Vergewisserung des Wissensstands hinaus und kann deshalb als eine weitergehende Metakompetenz bezeichnet werden. Sie generiert „declarative or procedural knowledge about one’s own competencies“ wie Weinert (2001: 63) Metakompetenz definiert. Wichtig ist dabei die Unterscheidung zwischen explizitem (declarative) und implizitem (procedural) Wissen, die in der Informationswissenschaft thematisiert wird (vgl. Hobohm 2012). Metakompetenz beinhaltet damit nicht nur die Aussagefähigkeit über den eigenen expliziten Wissensstand, sondern auch erfahrungsbasiertes (procedural), kritisches Denken und Handeln. Metakompetenz gründet sich zwar einerseits auf eigenen Kompetenzen, entsteht aber andererseits gerade im Wechselspiel von Selbst- und Fremdrelexion. Sie ist die Fähigkeit, Kompetenzen bei sich und Anderen auszumachen und einzuschätzen. Reflexion bezieht sich dabei auf zwei distanzierte Beobachtungen: zum einen auf die eigene Entwicklung und Wirkungsweise innerhalb sozialer Situationen und zum anderen auf den Kontext – den eigenen und den des anderen –, wobei im Idealfall die Interdependenz zwischen handelndem Subjekt (Ego und Alter) und den Kontexten mitgedacht wird (vgl. Bergmann/Daub et al. 2006: 7). Reine Metakognition benötigt diesen Wechselwirkungs-Prozess nur bei der Beurteilung der Kognitionskompetenz, nicht bei der Kognition selbst⁷.

4.2 Reflexion in allen Kompetenzklassen

Die kognitive Tätigkeit des Reflektierens bedarf der individuellen analytischen Fähigkeit der (Selbst-)Positionierung. Damit stellt Selbstreflexion einen Schlüssel zur Entwicklung von *Selbstkompetenzen* dar – ganz im Sinne des Kompetenzkonzepts des DQR.

Reflexion beinhaltet aber auch, dass das Gegenüber reagiert, es zum Dialog kommt und eine Fremdrelexion stattfindet. Für die Reflexion als Kompetenz ist das Feedback in Form einer Rückmeldung bzw. einer Spiegelung eigener sowie fremder Aktionen und Interaktionen von grundlegender Bedeutung. „Feedback geben“ tangiert damit die Schlüsselkompetenzklasse *Sozialkompetenzen*, u.a. mit „Kommunikationsfähigkeit“, „Mündliche Ausdrucksfähigkeit“ oder „Verhandlungsgeschick“. Insofern hat der Reflexionsbegriff auf Grundlage der *Kognitionskompetenzen* eine direkte Beziehung zum Feedback-Begriff, der wiederum auf *Sozialkompetenzen* basiert. Feedbacks fallen qualitativ umso hochwertiger aus je ausgereifter Selbst- und Fremdrelexion sind.

⁷ Es sei denn, man betrachtet Kognition psychoanalytisch oder neurowissenschaftlich unter dem Aspekt der Spiegelneuronen.

Dies verweist andererseits auf eine dritte Schlüsselkompetenzklasse, nämlich *Teamkompetenzen* mit „Teamfähigkeit“, „Konfliktfähigkeit“ und „Belastbarkeit“. Eine Gruppenarbeit ist erfolgreicher, sobald die gegenseitigen Rückmeldungen auf die gruppeninternen und -externen Interaktionen qualitativ ausgeprägter ausfallen. Sie wird umso wirkungsvoller, je mehr Reflexion ins Spiel kommt. Je weiter also die *Kognitionskompetenzen* entwickelt sind, desto mehr profitieren davon die *Sozialkompetenzen* und *Teamkompetenzen* in deren Folge. Über die Förderung einer Feedbackkultur und kollaborativer Gruppenarbeit wird im Gegenzug der Rahmen geschaffen, damit sich bei den Lernenden Reflexionsfähigkeit entwickeln kann.

Schließlich verweist Reflexion auf soziale Interaktionen und gesellschaftliche Partizipation. Das Reflektieren des Verhaltens anderer dient im Allgemeinen der Gestaltung von Kommunikationssituationen und sozialen Beziehungen im breiten Sinn. Im Speziellen ist (Fremd-)Reflexionsfähigkeit z.B. notwendig im Kontext von Gruppen- und Teamarbeit oder bei der Bearbeitung von Konflikten. Die Rückmeldung auf das Verhalten anderer ist neben der Bewusstwerdung des eigenen Verhaltens in sozialen Interaktionssituationen entscheidend. Fremdreflexion ermöglicht sowohl die Steuerung von sozialen Verständigungs- und Aushandlungsprozessen und unterstützt somit gleichzeitig eigene Selbstbildungsprozesse als auch die anderer.

Aber auch der bewusste oder verinnerlichte (implizite) Einsatz von *Methodenkompetenzen* wie z.B. „Zeitmanagement“ oder eine geschickte Gesprächsführung erfordern zumindest in der Phase der Bewusstwerdung ihres Einsatzes einen ähnlichen Perspektivwechsel, der bekanntlich oft schwer fällt. Es muss eine Metaperspektive eingenommen werden. Außerdem beziehen sich Methoden oft auf Theorien und Modelle menschlichen Handelns, die kritische Verstandstätigkeit voraussetzen.

Selbstverständlich betrifft Reflexion auch *Sach-* und vor allem *Fachkompetenzen*, im Sinne des Nachdenkens und Lernens als individuelle Metakognition, aber auch als mögliche Selbstpositionierung innerhalb eines sich entwickelnden fachlichen Diskurses einer Wissenschaft oder eines Fachgebietes. Gerade auch die oft recht impliziten (durch Anwendung eingeübten) *Sachkompetenzen* (wie Fremdsprachen oder im untersuchten Fall z.B. „IT-Affinität/Technik-Interesse“) unterliegen Reflexionsprozessen und sei es unter dem Aspekt der Einschätzung oder Bewertung ihrer Notwendigkeit. Ohne ein Nachdenken über die Notwendigkeit etwa von spezifischen *Sachkompetenzen* kommt es weder zum Einsatz noch zur Weiterentwicklung entsprechender (ggf. unbewusst) vorhandener Fähigkeiten.

4.3 Metakompetenzentwicklung

Nach Gustav Bergmann et al. ist unter Metakompetenz die Fähigkeit zu verstehen, Kompetenzen zu entwickeln: „Metakompetenz beschreibt die Kompetenzentwicklung. Es ist eine Kompetenz, die Kompetenzentwicklungskompetenz zu entwickeln“ (Bergmann/Daub et al. 2006: 113). Die Autoren erörtern aus systemischer Perspektive in ihrem Projekt „Kompetenzentwicklung und Selbstorganisation“

2006 eine Reihe von „Indikatoren“, in denen sich Metakompetenz manifestiert (2006: 117). Diese veranschaulichen in ihrer Komplexität ein breites Spektrum von Sinn- und Wertzusammenhängen, weshalb sie hier in Gänze wiedergegeben werden:

- „– *Selbsterkenntnis*: Bewusstsein über Leitmotive, Reflexionsgrad der eigenen Familiengeschichte, Verarbeitung der eigenen Lebenserlebnisse. Negativ: Selbstüberschätzung, Arroganz
- *Selbstdistanz, Relativismus*: Selbstironie, Neutralität, Ausmaß des Selbstbezugs, religiöse und weltanschauliche Werte. Negativ: Ideologie, Xenophobie, Vorurteile
- *Empathie*: Mitgefühl, Interesse am anderen, Einfühlungsvermögen. Negativ: [...], Apathie, mangelnde Hinwendung
- *Situationsidentifikation, Kontextualismus*: historische Einordnung, Altersadäquanz, Abstimmung der Kontexte im Lebenslauf, keine absoluten Lösungen, Abwägung von Nutzen und Aufwand. Negativ: Absolute Lösungen, apodiktische Äußerungen
- *Interventionsfähigkeit, Lösungswissen*: Ausmaß der Anregungen zu Handlungsmöglichkeiten, Sicherheit bei situativen Interventionen, reicher Erfahrungsschatz. Negativ: begrenzte Erfahrungen, Überreaktion.“

Diese „Indikatoren“ lassen erkennen, dass in fast allen Bereichen ein – wie die Autoren sagen: „Lernen 2. bzw. 3. Ordnung“ (vgl. a.a.O.: 115) notwendig ist: Lehrende können (müssen) den selbst-reflektiven Lernprozess des Lernenlernens der Lernenden aus einer Perspektive 2. Ordnung „von außen“ unterstützen, z.B. als Coach(in) oder Mentor(in), brauchen aber selbst eine „Supervision“ 3. Ordnung, die verhindert, dass sie „das System teilnehmend [beeinflussen]“. Die Kompetenzentwicklung von Reflexion bedeutet also die Entwicklung eines „Lernen des Lernenlernens“ und entspricht damit auch lerntypologisch der dritten Stufe des Lernens, die Johannes W. Erdmann als die dem Wandel zur Digitalen Gesellschaft adäquate Form des Lernens ansieht (2012: 131ff.). Er nennt diese Stufe bezeichnender Weise das „sinnkonstituierend reflexive Lernen (LLL)“. Nach der ersten Stufe des Erfahrungslernens (L) und der zweiten des Lehr-Lernens (LL) (vgl. auch Rosa 2013).

Diese Einschätzung trifft sich mit den neueren Überlegungen zur sog. „konnektivistischen Didaktik“, die über das wiederentdeckte Erfahrungslernen der konstruktivistischen Pädagogik hinausgehend die aktuellen Möglichkeiten der Vernetzung und des „Community Buildings“ in persönlichen Lernumgebungen und -gruppen nutzen möchte, mit „Social Learning“ und „Lernen im Netz“ (vgl. Erpenbeck/Sauter 2013). Lernen wird auch hier zunehmend als selbstgesteuerter, sinnstiftender und lebenslanger Prozess gesehen.

Diese Beschreibung von Reflexivität und Reflexion sowie ihre Einbettung in die aktuelle Didaktik scheinen in besonderem Maße für die Gruppe der Lernenden relevant, um die es hier geht. Die Teilnehmenden der Fernweiterbildung am Fachbereich Informationswissenschaften sind selber meist hochprofessionell in ihrer

Praxis und durch ihre Entscheidung zum Übergang in die akademische Laufbahn besonders motiviert, den Prozess des lebenslangen Lernens aktiv anzugehen. In der Lernsituation als „Jahrgangskurs“ mit ähnlicher beruflicher Situation bilden sie meist eine starke „Community of Practice“ aus (vgl. Wenger 2000; Nohr/Wänke et al. 2004), die auch tatsächlich in manchen Lerneinheiten vernetzend wirkt und den Lernerfolg fördert. Da ein überwiegender Anteil des Lernens online erfolgt, kann man in diesem Sinn auch schon in Ansätzen von „Lernen im Netz“ sprechen. Allerdings ist wie erwähnt weder der bewusste Einsatz dieses didaktischen Konzepts durch die Lehrenden ausgereift genug, noch erweist sich die Lernumgebung Moodle als der intelligente „Human Computer“, der Erpenbeck und Sauter vorschwebt, wenn sie die neue Form des Lernens „triale Kompetenzentwicklung“ nennen: individuelles Lernen mit anderen in der Gruppe bei aktiver, personalisierter Unterstützung durch das „personal learning environment“ (PLE) (Erpenbeck/Sauter 2013: 96).

4.4 Reflexion im E-Learning

Deshalb gilt es, zunächst die grundlegenden Möglichkeiten des E-Learnings bzw. des Blended Learnings zur Entwicklung der Metakompetenz Reflexion speziell für die berufsbegleitende Weiterbildung zu nutzen. Neben den medialen, den temporalen (Asynchronität) und den raumbezogenen (online/offline) Dimensionen kann Online-Lehre vor allem hinsichtlich des Aktivierungsgrades der Lernenden charakterisiert werden. Gabi Reinmann-Rothmeier unterscheidet dabei folgende Ebenen (2003: 33):

1. Distribution: Verteilung von Informationen,
2. Interaktion: Lernprozesse der Nutzer(innen) im System (der Lernumgebung) sowie
3. Kooperation/Kollaboration: Partizipation, Zusammenarbeit und Dialog der Lernenden.

Wie die Beobachtung des Einsatzes von E-Learning im Projektkontext zeigte, ist demnach der Aktivierungsgrad nicht besonders hoch. Es wird also darauf ankommen, Interaktion und Kollaboration im Lernsystem zu fördern.

Wie erwähnt, ist computergestütztes Lernen überwiegend textbasiert (vgl. Vogt/Deimann 2014). Mit Blick auf die zu fördernden akademischen *Kognitionskompetenzen* („Schriftliche Ausdrucksfähigkeit“, „Analysefähigkeit“ und „Strukturiertes Denken“) erscheint deshalb eine Fokussierung auf „reflexives Schreiben“ vielversprechend. Dies spricht auch gegen den ausschließlichen Einsatz audio-visueller Medien und Formate, da textbasierte Schreib- und Lesekompetenz sicher in anderem Maße Reflexion fördert, als die visuelle Kommunikation, die eher im nonverbalen und persönlichen Kontakt ihre Vorteile hat. Schreiben als wissenschaftliche und „reflexive Praxis“ betrifft folgende, in allen Bereichen der Metakompetenzentwicklung einsetzbare Tätigkeiten (Bräuer 2000: 14):

- Dokumentieren (von Lernprozessen)
- Analysieren (eigener und fremder Texte sowie der eigenen Schreibtätigkeit)
- Kommentieren (von Schreibprozessen)
- Kommunizieren (mit anderen Schreibenden und Lesenden)
- Bewerten (Selbst- und Fremdrelexion)
- Entwerfen (Lösungsstrategien für reflektierte Schreibprobleme)

So ermöglicht z.B. der Einsatz von digitalen Lerntagebüchern oder auch E-Portfolios eine Dokumentation individueller Entwicklungs- und Denkprozesse der Lernenden (Was schreibe ich?), die Entwicklung „Schriftlicher Ausdrucksfähigkeit“ (Wie schreibe ich?) sowie sinnstiftender Reflexion (Warum?). Erarbeitetes Faktenwissen kann bereits auf einer sehr geringen Interaktionsstufe so präsentiert werden, dass eine kritische Reflexion (durch Mitlernende) anschlussfähig ist. Hierbei handelt es sich im Grunde auch schon um die Forderung, im Lernmaterial selber kritisches Denken anzuregen, z.B. durch begleitende, provozierende Kontrollfragen. In der Lehr- und Lernpraxis kann also darauf geachtet werden, dass allein schon auf der Ebene der Distribution und Aufarbeitung von Faktenwissen reflexive Komponenten enthalten sind. Das geschieht häufig (wenn auch ebenfalls implizit) im Direktstudium z.B. durch von Lehrende initiierte Gruppenarbeit. Eine entsprechende Implementierung in einer Online-Lernumgebung erfordert jedoch weitergehende E-Moderationskompetenzen auf Seiten der Dozierenden.

Die Ebene der Interaktion in virtuellen Lernmanagementsystemen kann darüber hinaus so konzipiert werden, dass ggf. wertende Fremdrelexionen in den Vordergrund gestellt werden. Üblicherweise bietet Moodle hierzu diverse Bewertungstools etwa von einzelnen Forenbeiträgen oder mittels Online-Testverfahren meist im Multiple-Choice-Modus. Solche didaktischen Werkzeuge sind allerdings für die Dozierenden recht aufwändig einzurichten und bieten schnell eine Reihe technischer Fallstricke. Was außerdem fehlt, ist eine qualitative, in die Tiefe gehende Rückmeldung („Spiegelung“) durch die Lehrenden, die als eigentliche Basis formaler Lernprozesse im Sinne des Mentoring erforderlich wäre.

Feedback, an dem sich Lernende in ihrer Entwicklung orientieren, muss jedoch nicht allein von den Lehrenden kommen. Feedback innerhalb der Peer-Group – sowohl unter den Lernenden, als auch kollegial zwischen Dozierenden – fördert vielleicht sogar in größerem Maße eine reflexive Lernkultur, die dadurch weniger lernergebnis-, als vielmehr lernprozessorientiert wird. Darüber hinaus werden sich die Lernenden in Peer-Feedback-Verfahren ihrer eigenen Verantwortung im Lernprozess gewahr. Peer-Reviews beeinflussen die Lernprozesse von Studierenden positiv (vgl. Dochy/Segers et al. 1999; Trahasch 2004). Das Verfahren mit schriftlich verfasstem Feedback und anschließender Möglichkeit mündlicher Nachfrage wurde dabei in einer Studie von Bauer/Figl et al. (2009) als die von den Studierenden bevorzugte Variante eines Peer-Reviews bewertet. Rein mündliche Feedbackverfahren wurden dagegen als weniger zweckdienlich eingeschätzt. Diese Studienergebnisse werfen ein Licht auf die enge Beziehung von „Analysefähigkeit“, der Grundvoraussetzung für Feedback, und „Schriftliche Ausdrucksfähigkeit“ in der

Schlüsselkompetenzklasse *Kognitionskompetenzen* aus der oben erwähnten, eigenen Faktorenanalyse.

Kollaboratives Lernen stellt die größte Herausforderung dar, auch wenn E-Learning-Systeme wie Moodle hier ebenfalls eine Reihe von Tools – etwa zur Gruppenbildung – anbieten. Die Beobachtungen im AKIB-Projekt zeigen, dass in der Fernweiterbildung bzw. in der Online-Lehre Gruppenarbeiten im Gegensatz zum Direktstudium eher vernachlässigt werden. Gruppenarbeit kann „kooperativ“ oder „kollaborativ“ angelegt werden (Nohr/Wänke et al. 2004). Innerhalb einer kooperativen Gruppenarbeit wird die Gruppenaufgabe eher mechanisch in Teilaufgaben unterteilt. Die Teilaufgaben werden anschließend in Einzelarbeit angefertigt. Im Gegensatz dazu bedeutet kollaborative Gruppenarbeit, dass alle Beteiligten gemeinsam an allen Teilen der Aufgabe mitwirken und es somit auch sein kann, dass alle zu jeder Teilaufgabe ihre Leistung beigetragen haben (a.a.O.: 29; Haake/Schwabe et al. 2012: 1f.). Kollaborative Zusammenarbeit stellt einen Prozess dar, über den kontinuierlich verhandelt wird. Dies bedeutet einen erheblich größeren Aufwand an Abstimmungen untereinander als bei kooperativer Gruppenarbeit, fördert aber stärker die *Sozialkompetenzen* in Form von Partizipation und Dialog unter den Lernenden. In diesem Kontext sind ständig Selbst- und Fremdrelexionsfähigkeiten gefordert. Ein typisches Beispiel dafür ist die gemeinsame Erstellung eines Textes mit Hilfe eines Wiki, dessen Ergebnis nicht im Vorfeld durch Abschnittsaufteilung an die Gruppenmitglieder gegliedert wurde.

Diese Sicht auf Gruppenarbeit ist im Grunde nicht spezifisch für die Online-Lehre. Online-Lernumgebungen bieten jedoch – neben dem Vorteil einer höheren Formalisierbarkeit – aufgrund ihrer Asynchronität gerade für die kollaborative Zusammenarbeit eine Reihe von zusätzlichen Möglichkeiten. Hier liegen im Vergleich zur Präsenzlehre noch kaum erkannte oder genutzte Potenziale. Insofern erweist sich eine berufsbegleitende Weiterbildung zum Übergang in die akademischen Sphären der Reflexion vielleicht sogar besonders für Blended Learning prädestiniert. Im Projektkontext wurde deshalb eine Reihe von Maßnahmen entwickelt, die diesen Überlegungen gerecht werden sollen und hier abschließend kurz dargestellt werden.

5. Implementierungsansätze

Die Analyse der Lehrpraxis veranlasste die Geschäftsstelle der Fernweiterbildung, die Betreuung der Online-Phase auch vertraglich mit den Dozierenden höher zu gewichten, sodass ein Anreiz geschaffen wird, didaktisches Engagement nicht nur in die kurzen Präsenzzeiten zu legen. Um dies zu unterstützen, entwickelt die Fernweiterbildung ein explizites didaktisches Konzept und Leitbild auf der Basis der Überlegungen des begleitenden AKIB-Projekts. Die aktuell geführte Kompetenzdiskussion wirkt bereits in diversen qualitätssichernden Maßnahmen und Kommunikationszusammenhängen. Im größeren Zusammenhang fällt sie auf den fruchtbaren Boden einer allgemeinen Diskussion zur Lehrkultur an der Hochschule und

dem Fachbereich (vgl. Heidmann/Klose et al. 2011) und entspricht damit dem „Lernen 3. Ordnung“ von Bergmann/Daub et al.

Prinzipielle Willensbekundungen allein reichen jedoch nicht aus. Die Dozierenden, die mehrheitlich Interesse und Bedarf an didaktischer Fortbildung geäußert hatten, müssen auch in die Lage versetzt werden, nach den neuen Konzepten ihre Module zu gestalten, um das „Lernenlernen“ begleiten zu können. Ziel eines nunmehr regelmäßig anzubietenden vierwöchigen Online-Kurses ist es, die eigene Lehre zu reflektieren und die Lehrenden in der Konzeption und Moderation von Online-Lernphasen zu unterstützen. Der Kurs soll den Teilnehmenden ermöglichen,

- Online-Lernen selbst zu erleben,
- ihre Vorstellungen bzgl. Wissenserwerb und Lernprozessen zu reflektieren,
- Aufgaben zu konzipieren und direkt umzusetzen, die Selbst- und Fremdrelexion (reflexives Lernen) fördern,
- die Bedeutung von E-Moderation und Begleitung zu erfahren,
- E-Moderation zu üben, um Online-Lernprozesse besser zu begleiten,
- im Austausch mit Kolleg(inn)en die eigene Lehre zu reflektieren,
- Methoden und Instrumente kennenzulernen und auszuprobieren, die fachnah berufsfeldrelevante Schlüsselkompetenzen fördern,
- neue, am Lernprozess orientierte, Prüfungsmöglichkeiten kennenzulernen.

Auch für die Kursteilnehmenden ist ein Reflexionsangebot in Form eines Moodle-Kurses „Hilfe zur Selbsthilfe – studienbegleitendes „Selbstlernangebot zum Wissenschaftlichen Arbeiten“ konzipiert und umgesetzt worden. Dieser soll das traditionelle Modul „Wissenschaftliches Arbeiten“ nicht ersetzen, sondern begleitend zum vierjährigen Gesamtkurs zum kontinuierlichen Überprüfen und Erweitern der eigenen akademischen Kompetenzen und der Reflexion darüber zur Verfügung stehen. Es handelt sich um ein eigenständiges Lernangebot, das sich neben strukturierten und interaktiven Lernphasen vor allem durch seine multimediale Gestaltung auszeichnet und eine eigene Attraktivität entfaltet, die auch die Dozierenden dazu bringen soll, über den Wandel akademischer Kompetenzen nachzudenken (zu „reflektieren“) und von Fall zu Fall das dort bereitgestellte offene Bildungsmaterial in eigenen Kursen oder im Rahmen der Betreuungen von Abschlussarbeiten zu verwenden und schließlich langfristig, sinnstiftend, prozessorientiertes „Lernen des Lernenlernens“ zu entfalten (Erdmann 2012).

Die Thematisierung der Differenz zwischen Studierenden und Weiterbildungsteilnehmenden im Rahmen des Projekts brachte die Idee mit sich, beide Kohorten systematischer miteinander in Verbindung zu bringen, etwa mit dem Ziel des gegenseitigen Coachings oder Mentorings (Reflexion im Sinne des Lernens 2. Ordnung). In persönlichen Begegnungen sollen Reflexionsprozesse bei beiden Gruppen in Gang gesetzt werden – etwa anlässlich eines Begegnungscamps zur „Theorie/Praxis-Differenz“ oder als praktische Lerntandem-Konstellation, die die berufstätigen Weiterbildungsteilnehmenden und die Direkt-Studierenden in einer Win-Win-Situation zusammenbringt –, sodass beide voneinander profitieren: die Studierenden mit Praxiskontakten und -beispielen und die Berufstätigen mit Hochschultipps

etwa zu Dozierenden oder Studiengepflogenheiten. Besonders durch eine damit gegebene analoge Komponente würde das (sonst vorwiegend digitale) „Blended Learning“ unter dem Aspekt der reflexiven Metakompetenzentwicklung sich erst voll entfalten.

Literatur

- Bauer, Christine, Kathrin Figl, Michael Derntl, Peter Paul Beran und Sonja Kabicher* (2009): Der Einsatz von Online Peer Reviews als kollaborative Lernform. In: Hans R. Hansen, Dimitris Karagiannis und Hans-Georg Fill (Hg.): Business Services: Konzepte, Technologien, Anwendungen. 9. Internationale Tagung Wirtschaftsinformatik. Wien: 421-430. <http://nm.wu-wien.ac.at/research/publications/b800.pdf> (19.05.2014).
- Bergmann, Gustav, Jürgen Daub und Gerd Meurer* (2006): Metakompetenzen und Kompetenzentwicklung in systemisch-relationaler Sicht. Selbstorganisationsmodelle und die Wirklichkeit von Organisationen. (= QUEM-Report. Schriften zur beruflichen Weiterbildung 13 (95/2)).
- Batsch, Tilmann, Joachim Funke und Henning Plessner* (2011): Denken – Urteilen, Entscheiden, Problemlösen. Berlin: Springer.
- BMBF/KMK* (2013): Handbuch zum Deutschen Qualifikationsrahmen. Struktur – Zuordnungen – Verfahren – Zuständigkeiten. http://www.dqr.de/media/content/DQR_Handbuch.pdf (02.05.2014).
- Bräuer, Gerd* (2000): Schreiben als reflexive Praxis: Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Burt, Ronald S.* (2004): Structural Holes and Good Ideas. In: American Journal of Sociology 110 (2): 349-399.
- Dochy, Filip, Mien Segers und Dominique Sluijsmans* (1999): The Use of Self-, Peer- and Co-Assessment in Higher Education: A Review. In: Studies in Higher Education 24 (3): 331-350.
- Dörner, Dietrich* (1994): Selbstreflexion und Handlungsregulation: Die psychologischen Mechanismen und ihre Bedingungen. In: Weyma Lübke (Hg.): Kausalität und Zurechnung. Über Verantwortung in komplexen kulturellen Prozessen. Berlin: de Gruyter: 199-222.
- Erdmann, Johannes W.* (2012): Lernen in der Transformationsgesellschaft. Lernen und Transformation – Transformation des Lernens? In: Tätigkeitstheorie. Journal für Tätigkeitstheoretische Forschung in Deutschland 3 (7): 115-139.
- Erpenbeck, John und Werner Sauter* (2013): So werden wir lernen! Kompetenzentwicklung in einer Welt fühlender Computer, kluger Wolken und sinnsuchender Netze. Berlin: Springer Gabler.
- Europäische Bildungsminister* (1999): Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister. 19.06.1999, Bologna. http://www.bmbf.de/pubRD/bologna_deu.pdf (28.04.2014).
- Garrison, D. Randy und Heather Kanuka* (2004): Blended Learning: Uncovering its transformative potential in higher education. In: Internet and Higher Education 7 (2): 95-105.
- Gruber, Hans, Christian Harteis, Jasmina Hasanbegovic und Franz Lehner* (2007): Über die Rolle epistemischer Überzeugungen für die Gestaltung von E-Learning – eine empirische Studie bei Hochschul-Lehrenden. In: Michael H. Breitner,

- Beate Bruns und Franz Lehner (Hg.): *Neue Trends im E-Learning: Aspekte der Betriebswirtschaftslehre und Informatik*. Heidelberg: Physica: 123-132.
- Haake, Jörg, Gerhard Schwabe und Martin Wessner (2012): *Grundlagen*. In: Jörg Haake, Gerhard Schwabe und Martin Wessner (Hg.): *CSCL-Kompendium 2.0: Lehr- und Handbuch zum computerunterstützten kooperativen Lernen*. München: Oldenbourg: 16-30.
- Heidmann, Frank, Andreas Klose und Johannes Vielhaber (2011): *Erlebbar machen von Forschung für Studierende an Fachhochschulen*. In: Winfried Benz, Jürgen Kohler und Klaus Landfried (Hg.): *Handbuch Qualität in Studium und Lehre*. Berlin: Raabe: Kap. E 3.4.
- Hobohm, Hans-Christoph (2012): *Information und Wissen*. In: Konrad Umlauf und Stefan Gradmann (Hg.): *Handbuch Bibliothek. Geschichte, Aufgaben, Perspektiven*. Stuttgart: Metzler: 73-80.
- Hobohm, Hans-Christoph, Imke Groeneveld und Andres Imhof (2013): *Schlüsselkompetenzen in Informationsberufen. Erste Ergebnisse aus dem Projekt AKIB der Fachhochschule Potsdam*. In: *BuB – Forum Bibliothek und Information* 65 (7/8): 521-524.
- Kluge, Friedrich und Elmar Seebold (2002): *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. Berlin: De Gruyter.
- Knorr-Cetina, Karin (2002): *Die Fabrikation von Erkenntnis: Zur Anthropologie der Naturwissenschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Landwehr, Norbert (1996): *Schlüsselqualifikationen als transformative Fähigkeiten*. In: Philipp Gonon (Hg.): *Schlüsselqualifikationen kontrovers: Eine Bilanz aus kontroverser Sicht*. Aarau: Verl. für Berufsbildung Sauerländer: 89-99.
- Lenzen, Dieter (2014): *Bildung statt Bologna!* Berlin: Ullstein.
- Ludwig, Joachim (2003): *Lehr-, Lernprozesse im virtuellen Bildungsraum: vermitteln, ermöglichen, verstehen*. In: Rolf Arnold und Ingeborg Schübler (Hg.): *Ermöglichungsdidaktik: Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren: 262-275.
- Müller, Lars, Thomas Wetzel und Hans-Christoph Hobohm (2012): *Auf kreativen Wegen von Daten zum Wissen am Beispiel medizinischer Forschungsdaten*. In: Bernhard Mittermaier (Hg.): *Vernetztes Wissen – Daten, Menschen, Systeme*. 6. Konferenz der Zentralbibliothek des Forschungszentrums Jülich. Jülich: Forschungszentrum Jülich: 93-105.
- Nohr, Holger, Bianka Wänke und Isabel Esser (2004): *Computer supported Cooperative Learning in der Hochschulausbildung*. Stuttgart: WiKu Verlag für Wissenschaft und Kultur.
- Orth, Helen (1999): *Schlüsselqualifikationen an deutschen Hochschulen: Konzepte, Standpunkte und Perspektiven*. Neuwied: Luchterhand.
- Reinmann-Rothmeier, Gabi (2003): *Didaktische Innovation durch Blended Learning: Leitlinien anhand eines Beispiels aus der Hochschule*. Bern: Huber.
- Rosa, Lisa (2013): *Lernen Lernen lernen mit dem persönlichen Lernnetzwerk. Wie im digitalen Zeitalter eigensinnig und gemeinsam gelernt wird*. Berlin. <http://shiftingschool.wordpress.com/2013/05/10/lernen-lernen-lernen-mit-dem-personlichen-lernnetzwerk-wie-im-digitalen-zeitalter-eigensinnig-und-gemeinsam-gelernt-wird/> (15.08.2014).
- Trager, Bernhard (2012): *Förderung von Selbstreflexion bei pädagogischen Professionals mit Hilfe von E-Portfolios*. Dissertation der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. http://opus4.kobv.de/opus4-fau/files/2277/Bernhard_TragerDissertation.pdf (30.09.2013).
- Trahasch, Stephan (2004): *From Peer Assessment Towards Collaborative Learning*. In: 34th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference: 16-20.

- Vogt, Sebastian und Markus Deimann* (2014): Das vergessene Medium!? – der Mehrwert des Einsatzes von Video im Fernstudium. Zeitschrift für Hochschulentwicklung 9 (3): 109-116.
- Weinert, Franz E.* (2001): Concept of competence: A conceptual clarification. In: Dominique S. Rychen und Laura H. Salganik (Hg.): Defining and selecting key competencies. Seattle: Hogrefe & Huber: 45-65.
- Wenger, Etienne* (2000): Communities of practice. The key to knowledge strategy. In: Eric L. Lesser, Michael A. Fontaine und Jason A. Slusher (Hg.): Knowledge and Communities. Boston: Butterworth-Heinemann: 3-51.