



DHBW
Duale Hochschule
Baden-Württemberg

DIRK
Dual

KOMPETENZLERNEN IM THEORIE-PRAXIS- STUDIUM

Report 1 für das Projekt „DIRK Dual –
Digitales Reflexionstool zur
Kompetenzentwicklung im dualen
Studium“

Autor*innen

Nicole Geier, Laura Eigbrecht, Ulf-Daniel Ehlers, Katharina Winkler

Unter Mitarbeit von

Svenja Wiechmann

Layout

Nicole Marie Schindele

Mai 2022

Dieser Report ist entstanden im Rahmen des Projekts „DIRK Dual – Digitales Reflexionstool zur Kompetenzentwicklung im dualen Studium“ an der Dualen Hochschule Baden-Württemberg (DHBW). Das Projekt wird vom Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg im Rahmen der Landesforschungsförderlinie für die Duale Hochschule Baden-Württemberg 2020 („DHBW-FFL 2020“) gefördert.

Dieser Report wird unter der Creative Commons Namensnennung-Nicht kommerziell-Share Alike 4.0 International Public License veröffentlicht, sofern nicht anderweitig deklariert.



Baden-Württemberg

MINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT,
FORSCHUNG UND KUNST



INHALT

ABKÜRZUNGEN	IV
TABELLENVERZEICHNIS.....	V
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	V
MANAGEMENT SUMMARY	1
1 EINLEITUNG.....	3
2 STRUKTURELLE BESONDERHEITEN DES STUDIUMS AN DER DUALEN HOCHSCHULE BADEN-WÜRTTEMBERG.....	5
3 THEORETISCHE GRUNDLAGEN DES KOMPETENZLERNENS	8
4 ERFAHRUNGSBASIERTES LERNEN UND REFLEXION.....	11
4.1 DAVID KOLBS MODELL DER REFLEXIVEN PRAXIS	12
4.2 GRAHAM GIBBS' REFLEXIONSMODELL.....	13
4.3 DONALD SCHÖNS REFLECTIVE-PRACTITIONER-ANSATZ.....	14
5 KONSTRUKTION EINES REFLEXIONSMODELLS FÜR DAS DUALE STUDIUM	16
6 PORTFOLIOS ALS OPERATIONALISIERUNG VON ERFAHRUNGSBASIERTEM LERNEN UND REFLEXION	20
7 REFLEXIONSANLÄSSE IM DUALEN STUDIUM.....	23
8 ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK.....	27
LITERATURVERZEICHNIS.....	29
ANHANG.....	33
ABOUT DIRK DUAL	35

Abkürzungen

CAS – Center for Advanced Studies der Dualen Hochschule Baden-Württemberg

DHBW – Duale Hochschule Baden-Württemberg

DP – Duale Partnerorganisation

ECTS – European Credit Transfer System

FS – Future Skills

IPOR – intentional points of reflection (dt.: geplante Reflexionsanlässe)

LV – Lehrveranstaltung

SGL – Studiengangleitung

SPOR – spontaneous points of reflection (dt.: spontane Reflexionsanlässe=

SSA – studentische Self-Assessments

TP – Transfer in Präsentationportfolio

Tabellenverzeichnis

TABELLE 1: AUSWAHL BEISPIELHAFTER REFLEXIONSANLÄSSE IM DUALEN STUDIUM 24

Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 1: KOLBS REFLEXIONSMODELL IN KREISFORM (LINKS) UND SPIRALFORM (RECHTS)
NACH KOLB & KOLB (2018: S. 9, 11). 13

ABBILDUNG 2: GIBBS' REFLEXIONSMODELL NACH FINLAY (2008, S. 8) 14

ABBILDUNG 3: PERSPEKTIVEN IN SCHÖNS REFLECTIVE PRACTITIONER (CAMBRIDGE ASSESSMNT
INTERNATIONAL EDUCATION, 2022) 15

ABBILDUNG 4: REFLEXIONSMODELL FÜR DUALE STUDIENGÄNGE 19

ABBILDUNG 5: E-PORTFOLIO-TYPOLOGIE NACH BAUMGARTNER ET AL. (2009) 21

Management Summary

„Wir benötigen Selbstverantwortung für die eigene Entwicklung und das eigene Tun und Handeln sowie die Entwicklung von Selbstkompetenz, damit sich die Lernenden mutig auf neue und unbekannte Themen einstellen. DIRK Dual kann diesen Prozess unterstützen, indem es die Lernenden immer wieder bewusst in reflexionsschleifen bringt“.

Katharina Scherer, KOB GmbH, Dualer Partner und Projektpartner

Im Projekt **DIRK Dual – Digitales Reflexionstool zur Kompetenzentwicklung im Dualen Studium** – wird das erste digitale portfoliobasierte Tool zur selbstgesteuerten Kompetenzentwicklung basierend auf der Verzahnung von Theorie- und Praxisphasen im Rahmen des dualen Studiums entwickelt. Das Open Access e-Portfolio-Tool nutzt die Möglichkeiten der Digitalisierung, um die bisherige Erfahrungsdokumentation der Praxisphase abzulösen und über den Student Lifecycle hinweg zyklisches, reflexives Lernen in der Praxisstudienphase zu fördern sowie für Coaching- und Peer-Learning-Prozesse zu öffnen. Die Relevanz dieses Vorhabens begründet sich in der immer wiederkehrenden Feststellung, dass die Theorie-Praxis-Verzahnung aus Studierendensicht noch nicht optimal ausgeschöpft wird (Deuer & Wild, 2018; Gerstung & Deuer, 2020; Statistisches Landesamt Baden-Württemberg, 2018).

Dieser erste von vier Reports zur wissenschaftlichen Begleitung des Projekts stellt zunächst heraus, dass das duale Studium durch seine Verbindung aus Theorie-

und Praxislernräumen eine exzellente Gelegenheit zur Integration von **erfahrungsbasiertem, selbstgesteuertem, reflexivem Lernen** bietet. Der Wechsel zwischen den Lernräumen bedingt dabei besondere Chancen, da die Studierenden „echte“ Erfahrungen für ihre Kompetenzentwicklung sammeln, die nicht in künstlichen Lernräumen erzeugt werden, und gleichermaßen Herausforderungen, denn die Verknüpfung beider Lernorte und Einbeziehung zahlreicher Akteure erfordert eine intensive, strukturell-verankerte Verzahnung.

Future Skills durch erfahrungsbasiertes Lernen und Reflexion entwickeln

Die Entwicklung und Messung von Future Skills als Zukunftskompetenzen im Sinne von Handlungsdispositionen im Studium ist durch die Vielschichtigkeit des Konzepts *Kompetenz* von Herausforderungen geprägt und erfordert **neue Lehr-, Lern- und Prüfungskonzepte**, die Studierende als autonome, reflektierende selbstverantwortlich Lernende wahrnehmen. Das erfahrungsbasierte Lernen und die

Reflexion sog. „deep experiences“ eignet sich dafür besonders. Der Echtcharakter des erfahrungsbasierten Lernens außerhalb künstlich erzeugter Lernumgebungen stellt ideale Bedingungen für die Entwicklung von Future Skills dar, die aufgrund der beiden Lernräume im dualen Studium exzellent genutzt und durch Reflexion unterstützt werden können. Die reflexionsbasierten Lernansätze von David Kolb (experiential learning theory), Graham Gibbs (reflective cycle) und Donald Schön (**reflective practitioner**) bilden die Grundlagen für diesen Anspruch ab; mit dem Ziel, Lernende bei der Entwicklung von Handlungsdispositionen durch Reflexion zu unterstützen. **Reflexion** sehen wir dabei als die Abstraktion konkreter Erfahrungen anhand von eigenen Bewertungskriterien („Feedback von mir selbst für mich selbst“), um aus einer Reihe praktischer, konkreter und meist als isoliert wahrgenommener Erfahrungen Handlungstheorien abzuleiten.

Future Skills in das duale Studium integrieren

Diese Reflexionsmodelle werden aktuell besonders im Kontext der Lehrer*innen-ausbildung und im Sozialwesen genutzt. Ein für das duale Studium insgesamt anwendbares Reflexionsmodell kann ebenfalls auf diesen Modellen basieren. Auf Ebene der einzelnen Reflexionen greift es auf Kolbs bzw. Gibbs' Modell zurück, um den Studierenden konkrete Anleitungen zur Reflexion einzelner Erfahrungen zu bieten. Diese Erfahrungen können spontan entstehen (**spontaneous**

points of reflection) oder von Lehrenden und Studierenden geplant sein (**intended points of reflection**), wie z. B. der aktuelle Tätigkeits- und Reflexionsbericht, den alle DHBW-studierende ein Mal pro Studienjahr ausfüllen müssen. Weitere Anlässe werden durch Tools und Instrumente unterstützt, die im Projekt entwickelt werden.

Eine weitere Ebene bezieht sich auf Reflexion als Fähigkeit und unterstützt die Lernenden bei der Entwicklung einer eigenen Handlungstheorie; begleitet sie also auf dem Weg zu Reflective Practitioners, um ihnen aufzuzeigen, dass ihre Handlungen auf gewissen Grundannahmen beruhen und diese sich im Verlauf der Zeit sowohl in Mustern manifestieren als auch verändern können.

Portfolioarbeit im dualen Studium

Für das duale Studium ergibt sich daraus die Möglichkeit, das Potenzial der Theorie-Praxis-Verzahnung zur Kompetenzentwicklung durch Portfolioarbeit noch stärker auszuschöpfen, weil diese die Möglichkeit bietet, über einen längeren Zeitraum besondere Erfahrungen und deren Reflexion auf Metaebene zu dokumentieren, aufzubereiten und zu präsentieren. Entsprechend soll für DIRK Dual eine Kombination aus Reflexions-, Präsentations- und Entwicklungsportfolio genutzt werden. Zum Ende eines jeden Studienjahres reviewen die Studierenden alle spontanen und geplanten Reflexionsanlässe (Artefakte) und identifizieren Schlüsselerlebnisse, die sie in ihre **Gallery of Mastery** (Präsentationsportfolio) überführen.



1 Einleitung

Im Projekt DIRK Dual – Digitales Reflexionstool zur Kompetenzentwicklung im Dualen Studium – entwickeln Mitarbeiter*innen der Dualen Hochschule Baden-Württemberg (DHBW) der Standorte Heilbronn und Karlsruhe mit sieben Projektpartnern aus Industrie, Wirtschaft und Hochschulbildung das erste digitale portfoliobasierte Tool zur selbstgesteuerten Kompetenzentwicklung basierend auf der Verzahnung von Theorie- und Praxisphasen im Rahmen des dualen Studiums. Es wird durch die Landesforschungsförderlinie für die Duale Hochschule Baden-Württemberg 2020 gefördert und hat eine Laufzeit von drei Jahren.

Ausgehend von der Annahme, dass im dualen Studium in der engeren Verzahnung von Theorie- und Praxisphasen bedeutendes Potenzial zur Kompetenzentwicklung sowie zur Entwicklung von Future Skills (FS) liegt, das bisher nicht vollumfänglich ausgeschöpft wird (Deuer & Wild, 2018; Gerstung & Deuer, 2020; Statistisches Landesamt Baden-Württemberg, 2018), entwickeln wir dieses Tool/Konzept, um Studierende über den gesamten Student Lifecycle hinweg mit einer Kombination aus (Selbst-)Reflexionsberichten, Feedbackmöglichkeiten unter Kommiliton*innen und Coaching /Mentoringangeboten durch Expert*innen zu begleiten. Dabei fokussieren wir die Entwicklung wichtiger Future Skills (FS) und erweitern die bestehenden oftmals deskriptiv-tätigkeitsorientierten Praxisberichte hin zu kompetenzorientierteren Reflexionsprozessen. DIRK Dual wird als Open-Access-Lösung interessierten Hochschulen zur Verfügung gestellt und kann nahtlos in Learning Management Systeme integriert werden.

Zur theoriegeleiteten Fundierung der Tool- und Konzeptentwicklung entsteht aktuell eine Report-Reihe mit folgenden Inhalten:

- 1) Report 1: Kompetenzzernen im (dualen) Studium zwischen Theorie und Praxis und Beschreibung eines für das duale Studium spezifischen Reflexionszyklus
- 2) Report 2: New Learning and Assessment Cultures – Changing Futures in Higher Education: Assessment of Future Skills Learning (in Englisch)
- 3) Report 3. Szenariobeschreibung für die Integration eines DIRK Dual „Baukastens“ in das duale Studium
- 4) Report 4: Future Skills Konzepte als Bezugspunkt für Kompetenzentwicklung im dualen Studium

Dieser erste Report der Reihe skizziert zunächst kurz die strukturellen Besonderheiten des dualen Studiums an der Dualen Hochschule Baden-Württemberg gegenüber „klassischen“ Studiengängen (Kapitel 2). Es folgt ein kurzer Exkurs in die theoretischen Grundlagen des Kompetenzzernens und der Kompetenzmessung im Hochschulumfeld (Kapitel 3). Anschließend wird die Bedeutung des erfahrungsbasierten Lernens und der Selbstreflexion für die Kompetenzentwicklung anhand der drei Modelle von David Kolb (1975), Graham Gibbs (1988) und Donald Schön (1983) erläutert (Kapitel 4). Aufbauend auf diesen Grundlagen wird ein Reflexionsmodell konstruiert, das die Spezifika des dualen Studiums berücksichtigt und anhand spontaner und intentionaler Reflexionsanlässe konkret beschreibt, wie erfahrungsbasiertes Lernen in die Verläufe dualer Studiengänge integriert werden kann (Kapitel 5). Zur Operationalisierung des erfahrungsbasierten Lernens und stetiger Selbstreflexion eignen sich Portfolios besonders. Deren Potenzial und konkrete Nutzung im Projekt DIRK Dual wird im darauffolgenden Kapitel beschrieben (Kapitel 6). Anschließend wird eine Sammlung potenzieller konkreter Reflexionsanlässe im dualen Studium präsentiert (Kapitel 7). Der Report schließt mit einer Zusammenfassung und einem kurzen Ausblick auf die nächsten Schritte im Projekt DIRK Dual (Kapitel 8).



2 **Strukturelle Besonderheiten des Studiums an der Dualen Hochschule Baden-Württemberg**

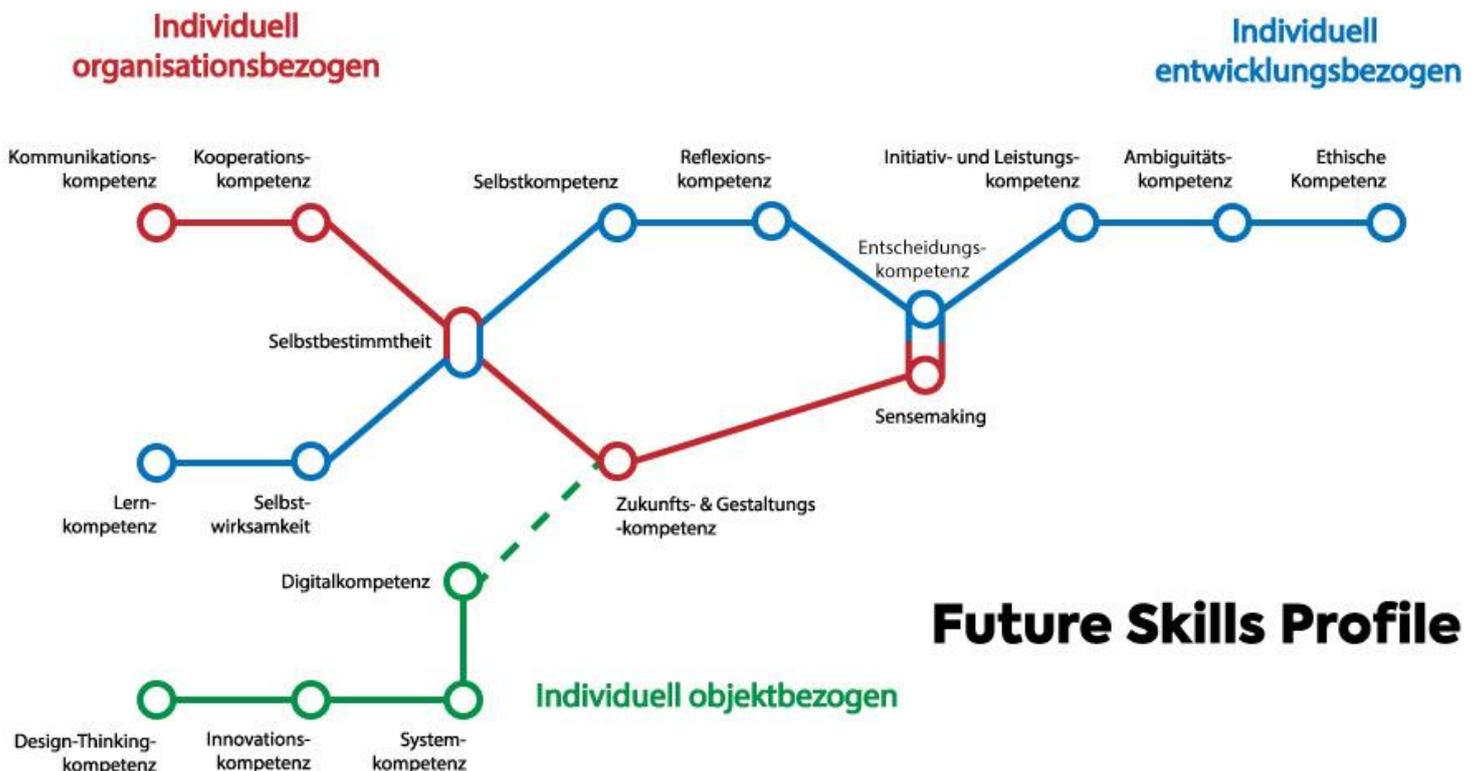
Das duale Studium bietet durch seine Verbindung aus Theorie- und Praxislernräumen eine exzellente Gelegenheit zur Integration von erfahrungsbasiertem, selbstgesteuertem, reflexivem Lernen. Der Wechsel zwischen den Lernräumen bedingt dabei besondere Chancen und Herausforderungen.

Das Studienmodell für Bachelorstudiengänge an der DHBW erstreckt sich über drei Jahre mit insgesamt 210 ECTS-Punkten (Intensivstudium gegenüber 180 ECTS-Punkten im „klassischen“ Bachelorstudium). Das Studium beginnt immer am 1. Oktober eines Jahres, je nach Studiengang starten die Studierenden mit einer Praxis- oder Theoriephase. Bis auf wenige Ausnahmen wechseln die Studierenden an der DHBW in einem ca. zwölfwöchigen Rhythmus den Lernort zwischen Hochschule und dualem Praxispartner. Währenddessen fertigen die Studierenden drei Reflexionsberichte (siehe Anhang A II), zwei Projektarbeiten und eine Bachelorarbeit an. Dazu arbeitet die DHBW mit rund 9.000 Unternehmen und sozialen Einrichtungen aus ganz Deutschland zusammen (Duale Hochschule Baden-Württemberg [DHBW], 2022). Um die Qualität des dualen Studiums zu sichern, müssen Organisationen eine Reihe an Voraussetzungen erfüllen, um als Dualer Partner zugelassen zu werden (DHBW, 2019b) (siehe Anhang A I).

Duale Studiengänge, die sich ursprünglich aus der dualen Berufsausbildung entwickelten (Spöttl, 2021), zielen übergeordnet darauf, Studierende bei der Entwicklung einer *„wissenschaftsbasierten, beruflichen Handlungskompetenz der jeweiligen Disziplin“* zu unterstützen (Beaugrand, Lattek, Mertin & Rolf, 2017, S. 19), um sie in komplexen und sich schnell ändernden Situationen handlungsfähig zu machen (Seifried, Sailmann & Brodsky, 2021). Ein ausreichender Umfang an Praxisphasen während des Studiums ist jedoch nicht ausreichend, um die Qualifizierungsziele dieser Dualität zu erreichen (Fasshauer & Anselmann, 2021, 17f.). Die Verzahnung der beiden Lernorte ist dabei eine zentrale Stellschraube, um gegenüber „klassischen“ Studiengängen einen Mehrwert zu generieren. Essenziell ist dabei der Einbezug beruflicher/praktischer (Lern-)Erfahrungen in das Theoriestudium und umgekehrt (Wissenschaftsrat, 2013). Daraus ergeben sich drei Besonderheiten im Vergleich zu „klassischen“ Studiengängen ohne Praxisphasen:

- Unterschiedliche handlungsleitende Maxime in den Lernorten: Die Hochschule fokussiert die Erfüllung des Bildungsauftrags. Die Praxisunternehmen verfolgen in der Regel vordergründig wirtschaftliche Interessen (ausgenommen soziale Träger mit Versorgungsaufgabe) (Beaugrand et al., 2017).
- Doppelte Handlungslogik: Professionelles Handeln begründet sich aus den zwei Aspekten (1) wissenschaftliche Kompetenz, um die Logik theoretischer Konstrukte und Verfahrensweisen zu verstehen und (2) hermeneutische Kompetenz, um die der Praxis inhärenten Widersprüche und spezielle „Fälle“ im Berufsalltag ergründen und erfolgreich bewältigen zu können (Beaugrand et al. 2017 nach Oevermann 1981; Darmann-Finck, Böhnke & Straß 2009), denn *„[d]as Handeln in der Praxis zeichnet sich durch situationsgebundene Komplexität, Heterogenität und einen Rest an Ungewissheit aus“* (Jahncke-Lattek, 2010, S. 19).
- Unterschiedliche Wissensformen: Duale Studiengänge vereinen die Ausrichtung auf wissenschaftliches Wissen und Handlungswissen gleichermaßen, weshalb Erfahrungen der Praxis nicht nur wahr- und hingenommen werden dürfen, sondern über einen wissenschaftlichen und reflexivem Zugang ergründet werden müssen (Beaugrand et al., 2017, S. 19–21; Brodsky, Seifried & Sailmann, 2021).

Unter diesen Bedingungen stellt die Integration von Gelegenheiten zu transferorientiertem, selbstgesteuertem, reflexivem Lernen in die Curricula und damit einhergehender didaktischer Handlungsformen gleichermaßen eine besondere Chance wie Herausforderung dar (Kupfer, Kolter & Köhlmann-Eckel, 2014; Meyer, 2012). Die Verbindung zwischen beiden Lernorten darf nicht ausschließlich durch die Studierenden als „boundary crossers“ bestehen (vgl. „Connectivity-Ansatz“ von Aprea, Sappa & Tenberg, 2020), sondern erfordert ein gemeinsames Verständnis der Hochschule und der Praxispartner darüber, wie sie das Kompetenzzernen der Studierenden an beiden Orten gemeinschaftlich unterstützen können (Fasshauer & Anselmann, 2021, S. 20). Zur konkreten Umsetzung werden u. a. Praxisreflexionen zu Beginn jeder Theoriephase (Beaugrand et al., 2017, 35f.), regelmäßige Feedbackgespräche mit Lehrenden und Ausbilder*innen sowie die konkretere Einbindung von Reflexionsberichten in die Praxisphasen empfohlen (Brodsky et al., 2021, S. 133–136). An dieser Stelle setzt das DIRK Dual e-Portfolio-Konzept an, in dem das Konstrukt des erfahrungsbasierten Kompetenzzernens für das duale Studium operationalisiert wird.



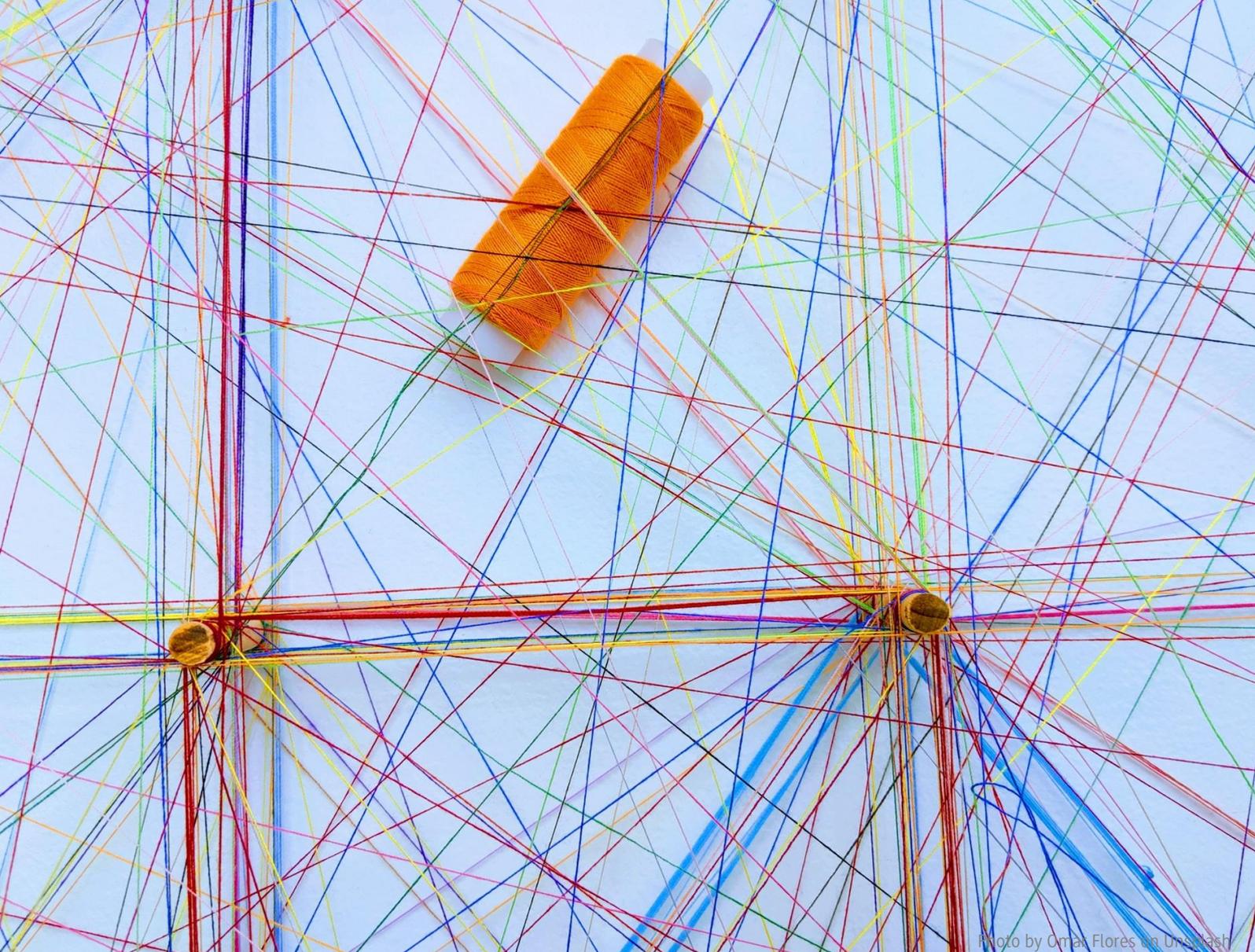


Photo by Omar Flores on Unsplash

3 Theoretische Grundlagen des Kompetenzlernens

Die Entwicklung und Messung von Future Skills als Zukunftskompetenzen im Sinne von Handlungsdispositionen im Studium ist durch die Vielschichtigkeit des Konzepts Kompetenz von Herausforderungen geprägt und erfordert neue Lehr-, Lern- und Prüfungskonzepte, die Studierende als autonome, reflektierende selbstverantwortlich Lernende wahrnehmen.

Nicht zuletzt durch die Bologna-Reform hat der Kompetenzbegriff in der Hochschulbildung Konjunktur – und wird im Spannungsfeld von Bildungsaufträgen, Employability und Transformation diskutiert. Weiterhin geht die Einführung von Kompetenzanforderungen in Studienprofile und -curricula einher mit einer Input- zur Outputorientierung von Hochschullehre, in der Kompetenzen, die Individuen zugeschrieben werden, als Lernziele erfasst werden und der Umfang von Lehrveranstaltungen aus Sicht der Studierenden und dem zu erwartenden Zeitaufwand definiert wird (Etzkorn, 2019).

Kompetenzen sind dabei mitnichten eindeutig definiert – oft wird jedoch auf Weinerts Kompetenzbegriff zurückgegriffen, der diese als *„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften, damit die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll genutzt werden“* definiert (Weinert, 2001). Kompetenzen können also in verschiedenen Situationen und Kontexten eingesetzt werden und sind erlernbar. Laut Wildt (2006) ist Wissen ein notwendiger Schritt auf dem Weg zu Kompetenz und Professionalität (Ehlers, 2020). Auch Erpenbeck beschreibt den Zusammenhang von Wissen und Kompetenz: *„Kompetenzen werden von Wissen fundiert, durch Werte konstituiert, als Fähigkeiten disponiert, durch Erfahrungen konsolidiert, aufgrund von Willen realisiert“* (KODE, 2022).

In Bezug auf Kompetenzorientierung in der Hochschullehre werden verschiedenste Konzepte und Begrifflichkeiten diskutiert (z. B. Schlüsselqualifikationen/-kompetenzen, Graduate Attributes, 21st Century Skills etc.). Allen gemein ist, dass sie (Hochschul-)Bildung als aktives, handlungsorientiertes und studierendenzentriertes Geschehen weiterdenken; Bildung in ihrer Funktion der zukünftigen Gestaltung von Gesellschaft und Arbeitsmarkt sehen und auf die Hochschule bezogen die Frage stellen, ob entsprechende Kompetenzen integriert oder ‚on top‘ am besten erlernt werden können. In jüngster Zeit kommt dabei auch der Entwicklung von FS bei Studierenden große Bedeutung zu, da sie Kompetenzen abbilden, die für die Gestaltung von Gesellschaft und Arbeitswelt hohe Bedeutsamkeit besitzen (Ehlers, 2020). Das Konzept der FS wird ausführlich erläutert von Ehlers (2020), weshalb im Folgenden nur eine kurze Definition und ein Exkurs zu kompetenzorientiertem Prüfen vorgenommen werden. In Report 2 dieser Reihe wird detaillierter dargelegt, welchen Einfluss der FS-Turn auf die Prüfungspraxis an Hochschulen hat, wie FS durch Self-Assessments und Portfolios sichtbar und bewertbar werden und welche Hochschulen im deutschsprachigen Raum aktuell mit Portfolios arbeiten (Ehlers & Geier, 2022). In Report 4 werden konkrete FS-Profile detailliert vorgestellt, um deren Ausgestaltung und Reichweite zu verdeutlichen. Daraus abgeleitet werden Schlussfolgerungen für die Konfiguration der Handlungskompetenzen, die durch DIRK Dual gefördert werden.

Wir verstehen FS als *„Kompetenzen, die es Individuen erlauben in hoch-emergenten Handlungskontexten selbstorganisiert komplexe Probleme zu lösen und (erfolgreich) handlungsfähig zu sein. Sie basieren auf kognitiven, motivationalen, volitionalen sowie sozialen Ressourcen, sind wertebasiert, und können in einem Lernprozess angeeignet werden“* (Ehlers, 2020, S. 57). Die Bedeutung von Future Skills nimmt in einem gesellschaftlichen Diskursfeld zu, in welchem auch das Prinzip Selbstorganisation immer wichtiger und sichtbarer wird – es kann ein *„drift to self-organisation“* konstatiert werden (Ehlers, 2020). Die Verantwortung für das Erlernen von FS liegt

zunehmend beim Individuum, doch darin liegt auch Potenzial zur Selbstermächtigung. Selbstlern- und Reflexionskompetenzen kommt dabei essenzielle Bedeutung zu. Die Kompetenz zum selbstgesteuerten und –organisierten Lernen wird häufig auch mit *Learner Agency* bezeichnet (Schoon, 2018). Insbesondere sinnstiftende Interaktionen mit anderen Menschen und die Zusammenarbeit in einer Gemeinschaft fördern die Entwicklung von Learner Agency (Larsen-Freeman, Driver, Gao & Mercer, 2021)

Um die Entwicklung von Zukunftskompetenzen bei Studierenden zu forcieren, sind neue Lehr-, Lern- und Prüfungsformen notwendig. Aus konzeptioneller Sicht wird die alte Forderung nach einer Verlagerung vom Lehren zum Lernen (Wildt, 2003, 2005) und damit nach autonomen Lernenden sowie selbstreflektierten, kritischen Denkenden und Handelnden („*Reflective Practitioners*“) wiederbelebt (Schön, 1983). Die Anerkennung des Entwickelns von FS, deren Valorisierung und Bewertung im Sinne von Anrechnung als Studienleistung muss neu diskutiert und konzipiert werden, denn FS können aufgrund ihrer Komplexität nicht wie Wissen gemessen werden.

Die Definition von Kompetenzmessung ist stark abhängig vom Verständnis des Kompetenzbegriffs selbst. Aufbauend auf dem Verständnis, dass Kompetenzen Handlungsdispositionen sind (Ehlers, 2020; Erpenbeck, 2010), kann Kompetenz nur durch Performanz sichtbar werden. Entsprechend bedeutet Kompetenzmessung letztlich Performanzmessung. Performanz wiederum kann nur rückwirkend oder im Moment des Geschehens gemessen und beurteilt werden. Eine Aussage über den Kompetenzentwicklungsstand einer Person nur anhand von Testfragen zu treffen, ist nur schwerlich vollständig möglich (Erpenbeck, Rosenstiel, Grote & Sauter, 2017). Des Weiteren ergibt sich besonders im Kontext von Bildung eine Ambiguität bei der Messung von Kompetenzen, die darin besteht, dass der Wunsch nach möglichst objektiver Messung und Bewertung einem human- und sozialwissenschaftlichen Verständnis gegenübersteht, welches den Wert der Kompetenzentwicklung in ihrer Subjektivität sieht (Ladenthin, 2012). Darin drückt sich ein Spannungsfeld aus: Einerseits sollen Kompetenzen wie physikalische Größen gemessen werden, um Handeln möglichst verlässlich voraussagen zu können, andererseits wird die Entwicklung von Zukunftskompetenzen gefordert, um in emergenten Kontexten *individuell* handlungsfähig zu sein (Ehlers, 2020). Als Kompromiss eignen sich subjektive Kompetenzmessverfahren (Erpenbeck et al., 2017) wie studentische Self-Assessments (SSA) und Peer Assessments (PA), die vor allem auf formativer (statt summativer) Ebene stattfinden und die Studierenden zur bewussten Reflexion individueller Erfahrungen anregen, um das Potenzial des erfahrungsbasierten Lernens zur Kompetenzentwicklung auszuschöpfen.



Photo by Amanda Jones on Unsplash

4 **Erfahrungsbasiertes Lernen und Reflexion**

Der Echtcharakter des erfahrungsbasierten Lernens außerhalb künstlich erzeugter Lernumgebungen stellt ideale Bedingungen für die Entwicklung von FS dar, die aufgrund der beiden Lernräume im dualen Studium exzellent genutzt und durch Reflexion unterstützt werden können. Die reflexionsbasierten Lernansätze von David Kolb (experiential learning theory), Graham Gibbs (reflective cycle) und Donald Schön (reflective practitioner) bilden die Grundlagen für diesen Anspruch ab; mit dem Ziel, Lernende bei der Entwicklung von Handlungsdispositionen durch Reflexion zu unterstützen.

Das hohe Potenzial des erfahrungsbasierten Lernens liegt vor allem darin, dass es Kompetenzentwicklung unterstützt, indem es die Entwicklung von Handlungsmöglichkeiten fokussiert und über reines Erarbeiten von Wissen hinausgeht (Fuchs & Rogmann, 2012 nach Chur 2004). Es ist *„ein didaktisches Modell, das auf der Annahme gründet, dass erst eine unmittelbare, praktische Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand einem Lernenden effektives, sinnstiftendes Lernen ermöglicht. Lernen setzt in diesem Modell eine konkrete Erfahrung mit Echtcharakter außerhalb artifiziieller Lernumgebungen voraus“* (Stangl, 2022). Entsprechend eignet es sich auch besonders für die Entwicklung von FS. Kolb und Kolb (2018) beziehen sich in diesem Kontext auf Paulo Freire, der die Bedeutung des Austauschs über die eigenen Erfahrungen als *„transformative[r] Austausch zwischen Reflexion und Handeln“* (Kolb & Kolb, 2018, S. 11) betonte. Dabei ist wichtig, dass keine Seite stärker überwiegt, also Erfahrung und Reflexion ausgewogen sind, da es sich sonst kontraproduktiv auf die Motivation der Lernenden auswirken kann.

Reflektierende Praxis heißt in diesem Zusammenhang *„Lernen durch und aus Erfahrung, um neue Erkenntnisse über sich selber und die Praxis zu gewinnen“* (Finlay, 2008, S. 1 nach Boud et al 1985). Eigenes Wissen und Handeln werden bewusstgemacht, indem man *„Annahmen der alltäglichen Praxis hinterfragt und die individuellen Reaktionen der Handelnden auf Praxissituationen kritisch bewertet“* (ebd.). Um Lernende und Lehrende in ihrer Entwicklung zu unterstützen, ist die Praxis des Reflektierens seit Langem ein unterstützendes Instrument. Es gibt verschiedene Modelle der reflexiven Praxis, denen gemeinsam die Unterstützung der Entwicklung von Handlungskompetenz ist. Allen Modellen ist ebenfalls gleich, dass sie versuchen, die Verbindung zwischen Handeln und Denken explizit zu machen. Nachfolgend werden die erfahrungs- und reflexionsbasierten Lernansätze von David Kolb (experiential learning theory), Graham Gibbs (reflective cycle) und Donald Schön (reflective practitioner) vorgestellt. Mit diesen Ansätzen als zentrale Bausteine wird anschließend ein für das duale Studium spezifischer Reflexionszyklus beschrieben.

4.1 David Kolbs Modell der Reflexiven Praxis

David Kolbs vierstufiger Lernzyklus stellt die reflexive Praxis als ein Instrument heraus, wobei aus Erfahrungen Schlussfolgerungen und daraus wiederum Ideen gewonnen werden. Hiermit soll Gelerntes auf neue Erfahrungen übertragen werden, was den Zyklus vervollständigt. Kolbs Modell hat zum Ziel, sowohl eigene Erfahrungen zu nutzen, als auch die Lernenden im Lernprozess aktiv einzubinden, um eine persönliche Weiterentwicklung zu erreichen (Kolb & Kolb, 2018). Erfahrung meint in diesem Zusammenhang nicht einfache, alltägliche Erfahrungen, sondern individuell bedeutsame *„deep experiences“*, die z. B. als Umstände charakterisiert werden, die die eigene Lebenswelt stark irritieren, beispielsweise wenn man bei einem Problem *„feststeckt“* (Kolb & Kolb, 2018, S. 9). Für den Hochschulalltag bedeutet dies, Lehrende sollten Lernanlässe schaffen, in denen entsprechende Erfahrungen gemacht werden können, z. B. durch Exkursionen, Rollenspiele oder Experimente. Im Dualen Studium eignen sich dafür u. a. die Praxisphasen.

Reflexion allein ist jedoch nicht ausreichend für die Kompetenzentwicklung. Sie muss eine Veränderung bewirken, die sich auf die gemachte Erfahrung stützt und die Lernenden gleichermaßen zu Empfänger*innen und Ersteller*innen von Informationen macht. Kolbs

vierstufiger Zyklus kann sowohl als Kreis als auch als Spirale abgebildet werden (siehe Abbildung 1). Phase eins „*concrete experiene*“ umfasst das Durchleben von Erfahrungen. In Phase zwei „*reflective observation*“ beschreiben die Lernenden ihre Erfahrung zunächst rückblickend wertfrei und reflektieren diese dann. In Phase drei „*abstract conceptualisation*“ analysieren sie ihre Erfahrung, um deren Bedeutung zu verstehen sowie Handlungspläne zu identifizieren, die sie bei weiteren ähnlichen Erfahrungen anwenden können und in Phase vier „*active experimentation*“ wenden sie das Gelernte und die identifizierten Strategien auf ihre eigene Lebens- und Arbeitswelt an (Kolb & Kolb, 2018, S. 8). Lehrenden wird empfohlen, ihre Kurse und/oder Curricula als eine Serie dieser Lernzyklen zu organisieren, um eine Lernspirale aufzubauen, die im Verlauf breiter und komplexer wird. D. h. die Lernenden sollten immer wieder neue Erfahrungs- und Reflexionsanlässe durchleben und die Chance erhalten, das Gelernte auf neue Situationen anzuwenden (Kolb & Kolb, 2018, S. 9).

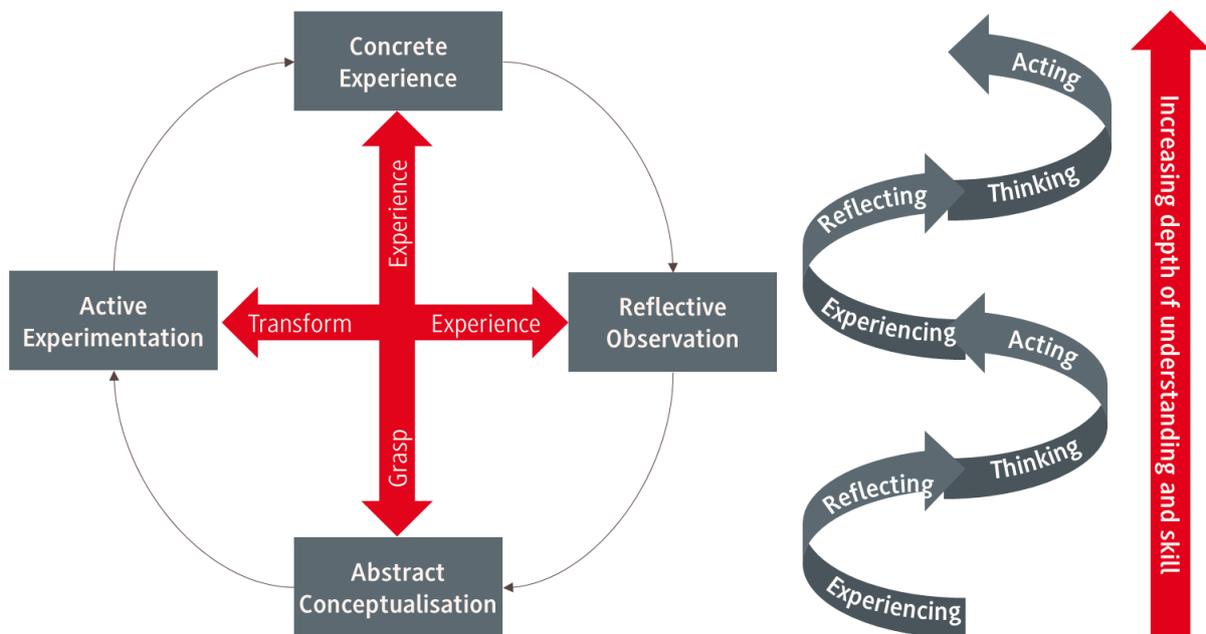


Abbildung 1: Kolbs Reflexionsmodell in Kreisform (links) und Spiralform (rechts) nach Kolb & Kolb (2018: S. 9, 11).

4.2 Graham Gibbs' Reflexionsmodell

Aufbauend auf Kolbs Reflexionszyklus entstand 1988 im Bereich der Pflegeausbildung **Gibbs' Reflexionsmodell** (siehe Abbildung 2). Gibbs' Modell unterstützt bei der Reflexion von Erfahrungen, da es in klar definierte Abschnitte unterteilt ist. Die ersten drei Schritte im Model betrachten rückblickend was passiert ist. Dazu werden (1) in einem sachlichen Bericht die

Erfahrung klar umrissen (*Description*), sowie (2) Gefühle und Gedanken zum Zeitpunkt des Ereignisses erkundet und erläutert. Letzteres hilft Strategien zur Überwindung etwaiger Hindernisse zu finden (*Feelings*). Schließlich wird (3) darüber diskutiert was passiert ist und die Praxis analysiert, wobei Vorkommnisse die Entwicklungspotenzial aufzeigen und/oder Dinge, die unerwartet funktioniert haben, ebenfalls zu berücksichtigen sind (*Evaluation*). Die letzten Schritte betrachten wie diese Erfahrung verarbeitet und für zukünftige Situationen verwertet werden kann. Zunächst wird (4) überlegt, was bei der gemachten Erfahrung geholfen oder behindert hat (*Analysis*). Als nächstes werden (5) alle Ideen zusammengefasst, was zum Verständnis beiträgt, was verbessert werden muss und wie das erreicht werden kann (*Conclusion*). Abschließend werden (6) alle Phasen zusammengefasst und eine Schritt-für-Schritt Planung für die nächste Lernerfahrung erstellt (*Action Plan*). Die Planung soll aufzeigen, was beibehalten, weiterentwickelt und anders gemacht werden soll (Cambridge Assessment International Education, 2022).

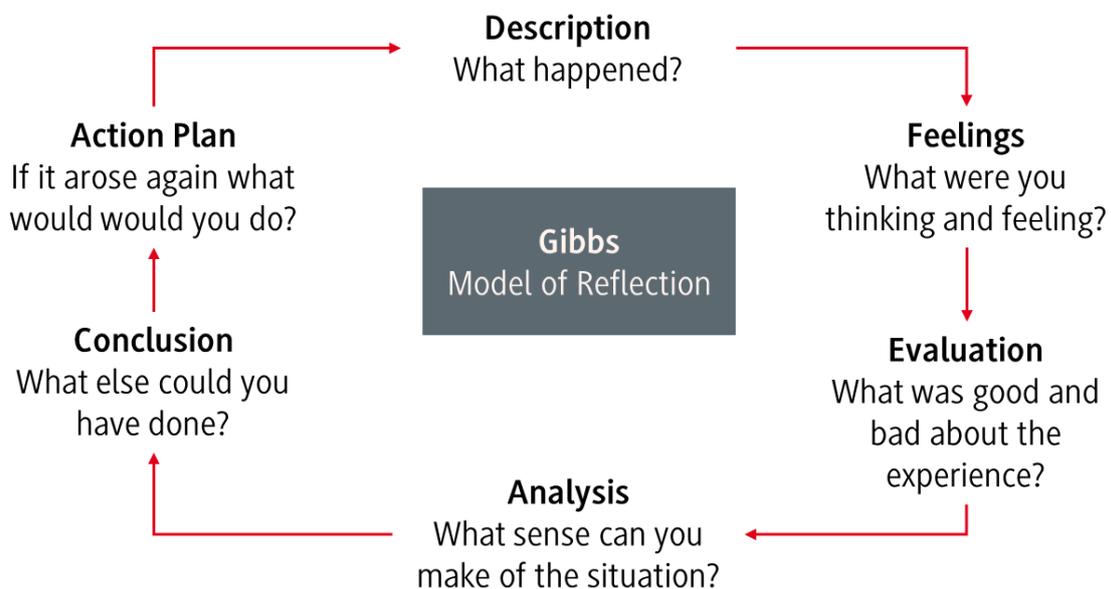


Abbildung 2: Gibbs' Reflexionsmodell nach Finlay (2008, S. 8)

4.3 Donald Schöns Reflective-Practitioner-Ansatz

Ein weiterer, für unser Modell zentraler Ansatz ist **Donald Schöns Reflective Practitioner** (siehe Abbildung 3). Die Kraft dieses Ansatzes liegt darin, dass Lernende (Professionals) sich ihres impliziten Wissens, warum sie in einer bestimmten Situation so handeln, wie sie es tun, bewusst zu werden (*knowing in action*). Durch die Beschreibung dieses in der Regel verdeckten, impliziten Wissens, können Lernende ihre eigenen Handlungsgrundlagen verstehen und individuelle handlungsleitende Theorien entwickeln (Schön, 1983). Dieser Prozess geschieht in zwei Etappen:

Zunächst durch Reflexion in der Handlung (reflection-in-action) und anschließend als Reflexion über die Handlung (reflection-on-action) (Finlay, 2008, S. 3). Reflexion *in* der Handlung ist verankert in der aktiven Phase, der Phase des *Handelns*. Es regt an, die eigene Fähigkeit zur Reflexion während eines Handlungsvollzug in einer konkreten Praxissituation zu entwickeln. Dies ist hilfreich, wenn innerhalb der Handlungssituation unvorhergesehene Ereignisse und/oder Handlungshindernisse auftreten. Ziel ist, die Handlungsvollzüge noch während die Situation erlebt wird, also ad-hoc, zu reflektieren und alternative Handlungskonzeptes zu erwägen, ggf. auszuprobieren und neu zu evaluieren. Reflexion *über* die Handlung betrachtet die Handlung retrospektiv und setzt mit Überlegungen an, wie die Erfahrung weiterentwickelt werden kann. Schön erkennt die Bedeutung der Reflexion an, „um herauszufinden, wie unser Wissen in der Handlung zu einem unerwarteten Ergebnis beigetragen haben könnte“ (Schön, 1983, S. 26) und um individuelle Konzepte für die zukünftige Handlungspraxis zu entwickeln.



Abbildung 3: Perspektiven in Schöns Reflective Practitioner (Cambridge Assessment International Education, 2022)

In Bezug auf Lernen durch Reflexion ist Kolbs vierstufiger Zyklus das einschlägige Modell, auf dem auch ein Reflexionsmodell für das duale Studium basieren kann. Gibbs hat diese Basis durch Fragen ergänzt, die die Lernenden beim Reflexionsprozess unterstützen, indem sie konkreter formuliert sind als die vier Schritte im Kolb'schen Zyklus. Schön rahmt diese beiden Konzepte gewissermaßen ein, indem er nicht nur die Reflexion einzelner Erfahrungen bzw. deren Beitrag zur Entwicklung in Summe thematisiert, sondern als zusätzliche Dimension die Handlungsstrategien der Lernenden hinterfragt, um sie so bei der Entwicklung einer eigenen Handlungstheorie zu unterstützen.



Photo by Marcel Strauß on Unsplash

5 Konstruktion eines Reflexionsmodells für das duale Studium

Für das duale Studium entwickeln wir ein Reflexionsmodell, welches auf Ebene der einzelnen Reflexionen auf Kolbs bzw. Gibbs' Modell zurückgreift. Zusätzlich erweitern wir den Konzeptionsrahmen durch eine weitere Ebene, die sich mit Reflexion als Fähigkeit beschäftigt und die Lernenden bei der Entwicklung einer eigenen Handlungstheorie unterstützt; sie auf dem Weg zu Reflective Practitioners begleitet. Diese Ebene ist relevant, um den Lernenden aufzuzeigen, dass ihre Handlungen auf gewissen Grundannahmen beruhen und diese sich im Verlauf der Zeit sowohl in Mustern manifestieren als auch verändern können.

Dabei verstehen wir **Reflexion** ist den Prozess, in dem konkrete Erfahrungen abstrahiert und im Rahmen von individuell vorgenommenen Evaluationen anhand von eigenen Bewertungskriterien von einfachen Reiz-Reaktionsabläufen hin zu planvollen Handlungstheorien weiterentwickelt werden. Dies folgt dem Leitbild des „Reflective Practitioner“ als Zielvorstellung eines kontinuierlichen Professionalisierungsprozesses. Reflexion dient als grundlegendes Lernprinzip, welches das Erlernen von theoretischem Wissen komplementär anreichert und damit verzahnt ist. **Praktische Erfahrung**, die im dualen Studium ein zentrales Element ist, wird als die grundlegende Einheit definiert, in der Wissen, Werte, Fähigkeiten und Einstellungen auf ein konkretes Handlungsproblem bezogen werden. Das duale Studium bietet sowohl in der Theorie- als auch in der Praxisphase jeweils praktische Erfahrungen an. Dabei ist die Praxisphase als Spezifikum des dualen Studiums lerntheoretisch ein besonderer Ort des erfahrungsbasierten Lernens, der die Entwicklung von Handlungskompetenzen durch Reflexion der professionellen Handlungsvollzüge par excellence ermöglicht. Das für **das duale Studium spezifische Reflexionsmodell** integriert die Ansätze Kolbs, Gibbs' und Schöns mit jeweils unterschiedlichen Beiträgen.

Schöns Ansatz bietet einen **Ausgangspunkt und allgemeinen Rahmen**. Er stellt die Professionalisierung für einen spezifischen Handlungsprozess in den Mittelpunkt und betont die Reflexion unterschiedlicher Handlungsmöglichkeiten. Er regt an, die spezifischen Erfahrungen direkt in der Handlungssituation zu reflektieren (reflection in action), den Reflexionsprozess zu professionalisieren (reflection on action) und eigene subjektive Handlungstheorien zu entwickeln. Dargestellt ist diese Basis in **Ebene 1 des Modells** (siehe Abbildung 4). Durch stetige Reflexion und „Reflexion der Reflexionen“ zum Ende eines jeden Studienjahres entwickeln die Lernenden ein Verständnis für ihre Handlungsgrundlagen, was wiederum zu einer kumulativen, progressiven Kompetenzentwicklung beiträgt (sich vergrößernde Spirale).

Kolbs erfahrungsbasierter Lernzyklus ermöglicht, die im Modell des Reflective Practitioner angelegten jeweiligen **Reflexionsschritte zu operationalisieren**. Auch Kolb versteht Reflexion nicht als einmalige Handlung, sondern als langfristigen Kompetenzentwicklungsprozess, weshalb er den Lernprozess als einen „endlosen sich wiederholenden Zyklus“ statt „linearen Prozess“ abbildet (Kolb & Kolb, 2018, S. 8). So entsteht ein fortlaufender Austausch zwischen dem Gelernten und dem Erlebten, der Erfahrungen, wie z. B. während der Praxisstudienphase, ins Zentrum stellt. **Ebene 2 des Modells** bildet ein beispielhaftes Studienjahr mit Theorie- und Praxisphasen ab, in dem verschiedene spontane Zeitpunkte der Reflexion (engl. spontaneous points of Reflection, SPORs) und intentional geplante Zeitpunkte der Reflexion (engl. intentional points of reflection, IPORs) vorhanden sind. An jedem einzelnen dieser IPORs und SPORs wenden die Lernenden die Reflexionsschritte nach Kolb an.

Gibbs' detaillierte Fragestellungen, die Studierenden die Reflexion erleichtern sollen, kommen in den Instrumenten auf **Ebene 3 des Modells** zur Anwendung. Neben den Fragen zur Gefühlslage und Bewertung der Erfahrung nach positiv/negativ stehen dabei aber vor allem eine wertfreie Beobachtung der Erfahrung und eine darauf aufbauende Reflexion im Mittelpunkt. Verschiedene Instrumente, wie z. B. eine Anleitung zu videobasierter Selbstreflexion und ein Leitfaden für ad-hoc Reflexion im Gespräch mit Peers, unterstützen die Lernenden bei ihrer Reflexion. Unterschiedliche Formate (textbasiert, audio-visuell, tonbasiert) übertragen den Lernenden z. T. die Verantwortung für die Wahl geeigneter Instrumente und ermöglichen durch ihre Vielfalt einen inklusiven Reflexionsansatz.

*„Um Antreiber in einem Kulturwandel zu sein, muss Lernen neu gedacht werden. Ausgehend von einem positiven Menschenbild, einem Menschen, der Lernen will, gilt es, auch Lernumgebungen, -methoden und -konzepte anzupassen. Es muss berücksichtigt werden, dass Menschen auf unterschiedliche Weise lernen und auf unterschiedlichste Vorerfahrungen zurückgreifen. Praktische Anwendungsfälle müssen bei der Konzeption von Lern-erfahrungen mitgedacht werden. DIRK Dual unterstützt diesen Kulturwandel, indem Lehrkräfte, Ausbilder*innen und Studierende gemeinsam eine neue Lernwelt erschaffen“.*

Kristin Heuberger Adolf Würth GmbH & Co. KG, Dualer Partner und Projektpartner

Während jede Erfahrung durch Reflexion individuell bewertet und für Handlungskompetenzentwicklung fruchtbar gemacht werden kann, eignen sich größere individuelle Entwicklungsvorhaben im Rahmen der eigenen Professionsentwicklung dazu, diese mit dem Ansatz des Reflective Practitioner als eigene Professionsentwicklung aufzufassen. Studium wird dadurch zu einer Reihe von Reflexionsvorgängen, die zur Erarbeitung von Wissen und Fähigkeiten als Lernvorgang hinzutreten und diese auf die eigene Handlung in Praxissituationen beziehen. Jegliche Reflexionsanlässe, sowohl IPORs als auch SPORs, sollen als Artefakte in einem Portfolio dokumentiert werden, das als Reflexions-, Entwicklungs- und Präsentationsportfolio umgesetzt werden kann. Durch das Zusammenstellen der Artefakte in Kollektionen (d. h. im Portfolio) kann die Entwicklung von Handlungskompetenzen und Professionalisierungsprozessen sichtbar gemacht werden.

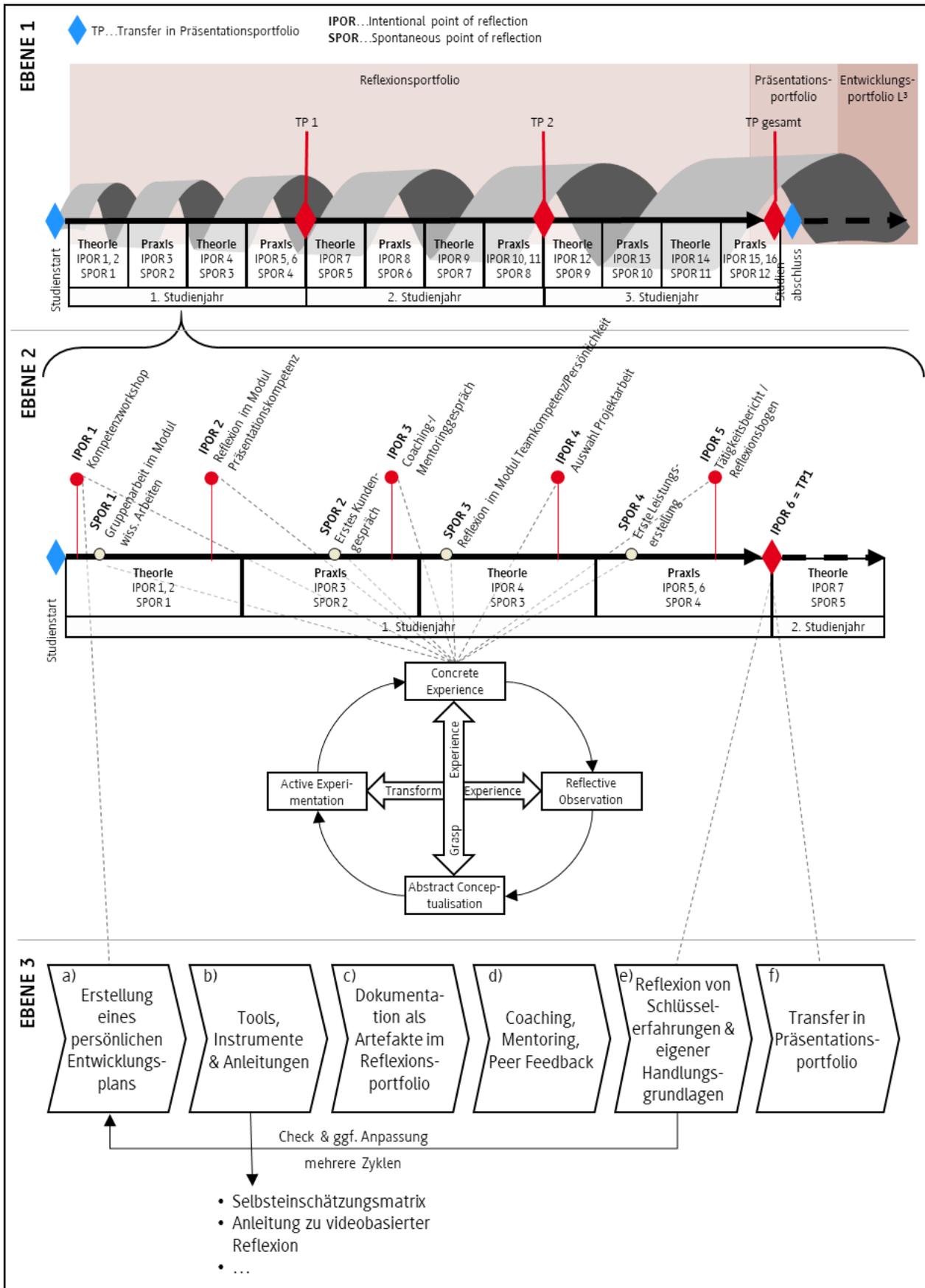


Abbildung 4: Reflexionsmodell für duale Studiengänge



6 Portfolios als Operationalisierung von erfahrungsbasiertem Lernen und Reflexion

Alle vorgestellten Ansätze des erfahrungsbasierten Lernens fokussieren auch die Reflexion als Grundbaustein. Entsprechend kann das Potenzial der Theorie-Praxis-Verzahnung zur Kompetenzentwicklung durch Portfolioarbeit noch stärker auszuschöpfen, weil diese die Möglichkeit bietet, über einen längeren Zeitraum besondere Erfahrungen und deren Reflexion auf Metaebene zu dokumentieren, aufzubereiten und zu präsentieren. Entsprechend soll für DIRK Dual eine Kombination aus Reflexions-, Präsentations- und Entwicklungsportfolio genutzt werden.

Das Portfolio entspricht einer Sammelmappe, in der Studierende über einen bestimmten Zeitrahmen hinweg Artefakte sammeln, die in unserem Fall SPORs und IPORs repräsentieren und den Lern- und Entwicklungsprozess der Studierenden dokumentieren und sichtbar machen. Diese Sammlung kann anderen Personen zur Verfügung gestellt werden, um Einblick über die Kompetenzen der Studierenden zu erhalten. Im Falle des dualen Studiums können dies sowohl Dozierende als auch Ausbildungsleiter*innen aus der Praxisphase sein. Das e-Portfolio hat gegenüber dem traditionellen analogen Portfolio den Vorteil, dass die digitale Form leichter für alle Beteiligten einsehbar ist. Des Weiteren kann das e-Portfolio im dualen Studium als Knotenpunkt für einen intensiveren Austausch und eine engere Vernetzung zwischen Lehre und Praxis genutzt werden (Stratmann, Preußler & Kerres, 2009).

Um eine bis dato nicht vorhandene bzw. nicht verbindliche Klassifizierung der verschiedenen e-Portfolio-Typen zu erreichen, wurde von Baumgartner (2012) eine Taxonomie entwickelt. Diese wurde jedoch nicht allein aus dem Kontext der reinen Zuordenbarkeit entwickelt, sondern auch, um für den Einsatz in der Hochschulbildung die geeignete Form des e-Portfolios bestimmen zu können. Eine detaillierte Literaturrecherche zugrundeliegend, wurde anhand von elf Artikeln, die Portfoliosysteme darstellen, eine Taxonomie herausgearbeitet. Grundlegend können drei e-Portfolio-Typen identifiziert werden: Reflexions-, Präsentations- und Entwicklungsportfolio (ebd.), wobei ersteres auch als Bildungsportfolio geführt wird. Zieht man noch die strukturellen Kombinationen in Betracht, so ergeben sich folgende e-Portfolio-Typen (siehe Abbildung 5).

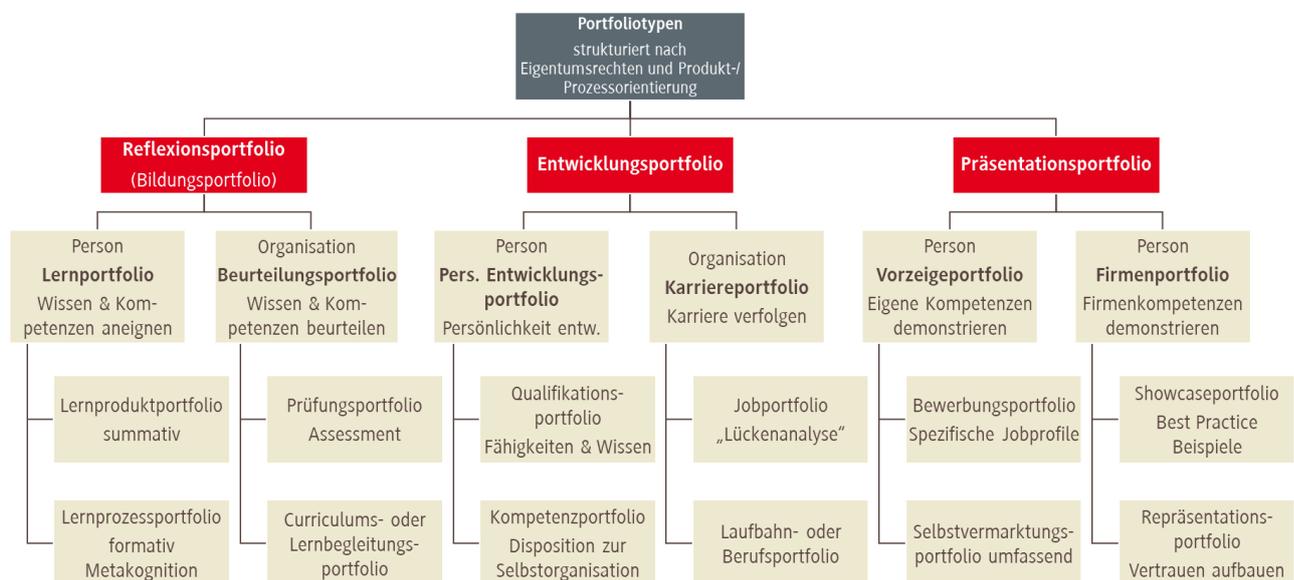


Abbildung 5: E-Portfolio-Typologie nach Baumgartner et al. (2009)

Im Rahmen von DIRK Dual werden alle Portfolioarten genutzt, um sowohl SPOR und IPOR zu ermöglichen als auch – im Schön’schen Sinne – die Entwicklung übergreifender Professionalisierungsprozesse und von eigenen Handlungstheorien in einem Professionsfeld zu unterstützen. Das Portfolio im Projekt DIRK Dual soll sowohl die Funktion eines Reflexions- als auch eines Präsentations- und Entwicklungsportfolios erfüllen.

Das Reflexionsportfolio stellt eine „*Verbindung zwischen dem Alltag und dem Studium*“ (Luzens und König 2015, 204) her, indem Studierende dazu angehalten werden, Erlebtes und Gelerntes kritisch zu hinterfragen, also zu reflektieren. Diese Form ist für DIRK Dual im Besonderen geeignet, da dieser Portfoliotyp den Transfer zwischen Theorie und Praxis in den Mittelpunkt rückt und „*neben der Darstellung von (beruflichen) Handlungen und den Umgang mit Problem- oder Aufgabenstellungen auch Raum für selbstkritische Auseinandersetzungen des eigenen Lernprozesses*“ (Thiele et al., 16) bietet. Studierende entwickeln dabei die Fähigkeit, durch die Reflexion ihrer Erfahrungen ihre Handlungsweisen in zukünftigen Situationen anzupassen oder zu verändern. Damit kann das Portfolio dazu beitragen, die Besonderheiten des dualen Studiums gegenüber „klassischen“ Studiengängen positiv auszugestalten und die Potenziale der Theorie-Praxis-Verzahnung noch besser auszuschöpfen. Das Reflexionsportfolio wird innerhalb von DIRK Dual eine Kollektion von IPORs und SPORs bilden, welche sowohl innerhalb der Praxis- als auch der Theoriesemester geplant sind. Diese Reflexionspunkte werden sich im Besonderen auf FS beziehen, sowie auf weitere einschlägige, bedeutsame Erfahrungen innerhalb des Studiums.

Am Ende jedes Studienjahrs wird aus der im Reflexionsportfolio bestehenden Kollektion aus IPORs und SPORs ein Verlaufsportfolio erstellt. Dieses reflektiert die Jahreskollektion noch einmal systematisch und wertet dieses aus. Ziel ist es, konkret und gezielt die Entwicklung der FS durch erfahrungsbasiertes Lernen nachvollziehbar zu machen. Aus diesen können sich Studierende eigene Handlungstheorien formulieren. Am Ende des dritten Studienjahres entwickeln Studierende ein Präsentationsportfolio. Dieses zielt auf die Außenwirksamkeit und –darstellung ab und soll die Entwicklung der FS Entwicklung nachvollziehbar machen. Dazu werden aus den Verlaufsportfolios gezielt Erfahrungen herausgesucht, welche diese Entwicklung prototypisch am besten abbilden.

Das Präsentationsportfolio können Studierende nach Abschluss ihres Studiums in einem Entwicklungsportfolio weiterführen. Letzteres ist auf längere Zeiträume ausgelegt und hat die Zielstellung des lebenslangen Lernens. So können Absolvent*innen über die Studienzeit hinaus in ihrer Entwicklung unterstützt werden.



Photo by Raimond Klavins on Unsplash

7 Reflexionsanlässe im dualen Studium

Das duale Studium bietet durch seine verschiedenen Lernorte vielfältige Reflexionsanlässe, die gezielt durch Lehrende und Praxispartner eingestreut oder aber durch die Studierenden selbst veranlasst werden können. Die nachfolgende Liste zeigt eine Auswahl möglicher Reflexionsanlässe auf, inkl. einer kurzen Beschreibung, aber erhebt keinesfalls Anspruch auf Vollständigkeit, sondern kann durch Lehrende, Duale Partner und Studierende individuell erweitert werden. DIRK Dual versucht möglichst viele dieser Reflexionsanlässe aufzugreifen und durch Instrumente, Tools und Vorlagen zu unterstützen.

Tabelle 1: Auswahl beispielhafter Reflexionsanlässe im dualen Studium

Reflexionsanlass	Gesteuert durch	Beteiligte	Zeit(punkt); Lernort	Beispielhafte Umsetzungsmöglichkeit
Studien- und Partnerwahl: Reflexion der Gründe für ein Studium, Dualen Partner (DP)	Studierende oder Studiengangleitung (SGL)	Studierende SGL Lehrende DP Peers	Zu Beginn des Studium; individuell oder Lehrveranstaltung (LV)	Peer-Gruppengespräche, (Lern-)Tagebucheintrag, persönliches Gespräch mit SGL und/oder Coach/Mentor*in
Ende der Probezeit: Reflexion, ob Erwartungen erfüllt sind (Warum (nicht)?); Planen, ob man diesen Weg weiter verfolgt	Studierende	Studierende SGL DP Familie Peers	Ende der Probezeit; individuell	Leitfadengestützte Reflexion schriftlich oder im Gespräch mit Peers/Familie
Feedbackgespräche mit Ausbilder*in: Gespräch über fachliche Leistung, Motivation, Einbindung ins Team etc.	DP	DP Studierende	regelmäßig (z. B. Ende der Praxisphase); bei DP	Leitfadengestützte Reflexion im Gespräch (Leitfaden sowohl für DP als auch Studierende), Vorbereitung individuell
Prüfungsaufgaben: Verbindung aus Reflexion fachlicher Kompetenzen und Entscheidungen, die in der Praxis getroffen wurden mit Reflexion weiterer Future Skills	Lehrende	Studierende Lehrende	Prüfungsphase; Theoriephase	Beschreiben einer fachlich kritischen Situation und Entscheidung / ausgeführten Handlung + Reflexion, ob diese Entscheidung angebracht war, welche Kompetenzen dabei zum Tragen kamen und welche alternativen Handlungsmöglichkeiten im Nachhinein identifiziert werden.
Eigenes Praxisprojekt: Reflexion einer besonderen und umfassenderen/langfristigen Aufgabe während der Praxisphase	Lehrende, DP oder Studierende	Lehrende DP Studierende SGL Peers	Individuell je nach Eintreten der Situation; in LV, beim DP oder individuell	Leitfadengestütztes Beschreiben des Projekts und Reflexion der eigenen Handlungen sowie angewandter FS, kann textbasiert oder audio-visuell erfolgen, Peer Feedback
Aufgreifen der eigenen Erfahrungen in Lehrveranstaltungen: Bewusste Reflexion eigener Erfahrungen in Bezug auf ein	Lehrende	Lehrende Studierende Peers	Individuell je nach LV; in der Theoriephase	Lehrende konstruieren Lernsituation (z. B. Rollenspiel, Präsentationen), die Studierende zum Reflektieren eigener Praxiserfahrungen anregen; Leitfragen unterstützen; Peers und Lehrende können Feedback geben

Reflexionsanlass	Gesteuert durch	Beteiligte	Zeit(punkt); Lernort	Beispielhafte Umsetzungsmöglichkeit
theoretisches Konstrukt der LV				
Austausch mit Peers	Studierende	Studierende Lehrende	Fortlaufend, z. B. zu Beginn Theoriephasen; individuell oder in LV	Informeller Austausch zwischen Peers zu Beginn der Theoriephasen, kann leitfragengestützt sein, muss aber nicht
Reflexionsgespräch mit Mentor*in/Coach	Mentor*in / Coach	Studierende Mentor*in/ Coach	Regelmäßig, z. B. einmal im Semester; in Theoriephase	Leitfadengestütztes Re- flexionsgespräch, ggf. unter- stützt durch weitere Aufgaben, die durch Mentor*in/Coach gestellt werden
Lernerfahrung aus der Theorie wird in der Praxis angewendet	Studierende	Studierende DP	Individuell; in der Praxisphase	Studierende reflektieren theoretisches Wissen vor Anwendung auf eine in der Praxis gestellte Aufgabe
Jährlicher Tätigkeits-/ Reflexionsbericht	SGL, DP	Studierende Lehrende SGL	Am Ende jedes Studienjahres; individuell	Reflexion der Aufgaben und Kompetenzentwicklung in den letzten beiden Praxisphasen; aktuell textbasiert, zukünftig auch in anderer Form angestrebt
Konzeption der Projekt- und Bachelorarbeiten: Bei Auswahl der Themen geschieht automa- tisch eine Reflexion über aktuelle und vergangene Aufgaben, eigene Interessen und Kompetenzen	Studierende	Studierende DP Lehrende	Am Ende jedes Studienjahres; individuell	Bisher wahrscheinlich unbewusste Reflexion vor Themenauswahl. Kann durch Leitfragen unterstützt werden
Individuelle Reflexion einer Praxiserfahrung, z. B. Konfliktsituation oder Übernahme einer verantwortungs- vollen Aufgabe	Studierende	Studierende DP Peers	Individuell; in Praxisphase	Individuelle Reflexion mittels Reflexionsanleitung, kann später in Reflexionsbericht überführt werden, kann textbasiert oder audio-visuell sein
Feststellen einer Diskrepanz zwischen der Praxis und dem in der Theorie Gelernten und bewusstes Hinterfragen dieser	Studierende	Studierende DP Lehrende	Individuell	individuell

Reflexionsanlass	Gesteuert durch	Beteiligte	Zeit(punkt); Lernort	Beispielhafte Umsetzungsmöglichkeit
Kurswahl nach individuellen Lernbedürfnissen (Wahl(pflicht)fächer)	Studierende	Studierende Peers Lehrende DP Mentor*in / Coach	Je nach Curriculum; individuell	Bei Auswahl der Fächer geschieht i. d. R. automatisch eine Reflexion über aktuelle und vergangene Aufgaben, eigene Interessen und Kompetenzen sowie Zukunftspläne; kann durch Leitfragen und Gespräche mit anderen unterstützt werden
Ehrenamt: Praxiserfahrungen aus Ehrenämtern wie z. B. AStA, StuV, etc. wirken wie Praxiserfahrungen beim DP	Studierende	Studierende Peers Mentor*in / Coach	Individuell	s.o.
Wahl des weiteren Lebenswegs nach Ende des Bachelorstudiums (Master, Berufseinstieg, Branchenwechsel, etc.)	Studierende	Studierende Peers Lehrende DP Mentor*in / Coach	Gegen Ende des Studium; individuell	Bei dieser Frage geschieht i. d. R. automatisch eine Reflexion über aktuelle und vergangene Aufgaben, eigene Interessen und Kompetenzen sowie Zukunftspläne; kann durch Leitfragen und Gespräche mit anderen unterstützt werden



8 Zusammenfassung und Ausblick

Der aktuell stark präsente Future Skills Turn in der Hochschulentwicklung und der Shift vom Lehren zum Lernen zeigen deutlich, dass die Integration von Future Skills auch in das duale Studium essenziell ist, um Studierende bei der Entwicklung zukunftsfähiger Handlungskompetenzen zu unterstützen, durch die sie hoch-emergente, komplexe Situation erfolgreich bewältigen können – sowohl im beruflichen Alltag als auch im Rahmen sozialer Teilhabe und gesellschaftlicher Mitgestaltung (Ehlers, 2020). FS können jedoch nicht wie Wissen anhand theoretischer Testfragen geprüft werden, sondern bedürfen anderer Lehr-, Lern- und Prüfungsformen (Erpenbeck et al., 2017). Erfahrungsbasiertes Lernen und die stetige Reflexion der eigenen Erfahrungen sind dabei von besonderer Bedeutung, um die Potenziale der Theorie-Praxis-Verzahnung im dualen Studium auszuschöpfen und die Lücke zwischen dem konzeptionellen Anspruch der DHBW und der erlebten Realität der Studierenden aus bildungswissenschaftlicher

Sicht zu schließen. Aus diesem Grund umfasst der für das duale Studium spezifische Reflexionszyklus, der in Kapitel drei vorgestellt wird, zyklische Reflexionsanlässe erfahrungsbasierten Lernens, die auf den Modellen von David Kolb (experiential based learning cycle), Graham Gibbs und Donald Schön (reflective practitioner) basierende. Unser Modell inkludiert die Lernspirale in drei Dimensionen: (1) den gesamten Student Lifecycle umfassend, (2) semester- bzw. studienjahrumfassend und in der kleinsten Einheit (3) für jede einzelne Erfahrung.

Durch seine Dualität bietet das Studium an der DHBW viele verschiedenartige Reflexionsanlässe für seine Studierenden (siehe Kapitel vier), die durch E-Portfolio-Arbeit über den gesamten Student Lifecycle hinweg dokumentiert, reflektiert, aufbereitet und Dritten gegenüber sichtbar gemacht werden. In einem weiteren Schritt unterstützt dies den Wandel von Assessments of Learning hin zu Assessments as Learning und fordert gleichzeitig, den Prüfungsalltag an Hochschulen neu zu denken. DIRK Dual wird nach der Klassifizierung von Baumgartner (2012) als Reflexionsportfolio aufbereitet und vereint entsprechend Elemente des Lern- und Bewertungsportfolios. Dabei nutzen wir bereits bestehende Konzepte zur Reflexion innerhalb (z. B. Ablauf- und Reflexionsberichte) und außerhalb (z. B. Best Practice E-Portfolios anderer Hochschulen) der DHBW, um die Studierenden bei der Entwicklung von Handlungskompetenzen in der Praxisphase zu unterstützen. Diese Handlungskompetenzen können z. B. auf den von Ehlers (2020) identifizierten 17 Future Skills Profilen basieren (siehe hierzu Ehlers & Geier, 2022) und von den jeweiligen Anwender*innen individuell angepasst werden. Dazu werden in den nächsten zwei Monaten zusätzlich zu den eingangs erwähnten Reports eine Sammlung prototypischer Instrumente und Vorlagen zur angeleiteten Selbst- und Peer-Reflexion im dualen Studium erstellt.

Literaturverzeichnis

- Apra, C., Sappa, V. & Tenberg, R. (Eds.). (2020). *Konnektivität und lernortintegrierte Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung* (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik - Beihefte, Bd. 29). Stuttgart: Franz Steiner Verlag. Retrieved from <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=6228788>
- Bartosch, U. & Grygar, A.-K. (2019). *Hochschulbildung mit Kompetenz. Eine Handreichung zum Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse (HQR)*. Zugriff am 04.05.2021. Verfügbar unter: https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-02-Qualifikationsrahmen/HQR_Handreichung_241019_final_ohne_HRK.pdf
- Baumgartner, P. (2012). *Eine Taxonomie für E-Portfolios. - Teil II des BMWF-Abschlussberichts "E-Portfolio an Hochschulen": GZ 51.700/0064-VIII/10/2006*. (Department für Interaktive Medien und Bildungstechnologien, Donau Universität Krems, Hrsg.). Krems.
- Beaugrand, A., Latteck, Ä.-D., Mertin, M. & Rolf, A. (2017). *Lehr- und Lernmethoden im dualen Studium. Wissenstransfer zwischen Theorie und Praxis* (1. Auflage). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Brodsky, A., Seifried, J. & Sailmann, G. (2021). Wege zu einer akademischen Beruflichkeit - Lernen am Arbeitsplatz in zwei dualen Studiengängen. In J. Seifried, G. Sailmann & A. Brodsky (Hrsg.), *Praxispotenziale im dualen Studium. Lernen am Arbeitsplatz als Element akademischer Qualifizierung* (S. 65–146). Bielefeld: wbv.
- Cambridge Assessment International Education, Teaching and Learning Team (Mitarbeiter). (2022). *Getting started with Reflective Practice*. Zugriff am 11.04.2022. Verfügbar unter: <https://www.cambridge-community.org.uk/professional-development/gswrp/index.html#Back-to-top-ujLhnYaEmY>
- Deuer, E. & Wild, S. (2018). *Theorie-Praxis-Beziehung im Kontext des dualen Studiums – Erwartungen und Wahrnehmungen aus der Perspektive der dual Studierenden. Arbeitspapier* (Duale Hochschule Baden-Württemberg, Hrsg.) (Hochschulforschung an der DHBW). Stuttgart. Zugriff am 21.02.2022. Verfügbar unter: https://www.dhbw.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/Schrifterzeugnisse/3482_DHBW_AP12_2018_3_web.pdf
- Duale Hochschule Baden-Württemberg. (2009). *Ablauf und Reflexion der Praxisphase. Vorlage*. Zugriff am 02.03.2022. Verfügbar unter: https://www.heilbronn.dhbw.de/fileadmin/downloads/Allgemeines_Studienganguebergreifend/Reflexion_HN_S1_Neu.pdf
- Duale Hochschule Baden-Württemberg. (2019a). *Erfolgsfaktor Praxisphasen*. Zugriff am 18.02.2022. Verfügbar unter: https://www.dhbw.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/Broschueren_Handbuch_Betriebe/DHBW_Leitlinien_Praxisphasen.pdf
- Duale Hochschule Baden-Württemberg. (2019b). *Satzung für die Eignungsvoraussetzungen und das Zulassungsverfahren von Dualen Partnern für ein Bachelorstudium*. Zugriff am 18.02.2022.

Verfügbar unter:

https://www.dhbw.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/Amtliche_Bekanntmachungen/2019/12_2019_Satzung_EignungsVO_u_ZulassungsVO_fuer_DP_Bachelor.pdf

Duale Hochschule Baden-Württemberg. (2022). *Informationen - Duale Partner. Vorteile einer dualen Partnerschaft*. Zugriff am 18.02.2022. Verfügbar unter:
<https://www.dhbw.de/informationen/duale-partner>

Ehlers, U.-D. (2020). *Future Skills. Lernen der Zukunft - Hochschule der Zukunft* (Zukunft der Hochschulbildung - Future Higher Education). Wiesbaden, Heidelberg: Springer VS.

Ehlers, U.-D. & Geier, N. (2022). *Changing Futures in Higher Education: Assessment of Future Skills Learning (noch unveröffentlicht). Report 2 for the project „DIRK Dual – Digitales Reflexionstool zur Kompetenzentwicklung im dualen Studium“*. Karlsruhe: Duale Hochschule Baden-Württemberg (DHBW).

Erpenbeck, J. (2010). Kompetenzen - eine begriffliche Klärung. In V. Heyse, J. Erpenbeck & S. Ortmann (Hrsg.), *Grundstrukturen menschlicher Kompetenzen. Praxiserprobte Konzepte und Instrumente* (Kompetenzmanagement in der Praxis, Band 5, S. 13–20). Münster: Waxmann. Zugriff am 17.03.2021.

Erpenbeck, J., Rosenstiel, L. von, Grote, S. & Sauter, W. (Hrsg.). (2017). *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis* (3., überarbeitete und erweiterte Auflage). Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.

Etzkorn, N. (2019). Bildung für nachhaltige Entwicklung in Hochschulen. In M. Singer-Brodowski, N. Etzkorn & T. Grapentin-Rimek (Hrsg.), *Pfade der Transformation. Die Verbreitung von Bildung für nachhaltige Entwicklung im deutschen Bildungssystem* (Schriftenreihe "Ökologie und Erziehungswissenschaft" der Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), S. 193–232). Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Fasshauer, U. & Anselmann, S. (2021). Akademische Beruflichkeit in dualen Studiengängen - Entwicklungspfade aus der Berufsbildung. In J. Seifried, G. Sailmann & A. Brodsky (Hrsg.), *Praxispotenziale im dualen Studium. Lernen am Arbeitsplatz als Element akademischer Qualifizierung* (S. 11–28). Bielefeld: wbv.

Finlay, L. (2008). *Reflecting on 'Reflective practice'* (The Open University, Hrsg.) (Discussion Papers for the Practice-based Professional Learning Centre for Excellence in Teaching and Learning (PBPL CETL) 52). Zugriff am 01.03.2022. Verfügbar unter:
<https://oro.open.ac.uk/68945/1/Finlay-%282008%29-Reflecting-on-reflective-practice-PBPL-paper-52.pdf>

Fuchs, W. & Rogmann, J. (2012). Erfahrungsbasiertes Lernen - Ein Modell für eine theoriegeleitete Vermittlung von Schlüsselkompetenzen in psychologischen Studiengängen und dessen Implikationen für die psychologiedidaktische Praxis. In M. Krämer, J. Barenberg & S. Dutke (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation IX // Psychologiedidaktik und Evaluation* (Psychologie, Bd. 12, S. 205–212). Aachen: Shaker.

- Gerstung, V. & Deuer, E. (2020). *Theorie-Praxis-Verzahnung im dualen Studium – Optimierungspotenziale aus Sicht der Studierenden* (Duale Hochschule Baden-Württemberg, Hrsg.) (Forschungsberichte zur Hochschulforschung an der DHBW 6). Verfügbar unter: https://www.dhbw.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/Schrifterzeugnisse/Panelstudie_Theorie-Praxis-Verzahnung_im_dualen_Studium_-_Optimierungspotenziale_aus_Sicht_der_Studierenden__Forschungsbericht_6_2020_.pdf
- Jahncke-Lattek, Ä.-D. (2010). *Intuition als Bestandteil pflegerischen Handelns in der ambulanten Pflege - Entstehungskontexte und Merkmale intuitiven Handelns*. Dissertation. Universität Bremen. Zugriff am 11.02.2022. Verfügbar unter: <https://media.suub.uni-bremen.de/handle/elib/2782>
- KODE. (2022). *Was sind Kompetenzen? Definition des Kompetenzbegriffs - KODE®*. Zugriff am 14.02.2022. Verfügbar unter: <https://www.kodekonzept.com/wissensressourcen/kompetenzen/>
- Kolb, A. & Kolb, D. (2018). Eight important things to know about the Experiential Learning Cycle. *Australian Educational Leader*, 40(3), 8–14.
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.). (2017). *Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse*. Zugriff am 04.05.2021. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_02_16-Qualifikationsrahmen.pdf
- Kupfer, F., Kolter, C. & Köhlmann-Eckel, C. (2014). *Analyse und Systematisierung dualer Studiengänge an Hochschulen. Abschlussbericht* (Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Hrsg.). Zugriff am 18.02.2022. Verfügbar unter: https://www.bibb.de/dienst/dapro/daprodocs/pdf/eb_33302.pdf
- Ladenthin, V. (2012). *Kompetenzorientierung als Indiz pädagogischer Orientierungslosigkeit* (Gesellschaft für Bildung und Wissen e.V., Hrsg.). Zugriff am 13.08.2021. Verfügbar unter: <https://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2012/03/ladenthin-kompetenz.pdf>
- Larsen-Freeman, D., Driver, P., Gao, X. & Mercer, S. (2021). *Learner Agency. Maximizing Learner Potential* (Oxford University Press, Hrsg.). Zugriff am 29.03.2022. Verfügbar unter: https://fdslive.oup.com/www.oup.com/elt/general_content/global/expert/oup-expert-learner-agency.pdf?cc=de&selLanguage=en&mode=hub
- Meyer, R. (2012). Professionsorientierte Beruflichkeit? Theoretische und konzeptionelle Überlegungen zur Öffnung der Hochschulen als Lernorte der beruflichen Bildung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online*, 23, 1–17. Verfügbar unter: http://www.bwpat.de/ausgabe23/meyer_bwpat23.pdf
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schoon, I. (2018). *Conceptualising Learner Agency: A Socio-Ecological Developmental Approach* (Centre for Learning and Life Chances in Knowledge Economies and Societies, Hrsg.) (LLAKES Research Paper 64). Zugriff am 30.03.2022. Verfügbar unter: <https://www.llakes.ac.uk/wp-content/uploads/2021/03/LLAKES-Research-Paper-64-Schoon-I.pdf>
- Seifried, J., Sailmann, G. & Brodsky, A. (Hrsg.). (2021). *Praxispotenziale im dualen Studium. Lernen am Arbeitsplatz als Element akademischer Qualifizierung*. Bielefeld: wbv.

- Spöttl, G. (2021). "Beruflich-akademischer Bildungstyp" und seine Positionierung im Bildungswesen. In J. Seifried, G. Sailmann & A. Brodsky (Hrsg.), *Praxispotenziale im dualen Studium. Lernen am Arbeitsplatz als Element akademischer Qualifizierung* (S. 29–52). Bielefeld: wbv.
- Stangl, W. (2022). *Erfahrungsbasiertes Lernen*. Zugriff am 01.03.2022. Verfügbar unter: <https://lexikon.stangl.eu/14476/erfahrungsbasiertes-lernen>
- Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (Hrsg.). (2018). *Ergebnisse der Absolventenbefragung 2017 an der Dualen Hochschule Baden-Württemberg*. Stuttgart. Zugriff am 21.02.2022. Verfügbar unter: <https://www.statistik-bw.de/Service/Veroeff/Querschnittsver!F6ffentlichungen/806118005.pdf>
- Stratmann, J., Preußler, A. & Kerres, M. (2009). Lernerfolg und Kompetenz: Didaktische Potenziale der Portfolio-Methode im Hochschulstudium. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 4(1), 90–103.
- Weinert, F. E. (Hrsg.). (2001). *Leistungsmessungen in Schulen* (Beltz Pädagogik, 2., unveränd. Aufl., Dr. nach Typoskript). Weinheim: Beltz.
- Wildt, J. (2003). "The Shift from Teaching to Learning" - Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. In Fraktion Bündnis 90 / Die Grünen im Landtag NRW (Hrsg.), *Unterwegs zu einem europäischen Bildungssystem. Reform von Studium und Lehre an den nordrhein-westfälischen Hochschulen im internationalen Kontext*. Düsseldorf. Verfügbar unter: <https://www.u-asta.uni-freiburg.de/politik/bologna/texte/thesen-zum-wandel.pdf>
- Wildt, J. (2005). Vom Lehren zum Lernen. Perspektivenwechsel im Kontext hochschuldidaktischer Weiterbildung. In M. Kerres (Hrsg.), *Hochschulen im digitalen Zeitalter. Innovationspotenziale und Strukturwandel* (S. 203–214). Münster: Waxmann.
- Wildt, J. (2006). Kompetenzen als "Learning Outcome". *Journal Hochschuldidaktik* ; 17. Jahrgang 2006 Heft 1. <https://doi.org/10.17877/DE290R-8128>
- Wissenschaftsrat. (2013). *Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums. Positionspapier*. Mainz.

Anhang

A I Leitlinien für Duale Partner

Um sich als Dualer Partner der DHBW zu qualifizieren, müssen Organisationen diverse Eigenschaften nachweisen. Dazu zählt z. B., dass ein*e geeignete*r Ausbildungsleiter*in mit Hochschulabschluss oder vergleichbarer Qualifikation und ausreichend Berufserfahrung vorhanden ist, der Handlungsrahmen des Unternehmens groß genug ist, um alle Studieninhalte abzudecken und die Betreuung der dualen Studierenden sichergestellt ist. Zu diesem Zweck müssen die Organisationen auch einen Ausbildungsplan vorlegen, der mit dem Rahmenstudienplan vereinbar ist. *„Die Planung ist zeitlich und sachlich zu gliedern, sie soll Angaben über die Studieninhalte am Lernort Praxis sowie die jeweils zugeordneten Einsatzorte/Abteilungen beinhalten, betriebliche Seminare aufzeigen und, soweit vorhanden, Kooperationen mit anderen Betrieben oder Einrichtungen dokumentieren“* heißt es in den der Satzung für Eignungsvoraussetzungen von Praxispartnern an der DHBW (§ 4 Abs. 4 S.2 DHBW 2019a). Zur erfolgreichen Umsetzung der Praxisphasen hat die DHBW zehn Leitlinien formuliert:

1. Studium in der Praxis bewusst planen
2. Fachabteilungen früh informieren
3. Intensive Betreuung und qualifizierte Anleitung sicherstellen
4. Projektziele eigenständig erreichen
5. Persönliche und fachliche Weiterentwicklung fördern
6. Durch Verantwortung und Eigeninitiative Handlungskompetenz erwerben
7. Durch Feedback Entwicklung ermöglichen
8. In der Welt zu Hause – Im Unternehmen daheim
9. Studierende einbinden und integrieren
10. Bachelorarbeit und Berufseinstieg unterstützen

Zur Erreichung dieser Ziele wird den Partnern geraten, sich an vier Kompetenzfelder zu halten, die sich an denen des ersten Qualifikationsrahmens für deutsche Hochschulabschlüsse (HQR) (vgl. Kultusministerkonferenz [KMK], 2017, S. 4) orientieren: Sachkompetenz, Methodenkompetenz, personale Kompetenz und soziale Kompetenz (DHBW, 2019a). Die überarbeitete Version des HQR empfiehlt die Kompetenzfelder: Wissen und Verstehen; Einsatz, Anwendung und Erzeugung von Wissen, Kommunikation und Kooperation; wissenschaftliches Selbstverständnis / Professionalität (Bartosch & Grygar, 2019; KMK, 2017).

A II Aktuelle Praxisberichte als Reflexionsanlässe im dualen Studium an der Dualen Hochschule Baden-Württemberg

Jeweils nach einem Studienjahr reflektieren die Studierenden ihre Erfahrung anhand eines leitfragengestützten Reflexionsberichts, der für alle Studiengänge der DHBW einheitlich ist und seit 2009 in dieser Form genutzt wird (siehe Anhang XY) (DHBW, 2009). Die Berichte bestehen aus zwei Teilen. **Teil A** sieht die tabellarische Aufführung des Ablaufs der Praxisphase inkl. Angabe der Praxisthemen, Lernorte/Abteilungen und des Zeitraums vor. **Teil B** fordert die Studierenden zur Reflexion der Praxisphasen mittels offener Kommentarfelder auf. Dazu zählen (B 1) die Entwicklung von Kompetenzen während der Praxisphase, (B 2) der Transfer zwischen den Lernorten Theorie – Praxis und umgekehrt und (B 3) allgemeine Anmerkungen für die nächsten Praxisphasen. Jeder Bereich enthält Leitfragen und Anregungen dazu, was die Studierenden reflektieren könnten. Jedoch sind die Leitfragen sehr offen formuliert und nicht auf Vergleichbarkeit zwischen Studierenden bzw. zwischen den Berichten einer Person über den Student Lifecycle hinweg ausgelegt. Besonders Block B 1 setzt von den Studierenden ein detailliertes Wissen zu Kompetenzkonzepten voraus, um reflektieren zu können, welche Kompetenzen (weiter-)entwickelt wurden. Die Vorlage verweist dabei darauf, dass die Studierenden die Kompetenzentwicklung zu den im Modulhandbuch angegebenen Lernzielen vergleichen sollen. Die Beispiele (z. B. „*methodisch – Ich kann systematisch und zielorientiert vorgehen*“) suggerieren jedoch, dass keine fundierte Beschreibung notwendig ist, durch welche Situationen und Erfahrungen die Kompetenzen geschult wurden. Dies erschwert die Reflexion für Studierende. Die punktuelle Reflexion im Studium wird von Studierenden aktuell nur als geringer Mehrwert zur Kompetenzentwicklung empfunden, da Feedback zu den Berichten den Studiengangsleiter*innen und Mentor*innen im Ausbildungsunternehmen obliegt. Dadurch können starke Unterschiede in der Qualität des Feedbacks entstehen, sofern überhaupt Feedback gegeben wird. Von einer systematischen Anregung zu Reflexion im dualen Studium ist dieser Ansatz noch weit entfernt.

DIRK Dual nutzt die aktuellen Berichte als Ansatz für eine Verstetigung und Vereinheitlichung, Reflexionsprozesse im dualen Studium anzustoßen, indem sowohl Studierenden als auch Lehrenden und Ausbilder*innen entsprechende Materialien an die Hand gegeben werden, um Reflexion immer wieder und niederschwellig anzuregen. Dabei sollen auch Kommiliton*innen als wichtige Ressource für Peer Feedback eingebunden werden, denn sie sind mit der Verzahnung der beiden Lernorte vertraut und teilen theoretisches Wissen. Die Einbindung der Praxisberichte und des Peer-Feedbacks in ein umfassendes Reflexionskonzept, welches das Potenzial zur curricularen Verankerung birgt, wird durch weitere Bestandteile und Maßnahmen flankiert, die im weiteren Verlauf des Projekts entwickelt werden. Dazu zählt unter anderem ein Coaching- und/oder Mentoringkonzept.

About DIRK Dual

Cooperative (work-integrated) higher education offers students a high potential for sustainably developing (future) skills/competences through its different learning spaces in theoretical and practical phases, which can be further exploited by reflecting on and documenting the transfer of knowledge and experiences between the phases in a sustainable way. The portfolio-based tool DIRK Dual expands the currently strongly activity-oriented practical reports by not only documenting experiences, but also reflecting on them in relation to one's own professional competences as well as individual personality development. Throughout the cooperative study program, students develop certain competences or future skills through this systematic reflection and self-assessment. Furthermore, theoretical and practical phases are systematically interlinked throughout the entire student lifecycle, which also benefits teachers and dual partners



Baden-Württemberg

MINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT,
FORSCHUNG UND KUNST

