

# Reflexion in der Hochschulweiterbildung

## Verbindungsglied zwischen unterschiedlichen Erfahrungswelten

EVA CENDON

### Kurz zusammengefasst ...

Dieser Beitrag legt den Fokus auf Reflexion in der Hochschulweiterbildung. Untersucht wird die Rolle von Reflexion als Verbindungsglied zwischen unterschiedlichen Erfahrungswelten der Studierenden. Zunächst erfolgt (1) eine erste Annäherung an den Begriff der Reflexion, danach werden (2) ausgewählte theoretische Ansätze der Verbindung von Reflexion und Lernen dargestellt und dann (3) mit Blick auf ein mögliches Modell von Reflexion in der Hochschulweiterbildung diskutiert. In einem weiteren Schritt werden (4) ausgewählte Ergebnisse einer explorativen Studie mit Weiterbildungsstudierenden dargestellt und (5) in einer Zusammenschau der theoretischen Ansätze und der Erkenntnisse der empirischen Studie erste Eckpfeiler solch eines Modells skizziert.

### Einleitung

Berufsbegleitende weiterbildende Studiengänge sind als Formen berufsbezogener wissenschaftlicher Weiterbildung zwischen hochschulischen und beruflichen Wissens- und Handlungslogiken angesiedelt. Die konsequente Verzahnung dieser beiden Welten als Theorie-Praxis-Verzahnung (Cendon, Mörth & Pellert, 2016) ist daher eine der wesentlichen Herausforderungen in der Entwicklung und Gestaltung von Angeboten in der Hochschulweiterbildung. Dabei können unterschiedliche theoretische Ansätze, sozusagen als Hintergrundfolie für die Durchlässigkeit zwischen den Bereichen, eine Rolle spielen. Gemeinsam ist ihnen, dass Reflexion für das Lernen von zentraler Bedeutung ist.

### 1 Reflexion – eine Annäherung

Wenn wir über Reflexion sprechen, ist es sinnvoll, in einem ersten Schritt eine Begriffsklärung vorzunehmen. Reflexion, abgeleitet aus dem lateinischen Wort *reflectere*, bezeichnet „Nachdenken, Überlegung, Betrachtung, vergleichendes und prüfendes Denken, Vertiefung in einen Gedankengang“ (Dudenredaktion, 1982, S. 655). Davon ausgehend, kann unter Reflexion das Nachdenken über etwas, die distanzierte Bezugnahme auf ein Thema oder Problem verstanden werden. Reflexion bedeutet somit, Denken mit Erlebtem oder Erfah-

rungen, aber auch mit (neuen) Ideen zu verknüpfen. Insofern lässt sich Reflexion auch als *Denk-Handeln* bezeichnen. Sehen wir genauer auf den Begriff der Reflexion, zeigen sich unterschiedliche Dimensionen, die in Bezug auf die Reflexion von (Weiterbildungs-)Studierenden im Kontext von hochschulischen Bildungsprozessen eine Bedeutung haben können (Cendon, 2016).

In einer ersten Dimension lässt sich Reflexion über das Ziel spezifizieren. So kann Reflexion dazu dienen, das eigene Handeln zu verändern oder zu verbessern, wie es beispielsweise Altrichter und Posch für die Lehrer\_innenbildung spezifizieren (Altrichter & Posch, 2007). Reflexion als systematisches Nachdenken kann aber auch stärker darauf abzielen, etwas zu verstehen bzw. ein Thema oder ein Problem zu durchdringen, um davon abgeleitet etwas beurteilen zu können (Procee, 2006). Damit eng verbunden ist eine zweite Dimension von Reflexion: der Fokus der Reflexion, das heißt, worauf Reflexion abzielt: Dies können Inhalte sein, (Lern-) Prozesse oder (Lern-)Strategien. Darüber hinaus kann Reflexion auch auf sich selbst als Person und die eigene Persönlichkeitsentwicklung gerichtet sein (Mezirow, 1990; Zuber-Skerritt & Cendon, 2014). Eine dritte Dimension stellt die Richtung der Reflexion dar: Reflexion kann sich zurück, also in die Vergangenheit, richten, sie kann aber auch, Donald Schöns *Reflective Practitioner* (Schön, 1983) folgend, sich auf die Gegenwart und das gegenwärtige Handeln beziehen. Und nicht zuletzt kann sie, mit Blick auf neue Handlungsstrategien, in die Zukunft gerichtet sein (Fletcher, Zuber-Skerritt, Bartlett, Albertyn & Kearney, 2010; Mezirow, 1997). Eine vierte und letzte Dimension von Reflexion ist schließlich die Tiefe der Reflexion: Reflexion kann sich als eher unsystematisches Nachdenken zeigen, sie kann sich auf eine konkrete Situation oder ein Problem beziehen, sie kann weitere Perspektiven einbeziehen oder sie kann schließlich darauf abzielen, über sich selbst, das eigene Denken und die eigenen Grundannahmen nachzudenken und diese zu hinterfragen (Van Manen, 1991). Insbesondere mit den beiden zuletzt genannten Aspekten erhält Reflexion auch eine (selbst-)kritische Komponente (Mezirow, 1997).

## 2 Verbindungen zwischen Reflexion und Lernen

Wie verbindet sich nun aber Reflexion mit Lernen? Im Folgenden sollen jene theoretischen Ansätze skizziert werden, die relevante Aspekte und Verbindungen insbesondere für die Hochschulweiterbildung beinhalten, die ja selbst an der Schnittstelle von Hochschulbildung, beruflicher Bildung und Erwachsenenbildung angesiedelt ist.

### 2.1 Reflexion als denkende Erfahrung

Als ‚Gründungsvater‘ des erfahrungsbasierten und reflexiven Lernens lässt sich der US-amerikanische Philosoph und Pädagoge John Dewey bezeichnen. Für Dewey sind die Erfahrung und das Machen von Erfahrungen der zentrale Ausgangspunkt für Lernen. Reflexion als „denkende Erfahrung“ (Dewey, 1916, S. 196) zeigt sich als Interaktion zwischen dem Individuum und seiner Umwelt. Dabei hält Dewey fest, dass sich Reflexion als Denkweise sowohl in der Theorie als auch in der Praxis bewähren muss. Die Verbindung von alten Erfahrungsbeständen mit neuen Erfahrungen zeigt Deweys Verständnis von Lernen als Form der Reorganisation und Rekonstruktion von Erfahrungen, durch die auch die ‚alten‘ Erfahrungen verändert und transformiert werden. Dieser Vorgang gewinnt umso mehr an Tiefe, je größer der Unterschied zwischen Vertrautem und Neuem ist, und umso stärker ist auch Reflexion gefordert (Dewey, 1925). Der zentrale Beitrag von Dewey in Bezug auf die Reflexion ist seine Darstellung des *reflexiven Denkaktes* (Dewey, 1951): Ausgangspunkt für Reflexion und damit für Lernen ist für ihn immer eine wahrgenommene Unsicherheit, ein Zweifel, ein Problem. Ausgehend von diesem Zweifel, wird eine erste Deutung der Situation vorgenommen, es werden weitere Befunde gesucht, die helfen sollen, das Problem besser zu verstehen. In einem dritten Schritt werden die Situation und ihre Umstände genauer erkundet. In einem vierten Schritt erfolgt sodann eine versuchsweise Bewertung, die schließlich in einem fünften Schritt überprüft und für wahr oder falsch befunden wird. Reflexion, so lässt sich knapp mit Dewey festhalten, zeigt sich hier als Zusammenspiel von Denken und Erfahrung und ermöglicht damit Lernen.

### 2.2 Reflexion als reflexive Praxis

Der Philosoph und Organisationsforscher Donald A. Schön hat sich mit Reflexion im Kontext von professionellem Handeln auseinandergesetzt. Mit Blick auf das Handeln in den Professionen rückt Schön zum einen das Umfeld, in dem sich professionell Tätige bewegen, und zum anderen die Art und Weise, wie sie versuchen darin zu agieren, in den Mittelpunkt. Seine Kritik an einer rein technischen Expertise von Professionals einerseits und an deren Unantastbarkeit andererseits hat ihn zu einer genaueren Betrachtung dessen geführt, wie Professionals in ihrer eigenen Praxis agieren, wie sie lernen und forschen und wie sie dabei Wissen und Handeln miteinander verbinden. Für Schön ist es der Umgang mit Ungewissheit, Widersprüchen, unterschiedlichen Werthaltungen und Interessen, der das professionelle Handeln ausmacht. Unter

diesen Rahmenbedingungen sind Praktiker\_innen kaum in der Lage, *allgemeine* Lösungen für spezifische Probleme zu finden, sondern sie müssen die Probleme situationsadäquat eingrenzen, sie benennen und für die jeweilige Situation passende Lösungsansätze finden. Auf der Basis von Fallstudien hat Schön drei Arten professionellen Handelns als Zusammenspiel von Wissen und Handlung identifiziert: Wissen in der Handlung, Reflexion in der Handlung und Reflexion über Handlung. Wissen in der Handlung ist von Routinen geprägt, ein zentrales Kennzeichen ist implizites Wissen. In komplexeren Situationen, vor allem in jenen, die sich überraschend entwickeln, ist eine Reflexion in der Handlung notwendig. Diese erfolgt zumeist in Interaktion mit der Situation. Reflexion über Handlung schließlich setzt an bereits abgeschlossenen Handlungen oder Ereignissen an. Sie inkludiert einen systematischen und kritischen Blick und ermöglicht es, die eigenen Handlungstheorien und -ansätze zu hinterfragen und neue (Handlungs-) Strategien zu entwickeln (Schön, 1983). Bei Schön, so lässt sich zusammenfassen, bildet Reflexion als konkretes Nachdenken *in situ* und als systematisches Nachdenken *ex post* die Verbindung zwischen professionellem Wissen und Handeln und damit die Voraussetzung für Lernen in der professionellen Praxis. Damit hat er eine *Epistemologie der Praxis* entwickelt, aus der er Anknüpfungspunkte für die Gestaltung von Lernprozessen, die sowohl professionelles als auch wissenschaftliches Wissen und Handeln verbinden, ableitet (Schön, 1987).

### 2.3 Reflexion als kritische Selbstprüfung

Einen weiteren wesentlichen Beitrag für die Rolle der Reflexion hat der Erwachsenenbildner Jack Mezirow mit seiner *Theorie des transformativen Lernens* beige-steuert. Lernen ist Mezirow zufolge das „Schaffen von Bedeutung“ (Mezirow, 1997, S. 9). Lernen beinhaltet damit immer eine (Neu-) Interpretation von Erfahrungen. Für den Lernprozess bei Erwachsenen ist die Validierung von Wissen zentral. Lernen ist daher „ein dialektischer Interpretationsvorgang, bei dem wir, geleitet von einem Bündel vorhandener Erwartungen, mit Dingen und Ereignissen interagieren“ (Mezirow, 1997, S. 10). Reflexion in diesem Kontext dient der Neubewertung des früher Gelernten zur erneuten Bestätigung seiner Gültigkeit. Der Unterschied beim transformativen Lernen zeigt sich darin, dass Erfahrungen vor dem Hintergrund neuer Erwartungen neu interpretiert werden und damit alten Erfahrungen eine neue Bedeutung und Perspektive gegeben werden (Mezirow, 1997). Reflexion erhält im Kontext von Lernen dann ihre kritische Komponente, wenn sie dazu genutzt wird, die eigenen Vorannahmen und Denkrahmen zu hinterfragen und zu verändern. Damit, so Mezirow, kann es gelingen, „von abstrakter Kritik zu kritischer Selbstprüfung“ (Mezirow, 1997, S. 165) zu gelangen und so kritische Reflexion um Urteilsfähigkeit zu ergänzen.

### 2.4 Reflexion im kritischen Sein

Für die Hochschulbildung hat Ron Barnett (Barnett, 1997, 2015) ein *Modell für das kritische Sein* entwickelt. Er kritisiert

die Fokussierung auf kritisches Denken in der Hochschulbildung vor dem Hintergrund, dass auch kritisches Handeln und die kritische Auseinandersetzung mit sich selbst wesentliche Voraussetzungen sind für ein verantwortungsvolles Agieren in einer Welt, die durch Ungewissheiten und Unsicherheiten geprägt ist. Hochschulabsolvent\_innen sollen daher nicht nur zu kritischen Denker\_innen werden, sondern zu kritischen Personen. Davon ausgehend unterscheidet Barnett *drei Formen von Kritizität*, die Studierende im Laufe ihres Studiums entwickeln sollen:

- kritische Vernunft: in Bezug auf Ideen und Theorien, vor allem jenen, die in der Welt des systematischen Wissens entwickelt wurden;
- kritische Selbstreflexion: in Bezug auf die innere Welt, also auf sich selbst als Person;
- kritisches Handeln: in Bezug auf die äußere Welt, sei es die akademische Welt oder die weitere professionelle Welt.

Für Barnett ist wichtig, dass zwischen den einzelnen Domänen Wissen, Selbst und Welt Verbindungen gezogen, sie aber nicht aufeinander reduziert werden können. So besteht zwischen kritischer Vernunft und kritischem Handeln eine Verbindung als kommunikatives Handeln (Jürgen Habermas folgend). Aber, so argumentiert Barnett, es macht einen Unterschied, ob kommunikatives Handeln in einem kritischen Dialog an der Universität stattfindet oder in der weiteren Gesellschaft. Während der Fokus der Hochschulbildung vorrangig auf kritische Vernunft gerichtet ist, stehen die anderen beiden Formen von Kritizität weniger bis nicht in deren Zentrum. Notwendig ist aus seiner Sicht eine Integration aller drei Domänen, um eine Hochschulbildung zu gewährleisten, welche die Reichweite von kritischem Sein ausmacht. Im Zentrum steht der oder die Studierende. Reflexion ist ein wesentliches Verbindungsglied in allen drei Formen der Kritizität, die kritische Selbstreflexion stellt dabei einen wichtigen Beitrag zur Identitätsentwicklung der Studierenden dar (Barnett, 1997).

### 3 Erste Ableitungen

Ausgehend von dieser Fundierung von Reflexion in unterschiedlichen theoretischen Ansätzen lassen sich folgende erste Ableitungen treffen: Relevant für John Deweys Ansatz der denkenden Erfahrung (und damit auch für alle daraus folgenden Modelle erfahrungsbasierten Lernens) ist die Erfahrung als Ausgangspunkt allen Lernens. Erfahrung meint aber nicht nur die berufliche Erfahrungswelt der Studierenden. Erfahrung kann sowohl die berufliche als auch die hochschulische Erfahrungswelt und nicht zuletzt auch die Alltagswelt der Studierenden umfassen. Vor diesem Hintergrund wäre es verkürzt, Reflexion einseitig entweder nur als Reflexion der beruflichen Erfahrungen zu verstehen oder nur auf die hochschulischen Erfahrungen zu beziehen. Dewey hat insbesondere den Bezug zur Praxis und damit die Praxisrelevanz von theoretischem Wissen betont. Zudem zeigt das Modell des reflexiven Denkakts von Dewey ein

forscherisches Vorgehen, das sich sehr gut in den Kontext reflexiven Lernens in der Hochschulweiterbildung einordnen lässt, da es das immer wiederkehrende Überprüfen und das Sich-Bewähren der gemachten Befunde an der Wirklichkeit (dem beruflichen Handeln) in den Mittelpunkt stellt.

Donald Schöns Konzept des Reflective Practitioner verweist wiederum auf die wesentliche Rolle von Reflexion im beruflichen, professionellen Handeln. Für die Hochschulweiterbildung ist dieses Konzept vor allem deshalb von Bedeutung, weil es darauf verweist, dass es auch darum geht, aus der beruflichen Erfahrungswelt der Studierenden das professionelle Handeln sowie das Erkunden und Erforschen im professionellen Kontext sichtbar, besprechbar und damit analysierbar zu machen.

Jack Mezirow schließlich zeigt mit seinem Modell an, was bei Schön nicht explizit thematisiert wird: nämlich, dass Reflexion per se noch nicht kritische Reflexion und damit kritische Auseinandersetzung mit sich selbst und den eigenen Grundannahmen intendiert. Es ist möglich, etwas zu verändern oder weiterzuentwickeln, das eigene Handeln anzupassen, ohne dabei grundlegende Fragen zu stellen bzw. ohne sich tiefer gehend mit den eigenen Grundannahmen und Einstellungen auseinanderzusetzen. Wenn es aber in der Hochschulweiterbildung auch um Professionalisierung in zum Teil sich neu herausbildenden Professionen geht, um die Entwicklung von professionellen Haltungen und eines (neuen) professionellen Selbstverständnisses, wie es sich beispielsweise in einigen im Kontext des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ entwickelten Angeboten zeigt, dann ist für die Studierenden die kritische Auseinandersetzung mit (professionellen) Vorannahmen und eigenen Deutungsmustern von großer Bedeutung.

Das Modell von Ron Barnett schließlich – wenn auch nicht originär entwickelt für Studierende in der Hochschulweiterbildung – zeigt die Bereiche auf, in denen Reflexion im Kontext von Hochschulbildung Raum finden kann. Was für grundständige Studiengänge zum Teil schwerer einlösbar ist, nämlich das (berufliche) Handeln in einer äußeren Welt, das im Regelfall ja erst nach dem Studium oder nur in kurzen Praxisphasen während des Studiums stattfindet, ist in der Hochschulweiterbildung, soweit es sich um berufs begleitende Studiengänge handelt, ein fester Bestandteil. Insofern sind die drei Bereiche Wissen, Person und Welt ein tauglicher Referenzrahmen für ein Modell der Reflexion in der Hochschulweiterbildung.

## 4 Empirische Befunde: Reflexion aus Sicht der Studierenden

Um die theoretische Einbettung von Reflexion auch empirisch rückzubinden, sollen nun ausgewählte Ergebnisse einer explorativen Studie zur Reflexion von Weiterbildungsstudierenden präsentiert und diskutiert werden.<sup>1</sup> Den Kontext der Untersuchung bildeten weiterbildende berufsbegleitende Masterstudiengänge an einer privaten Weiterbildungsuniversität. Das Studienmodell folgte einem Blended-Learning-Modell, d.h. die Studierenden studierten in einer vorgegebenen Struktur aus Selbststudium (mit Studienheften), mehrwöchigen Online-Phasen und ein- oder zweitägigen Präsenzseminaren.

### 4.1 Studierende und Vorgehen

Einbezogen wurden Studierende aus vier Studiengängen mit unterschiedlichen Fachausrichtungen in den Bereichen Bildung, Gesundheit sowie Wirtschaft und Management. Alle Studierenden hatten neben ihren fachlichen Modulen in den jeweiligen Studiengängen übergreifende Module mit Managementanteil, an denen sie mit Studierenden aus den anderen Studiengängen gemeinsam teilnahmen.

Die Studierenden verfügten über sehr unterschiedliche professionelle Hintergründe: Diese reichten vom IT-Bereich, Automobilbereich, Banken- und Finanzwesen, Rechtswesen, Gesundheitswesen, Bildungssektor, IT und Software-Bereich bis hin zur pharmazeutischen Industrie. Zum Zeitpunkt ihres Studiums waren die Studierenden im öffentlichen Dienst, in Unternehmen, in großen und kleinen Organisationen oder als Selbstständige tätig. Die Berufserfahrung der Studierenden, i.S. von Tätigkeitsdauer im Beruf, zeigte eine Spannweite von zwei bis zu 30 Jahren. Die Studierenden verfügten über unterschiedliche akademische Hintergründe und Erfahrungen, die aber zum Teil schon einige Jahre zurücklagen. Und nicht zuletzt hatte ein Teil der Studierenden über ein zweistufiges Eignungsprüfungsverfahren eine Zulassung zu einem weiterbildenden Masterstudiengang ohne ersten Hochschulabschluss erhalten.

Im Rahmen der explorativ angelegten Studie wurde der Frage nachgegangen, wie sich Reflexion bei Weiterbildungsstudierenden zeigt. Dabei stand die Wahrnehmung der Studierenden im Vordergrund, nämlich wie sie ihre eigene Entwicklung sehen und beschreiben – dies sowohl im Rahmen des Studiums als auch in ihrem beruflichen Umfeld. Damit wurde auf den im Rahmen der Hochschulweiterbildung relevanten Aspekt der beiden unterschiedlichen Erfahrungswelten von Studierenden, der Hochschule und der eigenen beruflichen Tätigkeit, Rechnung getragen. In die Auswertung einbezogen wurden zum einen die vor Beginn des Studiums verfassten Motivationsschreiben der Studierenden, zwei während des Studiums durchgeführte Gruppendiskussionen (nach rund sechs Monaten und nach einem Jahr) sowie Interviews mit

ausgewählten Studierenden nach Abschluss des Studiums. Die Daten wurden inhaltsanalytisch in mehreren Schleifen ausgewertet und auf die unterschiedlichen Foki von Reflexion – Inhalte, (Lern-)Prozesse oder (Lern-)Strategien sowie Reflexion auf die eigene Person (Zuber-Skerritt & Cendon, 2014) – zurückgeführt. Die genannten Foki von Reflexion können mit Einschränkungen auch auf die von Barnett entwickelten drei Formen von Kritizität übertragen werden.

### 4.2 Reflexion als Entwicklungsprozess

Die Ergebnisse der Studie verdeutlichen, dass sich bei den Studierenden in allen drei Bereichen – Inhalte, Strategien/Prozesse und Person – oder, übertragen auf das Modell von Barnett – Wissen, Welt und Person – jeweils mit Bezug zum Studium und zum Beruf Reflexionsprozesse zeigten.

Hinsichtlich der *Reflexion in Bezug auf Wissen* thematisierten die Studierenden schon sehr früh im Studium, dass sie Verbindungen zwischen den erlernten Inhalten im Studium und ihrer beruflichen Praxis suchten und fanden. Sie berichteten darüber, wie sie das Erlernte in ihre Praxis übersetzten und auch in der Lage waren, Inhalte aus ihrer beruflichen Praxis ins Studium zu bringen und zu systematisieren. Im Verlauf des Studiums formulierten sie das Gewährwerden von Wissenslücken, von Nichtwissen und eigenen Grenzen und die Unsicherheit, die sie in ihrem beruflichen Handeln irritierte und auch verlangsamte. Nach Abschluss des Studiums formulierten die Studierenden, dass sie sich – und das zum Teil mit Rückbezug auf das erfolgreiche Bewältigen der Master-Thesis – nun in der Lage sähen, zum einen neue Perspektiven auf Themen einzunehmen und sich zum anderen neue Themen und Inhalte selbstständig zu erschließen.

Zentrale Aspekte, und damit im Zentrum der *Reflexion in Bezug auf Strategien/Prozesse* oder die Welt, hier verstanden als hochschulische und berufliche Welt, waren zu Beginn des Studiums das „ins Studium kommen“ und, damit verbunden das Entwickeln von adäquaten Lernstrategien. Während das Zurechtfinden in neuer Umgebung im Studium, deren Regeln und Strukturen man nicht kennt, viel Raum in den ersten Monaten des Studiums einnahm, so zeigte sich in Bezug auf die Reflexion von Strategien und Prozessen im Hinblick auf die eigene berufliche Praxis, dass die Studierenden in der Lage waren, die Strukturen in ihrem beruflichen Umfeld besser zu erkennen und darüber hinaus auch zu erkennen, wo sich Grenzen im beruflichen Umfeld zeigen. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt (ein Jahr nach Studienbeginn) zeigte sich, dass die Studierenden einerseits in der Lage waren, besser mit ihren Ressourcen im Studium haushalten zu können und dass sie andererseits adäquate Lernstrategien entwickelt haben. In Bezug auf das eigene berufliche Umfeld erläuterten einige Studierende, dass sie begannen, die Strategien und Prozesse zu hinterfragen. Nach Abschluss des Studiums formulierten die befragten Studierenden, dass sie in der Lage

<sup>1</sup> Erste vorläufige Ergebnisse dieser Studie wurden bereits in einem Beitrag in einem internationalen Sammelband präsentiert und diskutiert (Cendon, 2016).

sein, strukturierter vorzugehen, Prioritäten zu setzen und neue Wege zu gehen.

In Bezug auf die *Reflexion der eigenen Person* stand für die meisten Studierenden während der ersten Monate die (neue) Selbstwahrnehmung als Studierende im Studium, aber auch im Beruf im Mittelpunkt – dies sowohl für sich als auch für ihr berufliches und privates Umfeld. Für einige erweiterte sich im weiteren Verlauf das Nachdenken über sich selbst um das Wahrnehmen anderer Perspektiven – sowohl im Studium als auch im beruflichen Kontext. Damit verbunden war das Einnehmen einer Vogelperspektive, die es einigen erlaubte, sich selbst im beruflichen Kontext anders wahrzunehmen und einzuordnen. Ein übergreifendes und wiederkehrendes Thema in der Auseinandersetzung mit sich selbst war sowohl in den Diskussionen als auch in den Interviews das gesteigerte Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen, das die Studierenden meinten, durch das Studium gewonnen zu haben.

Drei übergreifende Befunde waren für die Einordnung und Gewichtung der Ergebnisse von Bedeutung. Zum einen nahm im Verlauf des Studiums der Bereich des Wissens in der Thematisierung der Studierenden immer mehr ab. Zum anderen gewann die Auseinandersetzung mit der eigenen Person, aber auch mit den beruflichen Beziehungen zu anderen, zum Teil bis hin zur Auseinandersetzung mit dem organisationalen Kontext, in dem die Studierenden tätig waren, immer mehr an Bedeutung. Zum dritten wurde von den Studierenden immer wieder die Notwendigkeit eines Gegenübers für die Reflexion sowohl im Studium (Lehrende, dann immer stärker Mitstudierende) als auch im Beruf (Vorgesetzte, Kolleg\_innen) genannt, das sie unterstützen sollte bzw. faktisch auch unterstützte, sich fachlich in Bezug auf Prozesse und Strategien und auch als Personen weiterzuentwickeln.

### 5 Fazit: Eckpfeiler eines Modells für Reflexion in der Hochschulweiterbildung

Auf Basis der hier diskutierten theoretischen Ansätze einerseits und der Erkenntnisse aus der explorativen Studie andererseits lässt sich ableiten, dass Reflexion einem Entwicklungsprozess folgt, der zum einen Nachdenkräume, zum anderen aber auch Zeit benötigt<sup>2</sup>. Insofern bieten berufs begleitende weiterbildende Studiengänge, die zumeist über einen längeren Zeitraum angelegt sind, einen guten Rahmen für Reflexionsprozesse der Studierenden. In Bezug auf die unterschiedlichen Erfahrungswelten, in denen sich die Studierenden zeitgleich bewegen, ist es notwendig, in einem Modell die Parallelität und die Möglichkeiten der Verschränkung sowie die Gewichtung der Erfahrungswelten zu berücksichtigen. So muss solch ein Modell den Studierenden zum einen ein Ankommen in der Hochschule und im Studium erlauben, zum anderen im Verlauf des Studiums eine gute Verzahnung zwischen hochschulischer und beruflicher

Erfahrungswelt ermöglichen sowie Lern- und Übersetzungsprozesse in beide Richtungen anstoßen und gegen Ende des Studiums einen guten Übergang aus der Hochschule hinaus in ihre (neue) professionelle Praxis unterstützen.

Der vorliegende Beitrag könnte vermuten lassen, dass kürzere Angebotsformen oder Weiterbildungsmodulen, wie sie in jüngerer Zeit häufiger zu finden sind, die hier beschriebenen Anforderungen an Hochschulweiterbildung und tiefere Reflexionsprozesse vor dem Hintergrund der zeitlichen Komponente nicht erfüllen können. Jedoch hängt die Reflexion nicht nur vom zeitlichen Aspekt ab, sondern auch von der Verknüpfung von hochschulischen und beruflichen Erfahrungswelten und damit vom dahinterliegenden Studienmodell und von der didaktischen Ausgestaltung der einzelnen Lehrveranstaltungen und Module. Wenn Reflexion auch in kurzen Formaten eine Rolle spielen soll, muss Theorie-Praxis-Verzahnung ein gewollter und gewünschter Bestandteil des Lehr-Lernprozesses sein, der von den Lehrenden entsprechend unterstützt wird (Cendon, 2013). Im Kontext von modularisierten Angeboten gilt es daher, einerseits Orte und Zeitpunkte für übergreifende Reflexion von Themen zu schaffen und andererseits den Studierenden ein Gegenüber für die Reflexion zu anbieten – z.B. Studiengangleitung oder Bezugslehrende\_n. Insgesamt ist somit der Blick stärker auf Lehrverständnisse von Lehrenden sowie auf entsprechende Modelle von Lehren und Lernen zu lenken, die reflexives Lernen unterstützen.

### Literatur

- Altrichter, H. & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung*. (4., überarbeitete und erweiterte Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Barnett, R. (1997). *Higher Education. A Critical Business*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Barnett, R. (2015). A Curriculum for Critical Being. In M. Davies & R. Barnett (Hrsg.), *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education* (S. 63-76). New York (NY): Palgrave Macmillan.
- Cendon, E. (2013). Reflective Learning oder die Rolle der Lehrenden. In E. Cendon, R. Grassl & A. Pellert (Hrsg.), *Vom Lehren zum lebenslangen Lernen: Formate akademischer Weiterbildung* (S. 35-48). Münster: Waxmann.

<sup>2</sup> Die Unterstützung und Rahmungen durch die Lehrenden wurden in diesem Beitrag nicht thematisiert, sie spielten aber eine wesentliche Rolle für die Reflexion der Studierenden (Cendon, 2013).

- Cendon, E. (2016). Bridging Theory and Practice. Reflective Learning in Higher Education. In W. Nuninger & J.-M. Châtelet (Hrsg.), *Handbook of Research on Quality Assurance and Value Management in Higher Education* (S. 304-324). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-0024-7>
- Cendon, E., Mörth, A. & Pellert, A. (Hrsg.). (2016). *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen*. Münster: Waxmann.
- Dewey, J. (1910/1951). *Wie wir denken. Eine Untersuchung über die Beziehung des reflektiven Denkens zum Prozeß der Erziehung*. Zürich: Morgarten-Verlag, Conzett & Huber.
- Dewey, J. (1916/2001). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Dewey, J. (1925/2007). *Erfahrung und Natur*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dudenredaktion (Hrsg.). (1982). *Der Duden in zwölf Bänden. Bd. 5 - Das Fremdwörterbuch* (4., neu bearbeitete und erweiterte Aufl.). Mannheim: Bibliographisches Institut.
- Fletcher, M. A., Zuber-Skerritt, O., Bartlett, B., Albertyn, R. & Kearney, J. (2010). Meta-Action Research on a Leadership Development Program: A Process Model for Life-long Learning. *Systematic Practice and Action Research*, 23(6), 487-507. <https://doi.org/10.1007/s11213-010-9173-5>
- Mezirow, J. (1990). Conclusion: Toward Transformative Learning and Emancipatory Education. In J. Mezirow (Hrsg.), *Critical Reflection in Adulthood. A Guide to Transformative and Emancipatory Learning* (S. 354-376). San Francisco (CA): Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1997). *Transformative Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Procee, H. (2006). Reflection in Education: A Kantian Epistemology. *Educational Theory*, 56(3), 237-253. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00225.x>
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York (NY): Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. New York (NY): Basic Books.
- Van Manen, M. (1991). *The Tact of Teaching: The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. Albany (NY): State University of New York Press.
- Zuber-Skerritt, O. & Cendon, E. (2014). Critical Reflection on Professional Development in the Social Sciences: Interview Results. *International Journal for Researcher Development*, 5(1), 16-32. <https://doi.org/10.1108/IJRD-11-2013-0018>

**Autorin**

Dr. Eva Cendon  
eva.cendon@fernuni-hagen.de