

Hessische Blätter für Volksbildung

Didaktik? Didaktik!

Erwachsenenbildung

vhs hessischer
Volksbildungverband

wbv

E-Journal Einzelbeitrag
von: Stefanie Kretschmer

Entwicklung eines einrichtungsspezifischen didaktischen Konzepts

aus: Didaktik? Didaktik! (HBV2303W)
Erscheinungsjahr: 2023
Seiten: 53 - 66
DOI: 10.3278/HBV2303W006

Dieses Werk ist unter folgender Lizenz veröffentlicht: Creative Commons Namensnennung-Share Alike 4.0 International

Der Beitrag stellt Überlegungen zur Entwicklung eines didaktischen Konzeptes an der Berufsakademie in Wilhelmshaven vor. Ausgangspunkt bildet dabei ein Modell aus der Erwachsenenbildung, das verschiedene Ebenen des didaktischen Handelns umfasst. Vor dem Hintergrund organisationsspezifischer Besonderheiten und der Herausforderungen der Theorie-Praxis-Verzahnung im dualen Studium werden zudem Spannungsverhältnisse benannt. Aufgezeigt wird, dass die Erarbeitung eines didaktischen Konzeptes in einer Bildungseinrichtung partizipatorisch erfolgen muss, wenn nachhaltige Veränderungen im Sinne eines Organisationsentwicklungsprozesses initiiert werden sollen. Bezogen auf das Steuerungshandeln wird von einem ganzheitlichen Organisationsverständnis ausgegangen.

The article presents considerations for the development of a didactic concept at the University of Cooperative Education in Wilhelmshaven. The starting point is a model from adult education that encompasses various levels of didactic action. Against the background of organisation-specific peculiarities and the challenges of interlinking theory and practice in dual studies, tensions are also identified. It is shown that the development of a didactic concept in an educational institution must be participatory if sustainable changes are to be initiated in the sense of an organisational development process. With regard to management action, a holistic understanding of the organisation is assumed.

Schlagnworte: Duales Studium; Didaktik; Steuerung; Organisationsentwicklung; Dual study; didactics; control; organisational development

Zitervorschlag: Kretschmer, Stefanie (2023). Entwicklung eines einrichtungsspezifischen didaktischen Konzepts. Hessische Blätter für Volksbildung, 73(3), 53-66. Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/HBV2303W006>



Entwicklung eines einrichtungsspezifischen didaktischen Konzepts

STEFANIE KRETSCHMER

Zusammenfassung

Der Beitrag stellt Überlegungen zur Entwicklung eines didaktischen Konzeptes an der Berufsakademie in Wilhelmshaven vor. Ausgangspunkt bildet dabei ein Modell aus der Erwachsenenbildung, das verschiedene Ebenen des didaktischen Handelns umfasst. Vor dem Hintergrund organisationsspezifischer Besonderheiten und der Herausforderungen der Theorie-Praxis-Verzahnung im dualen Studium werden zudem Spannungsverhältnisse benannt. Aufgezeigt wird, dass die Erarbeitung eines didaktischen Konzeptes in einer Bildungseinrichtung partizipatorisch erfolgen muss, wenn nachhaltige Veränderungen im Sinne eines Organisationsentwicklungsprozesses initiiert werden sollen. Bezogen auf das Steuerungshandeln wird von einem ganzheitlichen Organisationsverständnis ausgegangen.

Stichwörter: Duales Studium; Didaktik; Steuerung; Organisationsentwicklung

Abstract

The article presents considerations for the development of a didactic concept at the University of Cooperative Education in Wilhelmshaven. The starting point is a model from adult education that encompasses various levels of didactic action. Against the background of organisation-specific peculiarities and the challenges of interlinking theory and practice in dual studies, tensions are also identified. It is shown that the development of a didactic concept in an educational institution must be participatory if sustainable changes are to be initiated in the sense of an organisational development process. With regard to management action, a holistic understanding of the organisation is assumed.

Keywords: Dual study; didactics; control; organisational development

1 Einleitung

Das Studienmodell des dualen Studiums hat in den letzten Jahren erheblich an Bedeutung gewonnen. Bereits 2013 konstatierte der Stifterverband, dass sich das duale Studium „zu einem der wachstumsstärksten Bereiche des deutschen Hochschulsystems entwickelt“ hat (Stifterverband für die deutsche Wissenschaft 2013, S. 17). Gegenwärtig handelt es sich bei etwa einem Fünftel aller Bachelorstudiengänge um duale Studiengänge (Nickel et al. 2022, S. 79). Duale Studiengänge als „Studiengänge mit einem besonderen Profilanspruch“ (KMK 2017, S. 11) zeichnen sich in ihren unterschiedlichen Formaten durch eine je spezifische, systematische, strukturelle und inhaltliche Verzahnung von hochschulischer Bildung und beruflicher Praxis aus. Dabei bieten sie den beteiligten Akteurinnen und Akteuren nicht unerhebliche Vorteile. Die Studierenden erhalten eine Ausbildung auf akademischem Niveau mit strukturiertem Praxisbezug. Für die Praxisbetriebe spielt das duale Studium eine wichtige Rolle für die frühzeitige Rekrutierung, Ausbildung und Bindung (zukünftiger) Fachkräfte. Den ausbildenden hochschulischen Einrichtungen, in der Regel Fachhochschulen, Hochschulen für angewandte Wissenschaften und duale Hochschulen (Nickel et al. 2022, S. 128), eröffnet sich die Möglichkeit einer nachhaltigen strategischen Positionierung in der Hochschullandschaft und der Erschließung neuer Zielgruppen. Mit Bezug auf die bildungspolitisch geforderte Erhöhung der Durchlässigkeit akademischer und beruflicher Bildung steht nach Johannsen und Philipp (2021, S. 83) mit dem dualen Studium damit „eine dritte, hybride und integrierende Alternative zur Verfügung, mit der das Bildungssystem insgesamt darin gestärkt wird, der Vielfalt individueller Biografien und Wissensbedarfe zu begegnen“. Dabei stellt sich jedoch die Umsetzung des Kernelements des dualen Studiums – die Verzahnung von Theorie und Praxis – zugleich als Herausforderung dar. Insbesondere die inhaltliche Verzahnung der beiden Lernorte scheint noch zu oft eher unzureichend erfüllt (Nickel et al. 2022, S. 324).

In der Literatur werden die Gründe hierfür wesentlich auch mit dem Aspekt in Verbindung gebracht, dass Theorie und Praxis unterschiedlichen Logiken folgen (Roth 2021). Ebenfalls problematisiert wird eine „konzeptionelle Unterspezifikation des Phänomens der Theorie-Praxis-Verzahnung“ (Gerstung & Deuer 2021, S. 208). Am Beispiel der Berufsakademie Wilhelmshaven werden im Folgenden Überlegungen zur Entwicklung eines einrichtungsspezifischen didaktischen Konzepts vorgestellt, das wesentlich dazu dient, die Theorie-Praxis-Verzahnung inhaltlich-konzeptionell weiter zu spezifizieren. Aufgegriffen werden dabei die von Siebert (2012) für die Erwachsenenbildung formulierten Ebenen didaktischen Handelns. Entsprechend der wissenschaftlichen Diskussion in der Didaktik der Erwachsenenbildung (u. a. Schäfer 2022; Kerres & Buntins 2020) und in der Hochschuldidaktik (u. a. Kordts-Freudinger, Schaper, Scholkmann & Szczyrba 2021) wird herausgearbeitet, dass die Auseinandersetzung mit didaktischen Fragestellungen die Organisation in ihrer Gesamtheit betrifft und ein Element in Organisationsentwicklungsprozessen sein kann (Szczyrba & Wiemer 2021).

2 Berufsakademie Wilhelmshaven

Die Berufsakademie Wilhelmshaven wurde 2018 gegründet und bietet als nicht-staatliche Bildungseinrichtung praxisintegrierende duale Bachelor-Ausbildungsgänge an, darunter seit 2018 Soziale Arbeit (B. A.) und seit Oktober 2022 Inklusive Heilpädagogik (B. A.). Bei Berufsakademien handelt es sich um besondere Einrichtungen des tertiären Bildungsbereiches neben den Hochschulen (§ 1 Abs. 2 Niedersächsisches Berufsakademiegesetz). Gemessen an der Gesamtzahl von gegenwärtig 152 Studierenden und sieben hauptamtlich Lehrenden (Stand: 19.3.2023) ist die Berufsakademie in Wilhelmshaven als eher kleine Bildungseinrichtung einzustufen, die jedoch das duale Studium mittlerweile in Kooperation mit zahlreichen regionalen und überregionalen Praxispartnern durchführt und seit ihrer Gründung eine wachsende Zahl an sozialen Einrichtungen und Diensten für die gemeinsame Ausbildung zukünftiger Fachkräfte gewinnen konnte.¹

Das duale Studium wird an der Berufsakademie in einem praxisintegrierenden Format durchgeführt, welches dadurch gekennzeichnet ist, dass Praxisanteile systematisch im Studium integriert sind und mindestens strukturell mit dem Studium verzahnt werden (Wissenschaftsrat 2013, S. 9). Voraussetzung für die Aufnahme eines dualen Ausbildungsganges ist der Abschluss eines Ausbildungsvertrages mit einer von der Berufsakademie anerkannten Praxiseinrichtung. Es handelt sich um ein Vollzeitstudium, in dessen Rahmen die Studierenden 16 Wochenstunden an der Berufsakademie verbringen und sich in der übrigen Zeit in ihren Praxisbetrieben befinden. Die Studierenden wechseln in diesem Modell jeweils innerhalb einer Semesterwoche zwischen den Lernorten Theorie und Praxis: An zwei Tagen in der Woche erfolgt die wissenschaftlich-theoretische Ausbildung an der Berufsakademie, an drei Tagen die berufspraktische Ausbildung in den Praxisbetrieben. Die wissenschaftlich-theoretische Ausbildung findet entlang eines Studienverlaufsplans statt, die praktische Ausbildung basiert auf einem individuellen betrieblichen Ausbildungsplan, der sich auf den von der Berufsakademie für die Praxisbetriebe vorgegebenen Ausbildungsrahmenplan bezieht. Das duale System folgt damit, so Johannsen und Philipp (2021, S. 80), „der Idee der Komplexitätsreduktion, der Abgrenzung und der klaren Struktur“.

Die Theorie-Praxis-Verzahnung im dualen Studium stellt sich als deren Strukturmerkmal und zugleich Qualitätskriterium dar (Gerstung & Deuer 2021, S. 198). Beschrieben wird sie auch „als kontinuierlich zu bearbeitende Konstruktionsleistung“ (Freis 2019, S. 176, zit. in Roth, Kriener & Burkhard 2021, S. 24) im Sinne einer „Verknüpfung und Reflexion professioneller Erfahrungen in den Praxisphasen mit Inhalten des Studiums am Lern- und Bildungsort Hochschule“ (Roth, Kriener & Burkhard 2021, S. 24). Grundsätzlich können verschiedene Dimensionen der Theorie-Praxis-Verzahnung betrachtet werden. So unterscheidet der Wissenschaftsrat (2013, S. 26–29) zwischen einer strukturellen und einer inhaltlichen Dimension der Verbindung von Theorie und Praxis. Die strukturelle Dimension beinhaltet danach u. a. die Koopera-

¹ Eine Übersicht der Praxispartner ist der Webseite der Berufsakademie Wilhelmshaven zu entnehmen: <https://berufsakademie-wilhelmshaven.de/praxispartner/>.

tionsbeziehungen mit den Praxiseinrichtungen sowie die Abstimmung des Curriculums und der Studienorganisation. Die inhaltliche Dimension bezieht sich dabei auf die „Bezugnahme praktischer und theoretischer Wissensvermittlung im Studium“ (ebd., S. 28). Didaktische Fragestellungen, die in der Praxis oftmals zunächst in der Auseinandersetzung mit der Umsetzung der inhaltlichen Dimension auftreten, sind unbedingt auch im Kontext der strukturellen Dimension zu verorten und zu diskutieren. Ein didaktisches Konzept benötigt als Bezugspunkt daher ein Modell, das diese strukturellen Dimensionen umfasst und insbesondere auch dazu geeignet ist, organisationspezifische Besonderheiten abzubilden.

Bei der Berufsakademie Wilhelmshaven handelt es sich um eine Bildungseinrichtung, die formal zwar keine Hochschule ist, aber hochschulische Kriterien beispielsweise hinsichtlich der Zugangsvoraussetzungen der Studierenden, der Einstellungs- und der Akkreditierungsvoraussetzungen auf der professoralen Ebene und der Akkreditierung erfüllen muss und in der Verpflichtung steht, das Studium auf einem wissenschaftlichen Niveau durchzuführen. Eine einrichtungsspezifische Besonderheit ergibt sich aus dem Umstand, dass sich die Konzeption der dualen Ausbildungsgänge auf ein gemeinsames fachwissenschaftliches bzw. professionelles, insbesondere kritisch-reflexives Selbstverständnis bezieht. So geht es für den Bereich der Sozialen Arbeit beispielsweise darum, die Studierenden als angehende Fachkräfte zu „einer gesellschaftstheoretisch fundierten Reflexion der Bedingungen und Folgen ihres Handelns anzuregen und zur professionellen Ausgestaltung sozialarbeiterischer bzw. sozialpädagogischer Praxis zu befähigen“ (Berufsakademie Wilhelmshaven 2022a, S. 3). Die Bezugnahme auf wissenschaftlich-theoretische Wissensbestände wird dabei als unerlässlich erachtet, um „eine fachlich fundierte Haltung kritisch-reflexiver Professionalität“ (ebd., S. 7) zu entwickeln. Mit dieser Rückbindung an ein gemeinsames Fachverständnis verbindet sich auch ein spezifisches Bildungsverständnis, das den Fokus auf Prozesse der Selbstbildung (ebd., S. 5) legt. Eine überwiegend seminaristische Gestaltung der Lehre an der Berufsakademie, angeleitete selbstorganisierte Studienphasen zur Ausbildung einer forschenden, reflexiven Haltung (Wissenschaftsrat 2022, S. 29) und die Förderung der Verantwortungsübernahme für den eigenen Lernprozess unterstreichen diesen Anspruch.

Bezogen auf den Aspekt der Theorie-Praxis-Verzahnung spielen also generell Fragestellungen im Kontext des sogenannten Professionalisierungsdiskurses (Roth, Kriener & Burkard 2021) eine Rolle. Im Fokus steht der Erwerb einer kritischen Reflexionskompetenz als zu erwerbende „Schlüsselqualifikation“ (Witte, Weydmann & Kretschmer 2023, S. 5) sowie die „Aufforderung der Verbindung von fachlichem Wissen und Handeln“ (Burkard 2021, S. 55). Dieser hohe Stellenwert der zu erwerbenden Kernkompetenzen Reflexion und Reflexivität spiegelt sich bislang allerdings nicht in einer einheitlichen Didaktik wider (Witte, Weydmann & Kretschmer 2023, S. 5). Vielmehr ist (mit Bezug auf die Förderung von Reflexionskompetenz) festzuhalten, „dass diese zentrale Rolle nicht auf einer systematischen Differenzierung des Konzepts von Reflexivität begründet ist und auch in der Lehre eher ein diffuses Bild der Lehr- und Lernbarkeit von Reflexionskompetenz besteht“ (ebd.).

Insbesondere während der Corona-Pandemie und der damit verbundenen Umstellung auf die digitale Lehre wurden auf der Ebene einzelner Lehrveranstaltungen unterschiedliche Lehr-Lern-Formate zum Erwerb von Reflexionskompetenz erprobt, darunter das Modell des Triple Teaching (Witte, Weydmann & Kretschmer 2023). Im Rahmen der Entwicklung eines einrichtungsbezogenen didaktischen Konzeptes könnten diese Ansätze aufgegriffen, diskutiert und systematisiert werden, dies verbunden mit dem Ziel der Formulierung gemeinsamer didaktischer Leitlinien.

3 Ebenen eines didaktischen Konzeptes

Entsprechend der oben genannten Anforderungen an ein didaktisches Konzept bieten die Ebenen didaktischen Handelns nach Siebert (2012) geeignete Ansatzpunkte. Siebert unterscheidet fünf Ebenen (ebd., S. 16–18):

- a) die Ebene der Bildungspolitik
- b) die Ebene der Institutionendidaktik
- c) die Ebene der Fachbereichsdidaktik
- d) die Ebene der Seminarplanung
- e) die Ebene der Lehr-Lern-Situation.

Auf der Ebene der *Bildungspolitik* geht es um die rechtlichen Rahmenbedingungen und Vorgaben, die einen Einfluss auf didaktische Fragestellungen einer Bildungseinrichtung haben können (Siebert 2012, S. 16). Auf dieser Ebene stellen sich für die Berufsakademie Wilhelmshaven mehrere rechtliche Rahmenbedingungen als von Bedeutung dar, darunter neben dem Niedersächsischen Hochschulgesetz (NHG) das Niedersächsische Berufsakademiegesetz (Nds.BAkadG), die Niedersächsische Studienakkreditierungsverordnung (Nds. StudAkkVO) sowie insbesondere auch die Verordnung über die staatliche Anerkennung von Berufsqualifikationen auf dem Gebiet der Sozialen Arbeit, der Heilpädagogik und der Bildung und Erziehung in der Kindheit (SozHeilKindVo). Letztere legt die Voraussetzungen zur Vergabe der Staatlichen Anerkennung fest und ist daher zwingend bei der strukturellen und inhaltlichen Umsetzung des dualen, praxisintegrierenden Studiums zu berücksichtigen. Das Niedersächsische Berufsakademiegesetz legt Voraussetzungen für die staatliche Anerkennung einer Berufsakademie fest, dies u. a. bezogen auf die Organisation des dualen Studiums, hinsichtlich der Zulassungsvoraussetzungen zum Studium und der Voraussetzungen an das Lehrpersonal. Die dualen Bachelor-Ausbildungsgänge unterliegen den Akkreditierungsvorschriften entsprechend dem Studienakkreditierungsstaatsvertrag und der sich daraus ableitenden Musterrechtsverordnung. Gemäß § 21 der Musterrechtsverordnung ist zudem das Zusammenwirken der unterschiedlichen Lernorte zu überprüfen. Des Weiteren für duale Angebote darzulegen ist der besondere Profilsanspruch (Akkreditierungsrat 2010).

Speziell für die Berufsakademie in Wilhelmshaven sind auf dieser übergeordneten Ebene weitere Einflussfaktoren von Relevanz, weshalb hier eine Erweiterung der Aus-

führungen von Siebert (2012) stattfinden soll. Unter Zugrundelegung der Merkmalskategorien einer Bildungseinrichtung von Meisel und Feld (2009, S. 48) soll sich diese Erweiterung generell auf die Betrachtung einrichtungsrelevanter Umwelteinflüsse beziehen. Hier stellen sich insbesondere der regionale Fachkräftebedarf und die Wettbewerbssituation mit anderen vor allem hochschulischen öffentlichen Bildungseinrichtungen als relevant dar. So war etwa der (auch gegenwärtig bestehende) regionale hohe Fachkräftebedarf im Bereich der Sozialen Arbeit und das Bestreben öffentlicher und privater Träger sozialer Einrichtungen, Fachkräfte in der Region auszubilden und regional zu halten, der zentrale Beweggrund für die Gründung der Berufsakademie. Dabei ist es erforderlich, das eigene Angebot an dualen Ausbildungsgängen und die Theorie-Praxis-Verzahnung als dessen Mehrwert für Studierende und Praxisbetriebe kontinuierlich herauszustellen.

Zu den einrichtungsrelevanten Umwelteinflüssen für die Berufsakademie gehört daneben auch der hochschuldidaktische Diskurs beispielsweise zum Umgang mit heterogenen, berufstätigen Studierenden (u. a. Reinmann, Ebner & Schön 2013), zur Umsetzung digitaler Lehr- und Lernformate (u. a. Ulrich et al. 2021), was insbesondere durch die Corona-Pandemie noch einmal verstärkt als Anforderung in den Vordergrund trat, sowie zur Integration und Förderung des angeleiteten Selbststudiums und informeller Lernprozesse (Wissenschaftsrat 2022), die in die eigene Diskussion zu hochschuldidaktischen Formaten und Modellen einfließen.

Die unterhalb der Bildungspolitik liegende Ebene der *Institutionendidaktik* adressiert nach Siebert (2012) verschiedene Aspekte bezogen auf den Status der Organisation als privat oder öffentlich sowie hinsichtlich der Trägerschaft und der Zulassungsvoraussetzungen. Betrachtet werden daneben ebenfalls Aspekte der Organisationsstruktur und der Organisationsabläufe. Das Profil des Fachbereichs Soziales, an dem die Ausbildungsgänge an der Berufsakademie verortet sind, bezieht sich auf das bereits erwähnte fachwissenschaftliche, kritisch-reflexive Selbstverständnis. Didaktische Überlegungen und Ansätze zur Theorie-Praxis-Verzahnung in der Lehre entstehen überwiegend zunächst im Kontext einzelner Module in der Verantwortung und Organisation der jeweiligen Lehrenden und werden regelmäßig im Kollegium thematisiert und diskutiert. Hieran können unmittelbar Überlegungen einer *Fachbereichsdidaktik* anschließen. Diese bezieht sich in dem Modell von Siebert (2012) auf die Gliederung und Ausrichtung der Fachbereiche und auf Fragen der Seminargestaltung. Die Lehrenden an der Berufsakademie unterscheiden sich hinsichtlich ihrer jeweiligen disziplinären Herkunft und ihrer beruflichen Erfahrungen und verbinden daher ein je eigenes Verständnis bezüglich der inhaltlich-konzeptionellen Ausgestaltung der Theorie-Praxis-Verzahnung und der Bedeutung und Vermittlung von Reflexionskompetenzen. Auf der Ebene der *Seminarplanung* spielen Siebert (2012) zufolge diverse Aspekte eine Rolle, darunter die Entscheidung für bestimmte Angebotsformate, Lernmaterialien und Prüfungsanforderungen, Lernorte und Lernzeiten, daneben geht es hier jedoch auch um die Zielgruppendefinition. Diese stellt einen zentralen Bestandteil der Angebotsplanung an hochschulischen und außerhochschulischen Bildungseinrichtungen dar und wird im Bereich der Erwachsenenbildung beispielsweise von Schlutz (2006) und Faulstich

(2006) hervorgehoben, für die Studiengangentwicklung an Hochschulen u. a. von Hanft, Kretschmer und Maschwitz (2020, S. 70–74) genannt. Für die Berufsakademie Wilhelmshaven relevant stellt sich hier der Aspekt dar, dass mit dem Angebot an dualen, praxisintegrierenden Ausbildungsgängen in erster Linie zunächst Praxiseinrichtungen adressiert werden, die dieses duale Studium anbieten. Bei den Studierenden an der Berufsakademie handelt es sich überwiegend um Personen, die auf Basis einer schulisch erworbenen Hochschulreife oder einer (fachgebundenen) Fachhochschulreife ihr Studium aufnehmen, darüber hinaus jedoch zu einem nicht unerheblichen Anteil auch über den Weg einer beruflichen Vorbildung an die Berufsakademie kommen. Auf der Ebene der Seminarplanung gilt es also, Modelle zu finden, die diese Heterogenität berücksichtigen sowie vor allem auch den Aspekt, dass es sich bei dual Studierenden um Studierende aus unterschiedlichen Berufsfeldern handelt, die diesbezügliche Erfahrungen, Anliegen und Interessen in die Lehrveranstaltungen einbringen, die sich von denen Vollzeitstudierender an Hochschulen unterscheiden. Diesbezüglich gilt es also, didaktische Modelle der Theorie-Praxis-Verzahnung zu entwickeln, die diesen Voraussetzungen entsprechen und einen systematischen Kompetenzaufbau ermöglichen. Wie bereits erwähnt, wurden und werden unterschiedliche Ansätze bereits durchgeführt, darunter neben dem Modell des Triple Teaching vor allem das Inverted Classroom-Modell, angeleitete Projektarbeiten und Erkundungen von Praxisfeldern.

Die unterste didaktische Ebene der *Lehr-Lernsituation* bezieht sich bei Siebert (2012, S. 18) auf die Ebene der „mikrodidaktischen Feinplanung“. Hier geht es um „Methoden der Ermittlung von Vorkenntnissen und Lerninteressen, die Gestaltung von Anfangssituationen, die Eignung vorhandener und die Erstellung neuer Unterrichtsmaterialien, die Verwendung audiovisueller Medien, Möglichkeiten der Metakommunikation und der Evaluation des Lernfortschrittes“ (ebd.). Auch auf dieser Ebene existieren an der Berufsakademie modulbezogen und in Abhängigkeit wesentlich von der disziplinären Verortung der Lehrenden unterschiedliche Ansätze. Eine besondere Bedeutung kommt hier der Gestaltung der Prüfungsleistungen zu, die den Studierenden die Möglichkeit bieten sollen, Theorie und Praxis aufeinander zu beziehen.

Die einrichtungsbezogene Konkretisierung dieser didaktischen Ebenen kann dabei unterstützen, die bisherigen Überlegungen zur Spezifizierung der inhaltlich-konzeptionellen Theorie-Praxis-Verzahnung an der Berufsakademie zu systematisieren und weiter zu entwickeln. Daneben ermöglicht eine Auseinandersetzung mit den verschiedenen Ebenen auch, Spannungsverhältnisse zu thematisieren, die zum einen mit dem Format des dualen Studiums zusammenhängen, sich zum anderen aus der Organisationspezifika ergeben können.

4 Spannungsverhältnisse

Ein mit dem Format des dualen Studiums zusammenhängendes mögliches Spannungsverhältnis bezieht sich auf die Dualität der beiden Lernorte Theorie und Praxis und hier vor allem darauf, dass diese sich in ihren Handlungslogiken, Routinen, Deu-

tungsmustern und letztlich auch in ihren Erwartungen an das duale Studium zum Teil unterscheiden (Roth 2021). Roth (2021) formuliert diesbezüglich den Aspekt „unterschiedlicher Positionierungen und Interessen der jeweiligen Akteur*innen“ (ebd., S. 42) und schreibt bezogen auf die Praxisphasen im Studium: „Auch können sie als Machtverhältnisse zwischen Wissenschaft und beruflicher Praxis gefasst werden und auf eine konflikthafte Beziehung zwischen Wissenschaft und Praxis hinweisen“ (ebd.). In eine ähnliche Richtung argumentieren Johannsen und Philipp (2021, S. 82), indem sie eine „Interessensdivergenz der beiden Lernorte“ konstatieren. Auch der Stifterverband (2013, S. 23) verweist darauf, dass in einem dualen Studium zwei Gesellschaftsbereiche (Wissenschaft/Bildung und Wirtschaft/Verwaltung) mit unterschiedlichen Funktionslogiken aufeinandertreffen.

Diese unterschiedlichen Funktionslogiken lassen sich auch am Beispiel der Berufsakademie Wilhelmshaven gut herausarbeiten. Im Rahmen der wissenschaftlich-theoretischen Ausbildung geht es darum, generalistisch für die jeweiligen Berufsfelder zu qualifizieren, dies wie beschrieben verbunden mit dem Anspruch der Entwicklung eines kritisch-reflexiven, theoretisch begründbaren professionellen Selbstverständnisses auf einem wissenschaftlichen Niveau. Die in den Lehrveranstaltungen geführte Auseinandersetzung mit diesem Selbstverständnis bedingt u. a. eine Infragestellung gesellschaftlicher, politischer, kultureller, aber auch institutioneller Normen und Ordnungen und führt dazu, dass sich für die Studierenden zum Teil Widersprüche zwischen den Lernorten Theorie und Praxis ergeben. In der Praxis werden sie im Verlauf ihres Studiums in der Regel für ein Berufsfeld ausgebildet und eignen sich entsprechend ihres individuellen Ausbildungsplanes sukzessive Handlungskompetenzen an. Die Anleitung in der Praxis erfolgt durch berufserfahrene Fachkräfte, die die Aufgabe haben, den Bezug zwischen Theorie und Praxis herzustellen und die Studierenden beim Aufbau von Transferkompetenzen zu unterstützen. Dabei wird Praxisanleitung von der Berufsakademie als „didaktisches Mittel“ (Berufsakademie Wilhelmshaven 2022b, S. 6) definiert, das „der Entwicklung beruflichen Könnens und der Integration der gemachten Erfahrungen in das berufliche Verhaltensrepertoire der Studierenden, konkret der Information, Einübung, Vertiefung und Verselbstständigung“ (ebd.) dient. Die unterschiedlichen Funktionslogiken führen inhaltlich-konzeptionell zu Herausforderungen, wenn es darum geht, das Verhältnis von Theorie und Praxis zu bestimmen. Die Aufgabe besteht hier Roth (2021, S. 45) zufolge in einer „Vergegenwärtigung dessen, wie das Wissenschaft-Praxis-Verhältnis curricular definiert ist und welche Theorie-Praxis-Figuren den jeweiligen Lern- und Bildungsorten von den Beteiligten zugeschrieben werden (...)“. Diese Überlegungen gilt es in den Prozess der Entwicklung eines didaktischen Konzepts einzubeziehen. Zugleich können diese „Praxisantino-

mien“ (Burkard 2021, S. 59) im Rahmen von didaktischen Modellen einer Reflexion zugänglich gemacht werden.²

Das zweite mögliche Spannungsverhältnis hängt mit der Organisationsspezifität zusammen. Als nicht-staatliche Bildungseinrichtung wird die Berufsakademie von den kooperierenden Praxiseinrichtungen getragen. Daraus können sich Fragen für die Planungskultur ergeben. Dieser von Dollhausen (2008) bezogen auf Einrichtungen der Weiterbildung verwendete Begriff soll „den forschenden Blick speziell auf die sozialen Praktiken lenken, mit denen die Planung von Angeboten in Weiterbildungsorganisationen als sinnhaftes Geschehen kenntlich und begreifbar gemacht wird“ (ebd., S. 34). Dollhausen (2008) setzt sich mit der Programmplanung aus einer spezifisch organisationskulturellen Perspektive auseinander und fragt danach, „wie das jeweilige Selbst und Aufgabenverständnis der Organisation, das Planungsverständnis und die Einbettung des Planungsprozesses in das organisatorische Gesamtgeschehen, die Finanzierungsentwicklung und betriebswirtschaftliche Aspekte der Planung in ein jeweils kulturell geprägtes Zusammenspiel gebracht werden“ (ebd., S. 13). In den von ihr analysierten, organisationspezifischen Planungskulturen verdeutlicht sich ein unterschiedliches Verhältnis von wirtschaftlichen und pädagogischen Orientierungen bzw. Anforderungen. Das Planungshandeln an der Berufsakademie kann in ähnlicher Weise analysiert werden: Zum einen orientiert es sich am bereits erwähnten fachwissenschaftlichen Selbstverständnis der Einrichtung, zum anderen spielen bei der Planung von Ausbildungsgängen natürlich auch ökonomische Gesichtspunkte eine Rolle, wie der diesbezügliche Bedarf des regionalen Arbeitsmarktes, die eigenen verfügbaren Ressourcen, aber auch die Angebote anderer regionaler Bildungseinrichtungen.

Diese Spannungsverhältnisse sind im Prozess der Entwicklung eines didaktischen Konzeptes miteinzubeziehen, da hierdurch unterschiedliche Interessen, Vorstellungen und auch Deutungen der Theorie-Praxis-Verzahnung erkennbar werden, die aber auf der Ebene des gemeinsamen Handelns und unter der Voraussetzung einer transparenten Kommunikation durchaus produktiv in gemeinsamen Aushandlungsprozessen genutzt werden können. Dies setzt voraus, dass die Entwicklung eines didaktischen Konzeptes als partizipativer Aushandlungsprozess stattfindet und von einer organisationssoziologischen Perspektive ausgeht, die eine Dualität von Struktur und Handeln annimmt und insbesondere Prozesse auf der Ebene der Organisationskultur betrachtet.

2 Diese unterschiedlichen Funktionslogiken existieren im Übrigen nicht nur zwischen den Lernorten Theorie und Praxis, sondern ergeben sich auch intraorganisational durch die strukturelle, wesentlich bedingt durch die genannten Rechtsvorschriften verbindliche Rahmung des dualen Studiums einerseits und andererseits durch die Implikationen des spezifischen fachwissenschaftlichen Verständnisses. Für die Entwicklung eines didaktischen Konzeptes ist dieser Umstand nicht nur lediglich insofern von Bedeutung, als es darum gehen sollte, im Prozess der Entwicklung diese unterschiedlichen intra- und interorganisationalen Perspektiven und die ihr inhärenten Logiken offenzulegen und diesbezüglich unter Beteiligung aller Akteurinnen und Akteure – in geeigneter Form also auch der Akteurinnen und Akteure der Praxis – in einen Austausch zu gehen, bevor in einem weiteren Schritt über didaktische Ansätze und deren methodische Umsetzung nachgedacht wird. Daneben sollte ein Verständnis von Didaktik in erster Linie ausgehend von der jeweiligen Profession entwickelt werden, dies im Sinne von theoretisch begründbaren fachdidaktischen Leitlinien. Davon ausgehend wäre auch zu diskutieren, welche bislang (noch) nicht genutzten Möglichkeitsräume der organisationale strukturelle Rahmen (beispielsweise im Hinblick auf die Modulstruktur oder das Kohortenprinzip) bietet.

5 Herausforderungen für die Steuerung

In der Literatur werden die Möglichkeiten einer zentralen Steuerung von Bildungseinrichtungen als eher gering betrachtet (u. a. Hanft 2008, S. 69). Das hängt damit zusammen, dass es sich bei Bildungseinrichtungen in der Regel um sogenannte Expertenorganisationen (Mintzberg 1983) handelt, die sich durch bestimmte Merkmale beschreiben lassen, darunter die hervorgehobene Stellung der Expertinnen und Experten als „das Kapital der Organisation“ (Laske, Meister-Scheytt, Küpers & Deeg 2019, S. 136). Insbesondere für hochschulische Bildungseinrichtungen kann sicherlich festgehalten werden, dass Expertinnen und Experten sich überwiegend nach wie vor eher mit ihrer jeweiligen Profession identifizieren als mit der Organisation, in der sie tätig sind (ebd.). Veränderungsprozesse in Bildungseinrichtungen benötigen also das Commitment und die Motivation ihrer Expertinnen und Experten, um nachhaltig umgesetzt werden zu können. Aus der Perspektive der Bildungsorganisation als kulturelles Gebilde (Hanft 2008, S. 77–29) ist die Bildungsorganisation „als ein eigenständiges kulturelles System zu betrachten, und organisatorische Handlungen sind nur aus der kulturellen Verfasstheit des Systems heraus zu verstehen“ (ebd., S. 77). Entsprechend des Modells der Organisationskultur von Edgar Schein (1985) spielen hier Symbole eine Rolle (Sprache, Umgangsformen), aber auch bewusste oder unbewusste Grundannahmen, die das Handeln der Organisationsmitglieder leiten. Zugleich sind hier subjektive, auch disziplinär geprägte Deutungsmuster, Vorstellungen und Erfahrungen von Bedeutung. Diese Perspektive auf die Organisationskultur gilt es unbedingt in der Steuerung einer Bildungseinrichtung einzubeziehen, wenn ein didaktisches Konzept nicht nur Legitimität nach außen entfalten, sondern tatsächlich in der Praxis der Akteurinnen und Akteure umgesetzt werden soll.

Was grundsätzlich die Führung in Expertenorganisationen betrifft, so ergeben sich Herausforderungen zwischen der Notwendigkeit der Struktursetzung und der Ermöglichung von Partizipation und der Schaffung von Freiräumen. „Um folglich die Motivation der Experten aufrecht zu erhalten bzw. zu fördern, sollte darauf Bedacht genommen werden, dass Organisationsstrukturen und -prozesse so gestaltet sind, dass sie der Arbeit förderlich sind bzw. als solche empfunden werden. Für die mit Führungsaufgaben betrauten Personen ist dies oft ein schwieriger Balanceakt zwischen der institutionellen Sicherung von Freiräumen bei gleichzeitiger Einbindung der Experten in ein organisationales Ordnungssystem“ (Laske, Meister-Scheytt, Küpers & Deeg 2019, S. 140). Eine „Top-down“-Verordnung von Veränderungsprozessen kann zu deren Scheitern führen (Hanft 2008, S. 332).

Für die Berufsakademie kann daraus abgeleitet werden, dass ein didaktisches Konzept wesentlich von einem fachwissenschaftlich gebundenen Diskurs der Lehrenden als Expertinnen und Experten ausgehen sollte und diesbezüglich im Einrichtungsalltag bewusst Freiräume dafür zu schaffen sind, um diesen Diskurs zu ermöglichen. Daraus können sich unter Einbeziehung der bestehenden Rahmenvorgaben für die Durchführung des dualen Studiums sukzessive inhaltlich-konzeptionelle Überlegungen ergeben, die dann in die Erstellung eines didaktischen Konzeptes einfließen kön-

nen. Organisationstheoretisch lässt sich hier sehr gut an die Grundannahmen der Theorie der Strukturierung von Anthony Giddens (1997) bezogen auf die Dualität von Struktur und Handeln anknüpfen. Das Steuerungshandeln sollte demnach Teil eines Führungsverständnisses sein, welchem ein ganzheitlicher Blick auf Organisation zugrunde liegt. Hier bietet sich das Modell der Integralen Führung von Laske, Meister-Scheytt, Küpers und Deeg (2019) an, das Organisationen auf einer individuellen und auf einer kollektiven Ebene betrachtet und dabei die vier interdependenten Bereiche des individuellen Bewusstseins, des individuellen Verhaltens und Handelns, der Kultur und der Strukturen analysiert.

An der Berufsakademie findet der Diskurs der Lehrenden zur Theorie-Praxis-Verzahnung gegenwärtig u. a. am Beispiel der Module zur Praxisreflexion statt, die die Studierenden aller Ausbildungsgänge vom ersten bis zum sechsten Fachsemester besuchen und die darauf ausgerichtet sind, sich mit der Praxis unter Bezugnahme auf u. a. Wertvorstellungen, Theorien und Konzepte auseinanderzusetzen. Aspekte, die hier eine Rolle spielen und diskutiert werden, betreffen das Verständnis von Reflexion und Reflexionskompetenz, das Lehren und Lernen von Reflexionskompetenz sowie mögliche didaktische Modelle zur Verzahnung der beiden Lernorte Theorie und Praxis.

6 Fazit

Ausgangspunkt dieses Beitrages war der Aspekt der inhaltlich-konzeptionellen Spezifizierung der Theorie-Praxis-Verzahnung im dualen Studium am Beispiel der Berufsakademie Wilhelmshaven. Unter Zugrundelegung des für die Erwachsenenbildung entwickelten didaktischen Modells nach Siebert (2012) konnte gezeigt werden, dass die Bearbeitung der Theorie-Praxis-Verzahnung in einem didaktischen Konzept verschiedene Ebenen berücksichtigen und sich dabei auch produktiv mit möglichen Spannungsverhältnissen auseinandersetzen sollte. Dabei bewegt sich das Steuerungshandeln als Führungsaufgabe zwischen den Polen der Durchsetzung und Gewährleistung der strukturellen Rahmenvorgaben und der bewussten Schaffung von Freiräumen und damit einer Offenheit für gemeinsame Reflexions- und Diskussionsprozesse und deren Ergebnisse. Diese für die Berufsakademie formulierten Überlegungen können sicherlich auch für andere Bildungseinrichtungen u. a. im Bereich der öffentlichen Erwachsenenbildung von Bedeutung sein. Diese sind mit vielfältigen wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und Umwelteinflüssen (Meisel 2019; Feld & Lerch 2022) konfrontiert, die organisationale Veränderungsprozesse erforderlich machen und in diesem Rahmen auch oftmals mit didaktischen Fragestellungen verbunden sind. Der demografische Wandel, die Veränderungen von Zielgruppen, gesellschaftliche und politische Diskussionen mit Blick auf die Umsetzung der Programmatik des lebenslangen Lernens, die Forderung nach inklusiver Bildung und nicht zuletzt die durch die Folgen der Corona-Pandemie beschleunigte Digitalisierung der Angebote (Feld & Lerch 2022) können als Beispiele genannt werden. Vor dem Hintergrund komplexer Umwelthanforderungen wird für die Erwachsenenbildung u. a. das

Konzept der Agilität in Bezug auf Management- und Organisationsentwicklungsprozesse diskutiert (Lockstedt 2022). Die Grundgedanken dieses Ansatzes wie Innovations- und Veränderungsbereitschaft, Beweglichkeit und Kreativität können auch für die Berufsakademie dahingehend leitend sein, gemeinsam neue (innovative) didaktische Modelle der Theorie-Praxis-Verzahnung in den gegebenen Strukturen eines dualen Studiums zu entwickeln und umzusetzen.

Literatur

- Akkreditierungsrat (2010). *Handreichung der AG „Studiengänge mit besonderem Profilsanspruch“*. Beschluss des Akkreditierungsrates vom 10.12.2010. https://archiv.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Beschluesse/AR_Handreichung_Profil.pdf
- Berufsakademie Wilhelmshaven (2022a). *Modulhandbuch Bachelor-Ausbildungsgang Soziale Arbeit*. Berufsakademie Wilhelmshaven. https://berufsakademie-wilhelmshaven.de/?page_id=530
- Berufsakademie Wilhelmshaven (2022b). *Praxishandbuch für den Bachelor-Ausbildungsgang Soziale Arbeit an der Berufsakademie Wilhelmshaven* (unveröffentlichtes Dokument).
- Burkard, S. (2021). Reflexivität als eine zentrale Kompetenz. In M. Kriener, A. Roth, S. Burkhard & H. Gabler (Hrsg.), *Praxisphasen im Studium der Sozialen Arbeit* (S. 53–68). Beltz Juventa.
- Dollhausen, K. (2008). *Planungskulturen in der Weiterbildung. Angebotsplanungen zwischen wirtschaftlichen Erfordernissen und pädagogischem Anspruch*. W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/14/1102w>
- Faulstich, P. (2006). *Weiterbildung als Geschäftsfeld. Berufsbegleitendes Studieren an Hochschulen*. Berufsbegleitender internetgestützter Masterstudiengang Bildungsmanagement (MBA). Studienmaterialien. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Feld, T. C. & Lerch, S. (2022). „Übergänge“ als Gestaltungs- und Bearbeitungsaufgabe für das organisationale Bildungsmanagement. Ein Interview mit Prof. Dr. Klaus Meisel. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 72(2), 56–66. <https://doi.org/10.3278/HBV2202W006>
- Gerstung, V. & Deuer, E. (2021). Theorie-Praxis-Verzahnung im dualen Studium: Ein Konzeptioneller Forschungsbeitrag. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 16(2), 195–213. <https://zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/1465>
- Giddens, A. (1997). *Die Konstitution der Gesellschaft*. Campus.
- Hanft, A. (2008). *Bildungs- und Wissenschaftsmanagement*. Verlag Franz Vahlen. <https://doi.org/10.15358/9783800644056>
- Hanft, A., Kretschmer, S. & Maschwitz, A. (2020). *Organisation und Management von Studium, Lehre und Weiterbildung an Hochschulen*. Waxmann.
- Johannsen, T. & Philipp, T. (2021). Duales Studium. In T. Schmohl & T. Philipp (Hrsg.), *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik* (S. 79–91). transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839455654-009>

- Kerres, M. & Buntins, K. (2020). Erwachsenenbildung in der digitalen Welt: Handlungsebenen der digitalen Transformation. *Hessische Blätter für Volksbildung* 3, 11–23. <https://www.hessische-blaetter.de/articles/10.3278/HBV2003W002/>
- Kordts-Freudinger, R., Schaper, N., Scholkmann, A. & Szczyrba, B. (Hrsg.) (2021). *Handbuch Hochschuldidaktik*. wbv Publikation. <https://doi.org/10.36198/9783838554082>
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2017). *Musterrechtsverordnung gemäß Artikel 4 Absätze 1–4 Studienakkreditierungsstaatsvertrag*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.12.2017. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_12_07-Musterrechtsverordnung.pdf
- Laske, S., Meister-Scheytt, C., Küpers, W. & Deeg, J. (2019). *Organisation und Führung*. Studienmaterialien. Berufsbegleitender Masterstudiengang Bildungs- und Wissenschaftsmanagement. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Lockstedt, M. (2022). Die agilen Strukturen der Weiterbildungsorganisationen – und ihre Grenzen. *Hessische Blätter für Volksbildung* 2. 8–20. <https://doi.org/10.3278/HBV2202W002>
- Meisel, K. (2019). Herausforderungen an die öffentliche Erwachsenenbildung und strukturelle Ressourcenprobleme. *Hessische Blätter für Volksbildung* 4. 324–334. <https://doi.org/10.3278/HBV1904W324>
- Meisel, K. & Feld, T. (2009). *Veränderungen gestalten. Organisationsentwicklung und -beratung in Weiterbildungseinrichtungen*. Waxmann.
- Mintzberg, H. (1983). *Power in and around Organizations*. Prentice-Hall, Inc.
- Nickel, S., Pfeiffer, I., Fischer, A., Hüscher, M., Kiepenheuer-Drechsler, B., Lauterbach, N., Reum, N., Thiele, A. & Ulrich, S. (2022). *Duales Studium: Umsetzungsmodelle und Entwicklungsbedarfe. Wissenschaftliche Studie*. CHE Impulse Nr. 8. Bielefeld. <https://doi.org/10.3278/9783763971718>
- Reinmann, G., Ebner, M. & Schön, S. (Hrsg.) (2013). *Hochschuldidaktik im Zeichen von Heterogenität und Vielfalt. Doppelfestschrift für Peter Baumgartner und Rolf Schulmeister*. BoD – Books on Demand.
- Roth, A. (2021). Lernarrangements im Spannungsfeld von Hochschule und beruflicher Praxis. In M. Kriener, A. Roth, S. Burkhard & H. Gabler (Hrsg.), *Praxisphasen im Studium der Sozialen Arbeit* (S. 36–52). Beltz Juventa.
- Roth, A., Kriener, M. & Burkhard, S. (2021). Zur Relevanz begleiteter Praxisphasen im Studium Sozialer Arbeit. In M. Kriener, A. Roth, S. Burkhard & H. Gabler (Hrsg.), *Praxisphasen im Studium der Sozialen Arbeit* (S. 20–35). Beltz Juventa.
- Schäfer, E. (2022). Die Digitale Transformation in der Erwachsenen- und Weiterbildung als Herausforderung für die Organisationsentwicklung: Gelingensbedingungen und Gestaltungsoptionen. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 50, 281–308. <https://doi.org/10.21240/mpaed/50/2022.12.12.X>
- Schein, E. H. (1985). *Organizational Culture and Leadership: A Dynamic View*. Jossey-Bass Inc.
- Schlutz, E. (2006). *Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung*. Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement. Waxmann.

- Siebert, H. (2012). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht*. ZIEL.
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2013). *Qualitätsentwicklung im dualen Studium. Ein Handbuch für die Praxis*. Positionen. <https://www.stifterverband.org/qualitaetsentwicklung-im-dualen-studium>
- Szczyrba, B. & Wiemer, M. (2021). Hochschuldidaktik als Element der Organisationsentwicklung an Hochschulen. In R. Kordts-Freudinger, N. Schaper, A. Scholkmann & B. Szczyrba (Hrsg.), *Handbuch Hochschuldidaktik* (S. 321–333). wbv Publikation.
- Ulrich, I., Wenzel, F. C., Schulze-Vorberg, L., Scherer, S. & Schaper, N. (2021). Lehren und Lernen mit digitalen Medien. In M. Kriener, A. Roth, S. Burkhard & H. Gabler (Hrsg.), *Praxisphasen im Studium der Sozialen Arbeit* (S. 153–167). Beltz Juventa.
- Wissenschaftsrat (2022). *Empfehlungen für eine zukunftsfähige Ausgestaltung von Studium und Lehre*. https://www.wissenschaftsrat.de/download/2022/9699-22.pdf?__blob=publicationFile&v=17
- Wissenschaftsrat (2013). *Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums*. Positionspapier. <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3479-13.html>
- Witte, K., Weydmann, N. & Kretschmer, S. (2023). Praxisreflexion im digitalen Raum: Bedingungen von Reflexivität im Dualen Studium der Sozialen Arbeit. In N. Weimann-Sandig & J. Kleppsch (Hrsg.), *Building Bridges – Beziehungsarbeit im digitalen Raum gestalten. Ergebnisse des BediRa-Barcamps* (S. 19–27). Konferenzband. Evangelische Hochschule Dresden. <https://doi.org/10.25366/2023.117>

Autorin

Stefanie Kretschmer, Dr., Leiterin der Berufsakademie Wilhelmshaven.

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 11.05.2023 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 11th May 2023.