

➤ TUHH: PROJEKT CONTINUING@TUHH

.....

FESTLEGUNG DER ZERTIFIKATS- UND STUDIENSTRUKTUR

.....

Heiko Sieben, Cara Kahl, Ellika Schwenke, Christine Bauhofer,
Henning Klaffke, Sönke Knutzen
31.03.2016

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



TUHH
Technische Universität Hamburg

CONTINUING
@>>>TUHH



INHALT

1 EINFÜHRUNG.....	4
1.1 BMBF-Förderung “Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen”.....	4
1.2 Wissenschaftliche Weiterbildung an deutschen Hochschulen.....	4
1.3 ContinulNG@TUHH.....	6
1.4 Ausgangslage an der TUHH.....	7
2 FESTLEGUNG DER ZERTIFIKATS- UND STUDIENSTRUKTUR.....	8
2.1 Förderantrag »Forschungs- und Entwicklungsprojekte als Grundlage für individuelle wissenschaftliche Weiterbildung von Ingenieurinnen und Ingenieuren«.....	8
2.2 Bildungspolitischer Hintergrund.....	8
2.3 Rahmenbedingungen.....	9
2.4 Entwicklung und Festlegung der Zertifikats- und Studienstruktur im Projekt ContinulNG @TUHH – Umsetzung des Förderantrags.....	12
3 LITERATUR.....	20

EINFÜHRUNG

1 EINFÜHRUNG

Dieser Bericht ist an den Projektträger, an Interessierte im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung („Hochschullandschaft“), an die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der TUHH und an das Projektteam ContinulNG@TUHH adressiert. Der Zweck dieses Dokumentes ist es, über Projektergebnisse zum Meilenstein 6 (Festlegung der Zertifikatstruktur) zu berichten. Der Inhalt dieses Dokuments gehört zu den folgenden Bereichen des Projekts:

- Programm- und Angebotsplanung
- Programm- und Angebotsentwicklung
- Programm- und Angebotsmanagement
- Umsetzung von Aspekten des Gender Mainstreaming
- Nachhaltigkeit des Projekts nach Projektende

1.1 BMBF-Förderung „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“

Der Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ basiert auf einer Bund-Länder-Vereinbarung von 2010 gemäß Artikel 91b Absatz 1 Nummer 2 des Grundgesetzes zur Förderung der Wissenschaft und Forschung an deutschen Hochschulen. Ziele des Wettbewerbs sind die dauerhafte Sicherung des Fachkräfteangebots, die Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung, die schnellere Integration von neuem Wissen in die Praxis und die Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Wissenschaftssystems durch nachhaltige Profilbildung im lebenslangen wissenschaftlichen Lernen und beim berufsbegleitenden Studium. Um diese Ziele zu erreichen, sollen staatliche und staatlich anerkannte Hochschulen bei Auf- und Ausbau von Studiengängen, Zertifikatstudien und Studienmodulen für u. a. neue Zielgruppen im Rahmen des lebenslangen wissenschaftlichen Lernens unterstützt werden. Das Förderprogramm wird von einer wissenschaftlichen Begleitung sowie von einer Evaluation gerahmt (Hanft et al., 2015, S. 4).

Das Projekt ContinulNG@TUHH wird in der zweiten Wettbewerbsrunde des Bund-Länder-Wettbewerbs (Gesamtlaufzeit von 2014 bis 2020) gefördert. In der laufenden ersten Förderphase stehen ca. 3,5 Jahre für die Forschung und Entwicklung sowie Erprobung neuer Konzepte zur Verfügung. Vorbehaltlich einer positiven Evaluierung können ggf. weitere 2,5 Jahre für die nachhaltige Implementierung der Ergebnisse genutzt werden.

1.2 Wissenschaftliche Weiterbildung an deutschen Hochschulen

Die wissenschaftliche Weiterbildung an deutschen Hochschulen zeichnet sich durch ihre inhaltliche Anbindung an die Forschung sowie durch ihre Doppelfunktion – zum einen wird mit ihr eine Dienstleistung für die Gesellschaft erbracht, zum anderen wahrt sie sich ihr gegenüber eine kritische Distanz, indem sie die Praxis mit ihren eigenen Fragestellungen und Erkenntnissen konfrontiert – im Besonderen aus (Dikau, 1999, S. 13.f.). Arbeitsmarktrelevanz (Employability) und gesellschaftliches En-

gagement (Citizenship) werden dabei zu Beginn des 21. Jahrhunderts als „komplementäre Leitbilder der europäischen Hochschulpolitik“ bezeichnet, die den Dialog zwischen Beschäftigungs- und Bildungssystem fördern (HRK, 2009, S. 4; HRK, 2013a; HRK, 2013b, S. 2).

Herausforderung für die Ausgestaltung der wissenschaftlichen Weiterbildung, der sog. quartären Bildung, ist es also, eine Balance zwischen gesellschaftlichen, arbeitsmarktbezogenen Anforderungen und den Bedürfnissen des Individuums im Einklang mit dem Humboldtschen Bildungsideal zu schaffen.

Bildungspolitisch betrachtet sind die Sozialisation und die Integration des Einzelnen in unsere Gesellschaft weitestgehend durch unterschiedliche, ineinander fassende Bildungsinstitutionen vorgezeichnet – wie Abbildung 1 verdeutlicht.

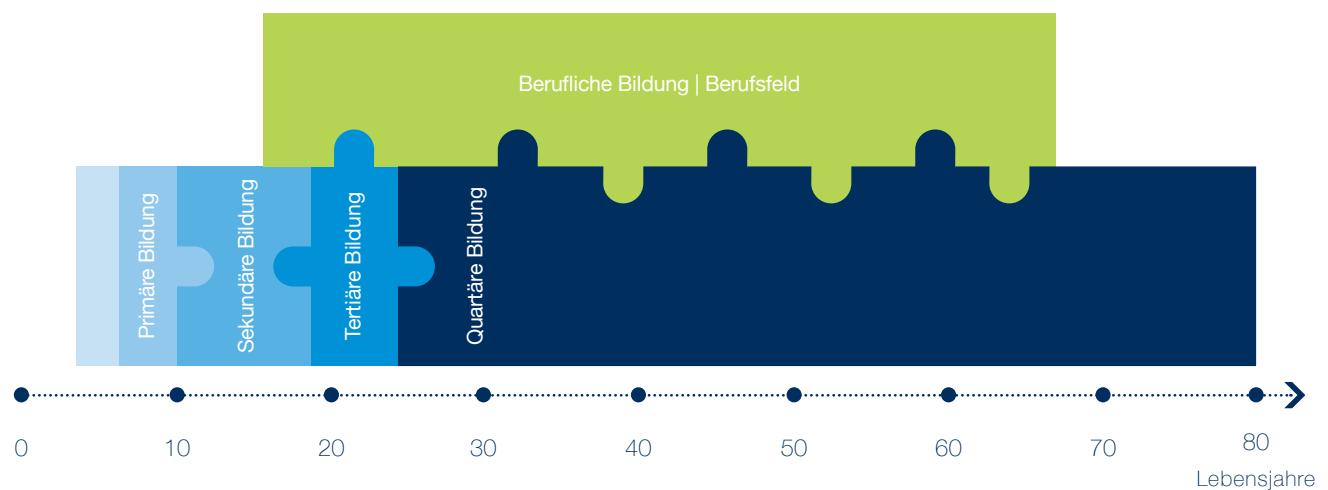


Abbildung 1: Die Säulen des deutschen Bildungssystems im Konzept des lebenslangen Lernens (in Anlehnung an Remdisch, 2012, S. 6).

Die Phasen des Sozialisationsprozesses können dabei in mehrere Phasen differenziert werden:

- primäre Bildung (Familie, Kindergarten, Grundschule)
- sekundäre Bildung (Schule: 5. bis 13. Klasse)
- tertiäre Bildung (Hochschule: Erststudium bzw. konsekutiver Master)
- quartäre Bildung (u.a. wissenschaftliche Weiterbildung).

Die Erkenntnis, dass eine Erstausbildung mitunter nicht Garant für eine Beschäftigung in einer sich schnell verändernden Arbeitswelt und Gesellschaft ist, verdeutlicht die Notwendigkeit des Konzepts des lebenslangen Lernens, welches unseren Lebenslauf bis in das hohe Alter begleitet. Dass alle Erwerbstätigen von dieser Entwicklung betroffen sind, wird durch den Umstand deutlich, dass selbst in der persönlichen Lebensplanung von Akademikerinnen und Akademikern die wissenschaftliche Weiterbildung eine zunehmend wichtigere Rolle einnimmt und insbesondere für die berufliche Karriere fast unabdingbar geworden ist (Wolf, 2011, S. 30).

1.3 ContinuING@TUHH

Der Titel des Förderantrags der TUHH lautet „ContinuING@TUHH – Forschungs- und Entwicklungsprojekte als Grundlage für die individuelle wissenschaftliche Weiterbildung von Ingenieurinnen und Ingenieuren“ und skizziert damit bereits die dahinterstehende Weiterbildungsidee. Das geplante Weiterbildungsangebot soll aus unterschiedlichen Zertifikatsstudien (Ausrichtung, Umfang) bestehen und optional neben den einzelnen Zertifikatsabschlüssen auch einen berufsbegleitenden Masterabschluss (angedacht ist ein M.Sc. Industrial Engineering) in Aussicht stellen. Adressierte Fachrichtungen sind alle Ingenieurdisziplinen, die von der Expertise der TUHH abgedeckt werden.

Bei der Ausgestaltung passgenauer Weiterbildungsangebote soll die bei der TUTECH INNOVATION GMBH verortete Koordinierungsstelle für wissenschaftliche Weiterbildung auf ein ganzheitliches Dienstleistungskonzept zurückgreifen, welches sowohl die Beratung und Betreuung der Akteure der Hochschule als auch der Verantwortlichen im Unternehmen und der berufstätigen Studierenden bzw. Gastwissenschaftler sicherstellt. Neben der Entwicklung des konkreten Weiterbildungsangebots kann die Implementierung des genannten Dienstleistungskonzepts als Ziel für die Nachhaltigkeit des gesamten Projekts und als organisationaler Veränderungsprozess betrachtet werden.



Abbildung 2: Dienstleistungskonzept des Projekts ContinuING@TUHH (eigene Darstellung).

Damit findet die wissenschaftliche Weiterbildung als eine der Kernaufgaben der Hochschule (HmbHG, § 3) mit dem Projekt ContinuING@TUHH ihren Platz neben der Forschung und wird in der Zusammenarbeit mit den Akteuren der grundständigen Lehre zu einem profilgebenden Teil der akademischen Lehre der TUHH (vgl. Graebner et al., 2009, S. 543).

ContinuING@TUHH verfolgt das Ziel, individuelle Weiterbildungsangebote für Berufserfahrene aus technischen Berufsfeldern zu entwickeln und an der TUHH zu etablieren. Adressierte Zielgruppen sind berufserfahrene Ingenieurinnen und Ingenieure, Industriemeisterinnen und Industriemeister, Technikerinnen und Techniker, darunter insbesondere Personen mit Familienpflichten und Berufsrückkehrende nach Sorgezeiten. Ausgangspunkt der Weiterbildung sind stets aktuelle Fragestellungen aus dem betrieblichen Kontext des Teilnehmenden. Dadurch soll die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung verbessert und der Transfer neuen Technologiewissens in die Praxis beschleunigt werden.

1.4 Ausgangslage an der TUHH

Die als nördlichste Technische Universität Deutschlands gegründete TUHH gehört zu den innovativsten und modernsten Universitäten der Bundesrepublik. Seit ihrer Gründung im Jahr 1978 verfolgt die TUHH zukunftsweisende Ansätze in Forschung, Lehre und Technologietransfer und sieht sich den Prinzipien Forschungspriorität und Regionalität verpflichtet. Erklärtes Ziel der TUHH ist daher, auch durch weiterbildende Angebote technologische Innovation in der Unternehmenspraxis zu unterstützen. Projekte in Forschungskooperation bilden dafür die passende Grundlage.

An der Durchführung von ContinuING@TUHH sind neben dem Projektteam Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Instituts für Technische Bildung und Hochschuldidaktik (der iTBH-Institutsleiter ist der Vizepräsident für Lehre), das Institut für Technologie- und Innovationsmanagement (TIM), der Vizepräsident Forschung, das Zentrum für Lehre und Lernen (ZLL), der Servicebereich Lehre und Studium (SLS) sowie die 1992 als erste hochschuleigene Technologietransfergesellschaft Deutschlands gegründete Tutech, heute TUTECH INNOVATION GMBH, maßgeblich beteiligt. Im Sinne einer Vernetzung von unternehmerischem und wissenschaftlichem Potenzial wird die TUTECH das Weiterbildungsprogramm langfristig umsetzen und verstetigen.

2 FESTLEGUNG DER ZERTIFIKATS- UND STUDIENSTRUKTUR

2.1 Förderantrag »Forschungs- und Entwicklungsprojekte als Grundlage für individuelle wissenschaftliche Weiterbildung von Ingenieurinnen und Ingenieuren«

Das Projekt ContinuING@TUHH verfolgt u.a. das Ziel, die wissenschaftliche Weiterbildung in technischen Berufsfeldern zu verbessern und somit den Transfer neuen Technologiewissens in die Praxis zu beschleunigen. Aus diesem Grund sollen Berufserfahrene aus der Industrie zur Weiterbildung mit einem Teil ihrer Arbeitszeit an realen kooperativen Forschungsvorhaben mitwirken. Diese sogenannten Projektstudienmodule beinhalten entweder Fragestellungen des Unternehmens oder Handlungsproblematiken am Arbeitsplatz des berufstätigen Weiterbildungsteilnehmenden (idR. Fach- und Führungskräfte mit Entwicklungsambitionen) und weisen damit auf die überragende Bedeutung des intendierten Theorie-Praxis-Transfers hin. Flankierende Qualifikationsbausteine (im Sinne der DQR-Kompetenzbereiche) vervollständigen den individuellen Lernweg und die Weiterbildungsausrichtung am Bedarf der Berufstätigen.

Bei der Ausgestaltung des Weiterbildungsangebotes gilt es neben einer diesem Ansatz entsprechenden Lernkultur und Didaktik auch die unterschiedlichen Lernorte (siehe entsprechendes Handbuch »Lernkultur und Didaktikverständnis«) im Strukturplan zu berücksichtigen. Die Varianten der zu entwickelnden Zertifikatsstudien (6-42 CP) auf Masterniveau können ggf. für den Abschluss eines berufsbegleitenden Masterstudiengangs (Zertifikat mit 42 CP plus Masterarbeit mit 18 CP) genutzt werden. So ist es vorgesehen, die erfolgreich absolvierte Weiterbildungsmodule von ContinuING@TUHH zeitlich unabhängig und individuell angepasst zu bescheinigen. Dabei ist es wichtig, dass die Zertifizierung modular (6 CP-Module oder ein Vielfaches davon) und flexibel gestaltet wird, wie die individuelle Auswahl und Belegung der Qualifizierungsbausteine während der Durchführung des zentralen Projektstudienmoduls. Die Studierenden legen nach Abstimmung mit den Unternehmens und Institutsverantwortlichen somit selbst fest, wie ihre individuelle Qualifikation aufgebaut sein wird und welche Kompetenzen sie im Verlauf der wissenschaftlichen Weiterbildung entwickeln wollen.

2.2 Bildungspolitischer Hintergrund

Hochschulen sind nicht zuletzt aufgrund des Bologna-Prozesses dazu aufgefordert, ihre Angebotsstrukturen auf eine heterogener werdende Klientel auszurichten. Aufgrund des vielzitierten Fachkräftemangels als Begleiterscheinung des demografischen Wandels bedarf es zukünftig einer vielfältigen Angebotsstruktur mit flexiblen und individuellen Lernwegen. Je unterschiedlicher die Studierenden sind, „desto notwendiger werden Strukturen, die ihnen in ihren zeitlichen Beschränkungen und beruflichen Vorerfahrungen“ entsprechenden Studium ermöglichen. Das bedingt Anpassungen bei den Studienangeboten, bei der Studienorganisation und bei den Studienformaten (Hanft, 2014, S. 9).

Anhand der Wahl des Weiterbildungsformates und der Curriculumentwicklung (z.B. durch flexible Strukturen, Anrechnungsmöglichkeiten, inhaltliche Schwerpunktsetzung, Gewichtung von Pflicht- und Wahlmodulen, entgrenzte Lernzeiten und -orte, Blended Learning) können Hochschulen eine bestimmte Positionierung

vornehmen und ihr Angebot entsprechend (z.B. auf eine bestimmte Zielgruppe, Employability-Forderung, bestimmte Kompetenz- und Themenfelder) ausrichten.

Employability – steigende Anforderungen der Arbeitswelt

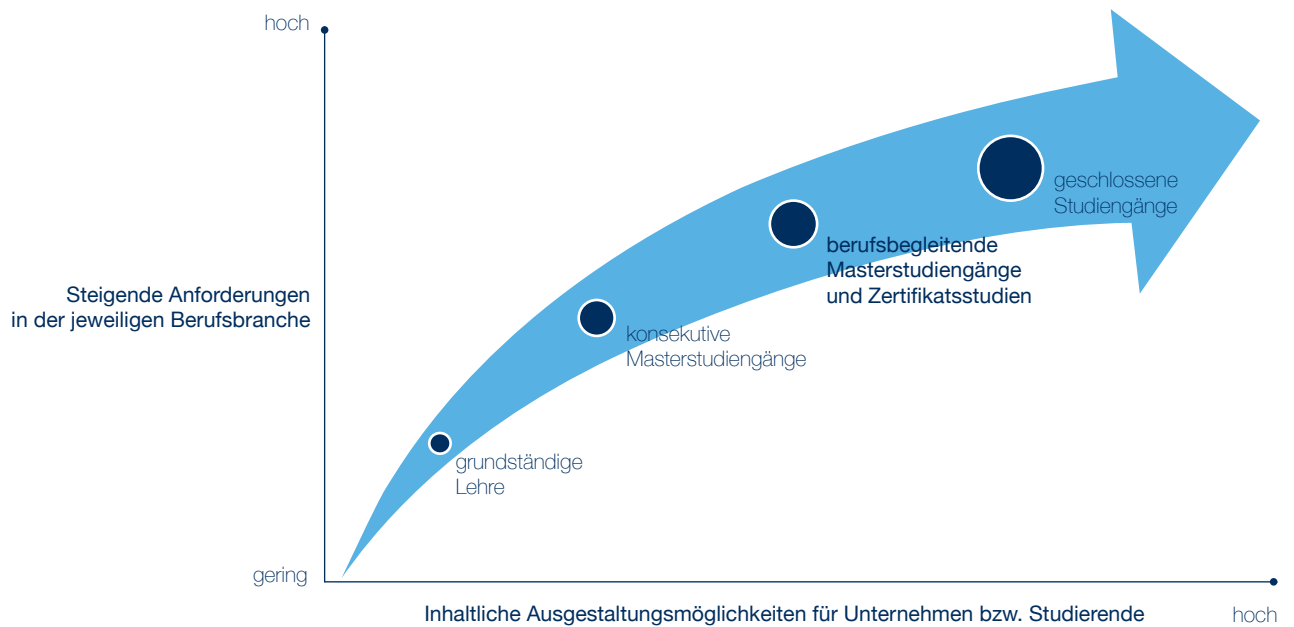


Abbildung 3: Arbeitsmarktrelevanz und Gestaltung von Bildungsformaten im Hochschulbereich (eigene Darstellung).

Die bisherige Planungslogik bei Studiengängen ist insbesondere mit Blick auf das Bologna-Ziel der Arbeitsmarktrelevanz (»Employability«) „durch einen Prozess zu ersetzen, der unter Beachtung wissenschaftlicher Standards stark an Kunden- und Marktbedürfnissen orientiert ist“ (Hanft et al., 2015, S. 20).

Dabei empfiehlt sich grundsätzlich eine partizipative Curriculumsentwicklung, bei der die Perspektive der Zielgruppe, der weiterbildungsaffinen Institutsleitungen der eigenen Hochschule und der Verantwortlichen der TN-entsendenden Kooperationsunternehmen berücksichtigt werden sowie eine entsprechende Wettbewerbsanalyse. Die akkreditierungsfähige Modularisierung der Weiterbildungsformate als strukturbildendes Element wird im Rahmen des Bologna-Prozesses mittlerweile als Standard angesehen (vgl. Hanft et al., 2012, S. 2).

2.3 Rahmenbedingungen

Die Weiterbildungsaktivitäten der deutschen Hochschulen können ein breites Angebotsspektrum abdecken. Es reicht von kleingliedrigen Weiterbildungsseminaren und Weiterbildungsmodulen über Zertifikatsstudien bis zu berufsbegleitenden Bachelor- und weiterbildenden Masterstudiengängen. Selbst eine Promotion ist in der wissenschaftlichen Weiterbildung denkbar. Die angebotenen Formate „ermöglichen organisierte, zielgruppengerechte Lernprozesse auf fachlichem und didaktisch-methodischem Niveau der jeweiligen Hochschule (DGWF, 2010, S. 1ff).

Strukturvorgaben für Weiterbildungsformate an deutschen Hochschulen

Wissenschaftliche Weiterbildungsangebote der Hochschulen richten sich an Personen mit einem ersten Hochschulabschluss und an Personen, die sich beruflich oder auf andere Art und Weise für eine Teilnahme qualifiziert haben (DGWF, 2010, S. 1). Für die Entwicklung derartiger Formate sind die ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen der Kultusministerkonferenz (KMK, 2003, 2010), die eigenen Auslegungshinweise der KMK (2011), der Beschluss des Akkreditierungsrates zur Auslegung der ländergemeinsamen Strukturvorgaben (2013), die DGWF-Empfehlungen zu Formaten wissenschaftlicher Weiterbildung (2010) sowie die beiden kompatiblen deutschen Qualifikationsrahmen DQR (2011) und HQR (2005) maßgeblich.

Die ländergemeinsamen Strukturvorgaben dienen den Hochschulen „als Grundlage (Orientierungsrahmen) für Planung und Konzeption von Studiengängen, die der Akkreditierung unterliegen“ (KMK, 2010, S. 1). Damit sind Bachelor- und Masterstudiengänge gemeint. Die Allgemeinen Regelungen für Studienbereiche umfassen:

- Studienstruktur und Studiendauer (S. 2f)
- Zugangsvoraussetzungen und Übergänge (S. 3ff)
- Studiengangprofile (S. 5)
- Konsekutive und weiterbildende Masterstudiengänge (S. 5)
- Abschlüsse (S. 6)
- Bezeichnung der Abschlüsse (S. 6ff)
- Modularisierung, Mobilität und Leistungspunktsystem (S. 8)
- Gleichstellungen (S. 8).

Darüber hinaus gibt es besondere Regelungen für einzelne Studienbereiche (S. 9-12) und als Anlage Definitionen, Standards und Erläuterungen zu den Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen.

Das Ziel der DGWF-Empfehlungen ist es, „die Transparenz und die Vergleichbarkeit der wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote sowie die Durchlässigkeit zwischen einzelnen Angeboten über eine stärkere Systematisierung und Standardisierung der Weiterbildungsformate und ihrer Abschlüsse (...) zu fördern (2010, S. 2f). Dabei werden für die Weiterbildungsaktivitäten in folgende fünf Systematisierungsstufen differenziert:

1. Weiterbildende Masterstudiengänge
2. berufsbegleitende Bachelorstudiengänge
3. Weiterbildende Zertifikatsstudien
4. Weiterbildungsmodule
5. Weiterbildungsseminare

Der deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) stellt eine umfassende, bildungsbereichsübergreifende Matrix zur Einordnung von Qualifikationen mit acht unterschiedlichen Niveaustufen dar. Die Niveaustufen 6-8 entsprechen

den drei Stufen des HQR (siehe unten) und beziehen sich auf die möglichen Abschlüsse in der Hochschulbildung (AK DQR, 2011, S. 4ff). Die Anforderungsstruktur innerhalb der Niveaustufen beinhaltet die Kompetenzkategorien *Fachkompetenz* und *Personale Kompetenz*, welche wiederum ausdifferenziert werden und Methoden- und Querschnittskompetenzen mit einbeziehen.

NIVEAUINDIKATOR Anforderungsstruktur			
FACHKOMPETENZ		PERSONALE KOMPETENZ	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbständigkeit
Tiefe und Breite	Instrumentale und systematische Fertigkeiten, Beurteilungsfähigkeit	Team-/Führungsfähigkeit, Mitgestaltung und Kommunikation	Eigenständigkeit/Verantwortung, Reflexivität und Lernkompetenz

Abbildung 4: DQR-Matrix (AK DQR, 2011, S. 5).

Der Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse (HQR) gibt die Studienstruktur im Europäischen Hochschulraum vor¹. Dabei wird zwischen den drei *Qualitätsstufen*

1. Stufe: Bachelor-Ebene

2. Stufe: Master-Ebene

Der quantitative Umfang des weiterbildenden Masterstudiengangs beträgt i.d.R. 60 bis 120 Leistungspunkte nach ECTS. Für den Masterabschluss werden unter Einbeziehung des vorangegangenen Studiums 300 ECTS-Punkte (CP) benötigt (KMK, 2010, S.3). Außerhalb des Hochschulwesens erworbene Kompetenzen (Anrechnung) können bis zu 50% eines Hochschulstudiums ersetzen, wenn sie nach Inhalt und Niveau dem Teil des Studiums gleichwertig sind, der substituiert werden soll (KMK, 2002, S. 2; KMK, 2010, S. 3). Für einen erfolgreich abgeschlossenen Masterstudiengang wird der Mastergrad vergeben. Dieser berechtigt zur Promotion.

3. Stufe Doktoratsebene

differenziert. Jeder Qualitätsstufe werden formale Aspekte (Studiendauer, Workload, erworbene Berechtigungen für die jeweils höhere Stufe) und die Abschlussgrade zugeordnet – wie in der folgenden Tabelle dargestellt.

¹ Bereits 2003 haben sich die europäischen Bildungsminister im sogenannten Berliner Kommuniqué darüber verständigt, „einen Rahmen (...) für ihre Hochschulsysteme zu entwickeln, der darauf abzielt, Qualifikationen im Hinblick auf Arbeitsbelastung, Niveau, Lernergebnisse, Kompetenzen und Profile zu definieren.“ Die acht Niveaustufen, mit denen Bildungs- und Lernergebnisse eingeschätzt werden, lassen dabei Rückschlüsse auf die jeweiligen Komplexitätsstufen der vorgelagerten Lernprozesse zu.

STUDIENSTRUKTUR IM EUROPÄISCHEN HOCHSCHULRAUM		
Qualifikationsstufen	Formale Aspekte	Abschlüsse des Hochschulstudiums Hochschulgrade und Staatsexamina
1. Stufe: Bachelor-Ebene	Grade auf Bachelor-Ebene: 3, 3,5 oder 4 Jahre Vollzeitstudium bzw. 180, 210 oder 240 ECTS Punkte; alle Grade berechtigen zur Bewerbung für Masterprogramme	B.A.; B.Sc.; B. Eng.; B.F.A., B. Mus, LLB Diplom (FH), Staatsexamen
2. Stufe: Master-Ebene	Grade auf Master-Ebene: normalerweise 5 Jahre Vollzeitstudium bzw. 300 ECTS-Punkte; bei gestuften Studiengängen 1, 1,5 oder 2 Jahre bzw. 60, 90 oder 120 ECTS-Punkte auf Master-Ebene; Typen von Masterabschlüssen: stärker anwendungsorientiert, stärker forschungsorientiert, künstlerisches Profil, Leramtsprofil, alle Grade berechtigen zur Bewerbung für ein Promotionsvohaben	M.A., M.Sc., M.Eng., M.F.A., M.Mus., LL.M., etc. Diplom (Univ.), Magister, Staatsexamen Nicht-konsekutive und weiterbildende Master
3. Stufe: Doktoratsebene	(Grade bauen in der Regel auf einem Abschluss auf Master-Ebene, also von 300 ECTS-Punkten oder mehr auf)	Dr., Ph.D.

Abbildung 5: Studienstruktur im Europäischen Hochschulraum (KMK, HQR, 2005, Anlage S.1).

Die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) hat bereits 2010 in ihrer Prioritätenliste für die Weiterentwicklung des Hochschulprozesses auf die Bedeutung der vorstehenden Qualifikationsrahmen hingewiesen. Demzufolge sind Studienprogramme und die individuelle Lehre systematisch aus der Perspektive der zu erreichenden Lernergebnisse und der gewünschten Kompetenzen der Absolventen zu planen. „Qualifikationsrahmen sind stärker zu nutzen, um in diesem Sinne die Entwicklung von Studiengängen (...) zu erleichtern und die Kompetenzorientierung auch in der Qualitätssicherung zu verankern (...). Curricula und Lehr-/Lernformen müssen ausreichend Freiräume geben, um auch selbstorganisiertes Arbeiten und Lernen zu stimulieren. Lehre versteht sich insofern als Unterstützung des eigenständigen Kompetenzerwerbs der Studierenden“ (HRK, 2009, S. 3). Weiterhin ist die Lehre für die HRK (2008, S. 3) studierendenzentriert, sofern sie das eigenständige Lernen der Studierenden unterstützt, den Dialog mit den Studierenden sucht, dem Stand des Lernens und dem Vorwissen entsprechend den Studierenden Orientierungshilfe anbietet, systematisches und regelmäßiges Feedback einschließt und Standards der Prüfungen abstimmt (vgl. Leuven Communiqué, 2009, S. 3).

2.4 Entwicklung und Festlegung der Zertifikats- und Studienstruktur im Projekt ContinuiNG@TUHH – Umsetzung des Förderantrags

Das geplante Weiterbildungsangebot soll aus unterschiedlichen Zertifikatsstudien (Ausrichtung, Umfang) bestehen und neben einzelnen Zertifikatsabschlüssen optional auch einen berufs begleitenden Masterabschluss (angedacht ist ein M.Sc. Industrial Engineering) in Aussicht stellen. Adressierte Fachrichtungen sind alle Ingenieurdisziplinen, die von der Expertise der TUHH abgedeckt werden.

Die Studienstruktur ermöglicht entlang eines Grundcurriculums einen individualisierten Qualifizierungspfad für den einzelnen Lernenden mit unterschiedlichen

Lernorten und entsprechend verteiltem Workload. Aufgrund der geplanten Arbeitsprozessbeschreibung des Anforderungsprofils des Arbeitsplatzes (mit der Identifizierung von Handlungsproblematiken im konkreten Fall) und des Kompetenzprofils des berufstätigen Studierenden ergeben sich variable Qualifikationsbausteine, die fachlicher und überfachlicher Natur sein können. Sie werden als Ergebnis der Beratung und der Kompetenzfeststellung als individuelle Lernlandkarte zusammengestellt und können im Lernprozess flexibel angepasst werden.

Strukturgebende Elemente/Module sind:

- individuelle Kompetenzfeststellung
- individuelle Beratung und Betreuung, Begleitung der Lern- bzw. Kompetenzentwicklung
- individuelles „Kollaborationsprojekt“ (Konzept des forschenden Lernens in realen Projekten; Lern- und Innovationstransfer)
- individuelle Qualifikationsbausteine (Wahlmodule, individuelle Lernlandkarte)
- Grundcurriculum (technologische Entwicklungen, Forschungsmanagement, Handwerkszeug und Methoden, Reflexion)
- Anerkennungs- und Anrechnungsmöglichkeiten (siehe Meilensteinbericht 5)
- optional Abschlussarbeit/Masterarbeit

Der bisherige Prozess der Planung der Weiterbildungsangebote, der Entwicklung von Pilotprojekten und des flankierenden Managements im Projekt ContinuiNG@TUHH war geprägt von einer umfassenden Marktforschung (vgl. Meilenstein 1), die projektbegleitend fortgeführt wird.

Es wurden ...

- ... die Zielgruppen für die wissenschaftliche Weiterbildung im Ingenieurbereich (insbesondere in den Kompetenzfeldern der TUHH) identifiziert (berufstätige Fach- und Führungskräfte) und deren Erwartungen und Bedürfnisse eruiert (vgl. Sekundäranalyse „Zielgruppen wissenschaftlicher Weiterbildung“).
- ... die Bedarfe² des Arbeitsmarktes erhoben.
- ... die weiterbildungsaffinen Institute der TUHH identifiziert und
- ... die vergleichbaren Angebote anderer Hochschulen (insbesondere in Norddeutschland) gelistet.

Die Ergebnisse der Marktforschung haben einerseits die im Antrag antizipierten Studienstrukturen und grundsätzlichen Ausrichtungen (Klientel, Lehr-Lern-Prozesse, intendierter Kompetenzerwerb durch Projektstudien, Theorie-Praxis-Transfer etc.) verifiziert und andererseits zur Schärfung von Alleinstellungsmerkmalen sowie der »Strategie zur Probandengewinnung« beigetragen (vgl. entsprechendes Strategiepapier).

² Faulstich weist bereits 2006 (S. 60) auf die Problematik der Bedarfsorientierung hin: „Bedarf ist nicht exakt bestimmbar und es gibt kein Instrumentarium, mit dem er empirisch-analytisch eindeutig feststellbar wäre. Es geht (...) um Einschätzung und Bewertungen.“ Insofern ist die Partizipation des Lernenden und der Unternehmensverantwortlichen in der individuell ausgerichteten Lehre sicherlich ein vielversprechender Ansatz, den Anspruch einer Bedarfsorientierung zu erfüllen.

Struktur der Zertifikatsstudien und Masterstudiengänge

„Das *Weiterbildende Zertifikatsstudium* ist ein lang erprobtes Format der wissenschaftlichen Weiterbildung“, das zunehmend von Unternehmen und Berufstätigen nachgefragt wird. Seine „behutsame Standardisierung erhöht die Attraktivität und eröffnet formale Möglichkeiten der Durchlässigkeit und Kombination mit affinen *Weiterbildenden Masterstudiengängen*“ (DGWF, 2010, S. 5f). Die TUHH wird zukünftig (individuelle) Zertifikatsstudien in einem wählbaren Umfang von (6-42 CP) anbieten. Herzstück sind dabei reale Innovations-/Kollaborationsprojekte (6-12 CP), die von individuellen Qualifikationsbausteinen (Fach- und Wahlmodule) flankiert werden.

Mindestanforderungen für berufsbegleitende Zertifikatsstudien³ im Projekt und damit auch an der TUHH sind:

Bezeichnung des Studienangebotes	Weiterbildendes Zertifikatsstudium
Zugang/ Zulassung	zielgruppenorientiert, mindestens 1 Jahr Berufstätigkeit
Regelung	Zulassungs-, Studien- und Prüfungsordnung der Hochschule
Umfang	6-42 CP
Struktur	Curricular festgelegtes, modularisiertes Programm; Modulgröße mindestens 6 CP oder ein Vielfaches davon
Abschluss	Zertifikat, Vergabe von CP
Durchlässigkeit	Module werden im affinen (weiterbildenden) Masterstudiengang anerkannt
Qualitätssicherung	Evaluation/en, internes QM-System, ggf. Akkreditierung

Der weiterbildende Masterstudiengang ist ein sehr anspruchsvolles Format. Die DGWF (2010, S. 4) empfiehlt daher – und dieser wird im Projekt gefolgt – „Angebote dieser Art in Schwerpunkte zu gliedern“, die formal ab einem Umfang von 6 CP ein weiterbildendes Zertifikatsstudium ergeben. Kumulativ kann darüber der Masterabschluss (ab 60 CP) erreicht werden.

³ Die DGWF (2010, S. 5) empfiehlt für das weiterbildende Zertifikatsstudium einen Umfang von 12 bis 60 Leistungspunkten. An der TUHH wird der Umfang leicht modifiziert. So ist der kleinste Umfang eines derartigen Studiums auf 6 CP festgelegt und der Höchstumfang beträgt 42 CP. Letzteres ermöglicht es, sofern das Zertifikatsstudium auf Masterniveau durchgeführt wird, mit der dazukommenden Masterarbeit (18 CP) einen optionalen Master anbieten zu können. Das Zertifikatsstudium wäre dann Bestandteil des Masters. Sofern die Gastwissenschaftler und Studierenden vorab über 240 CP verfügen, könnte so der Mastertitel erworben werden.

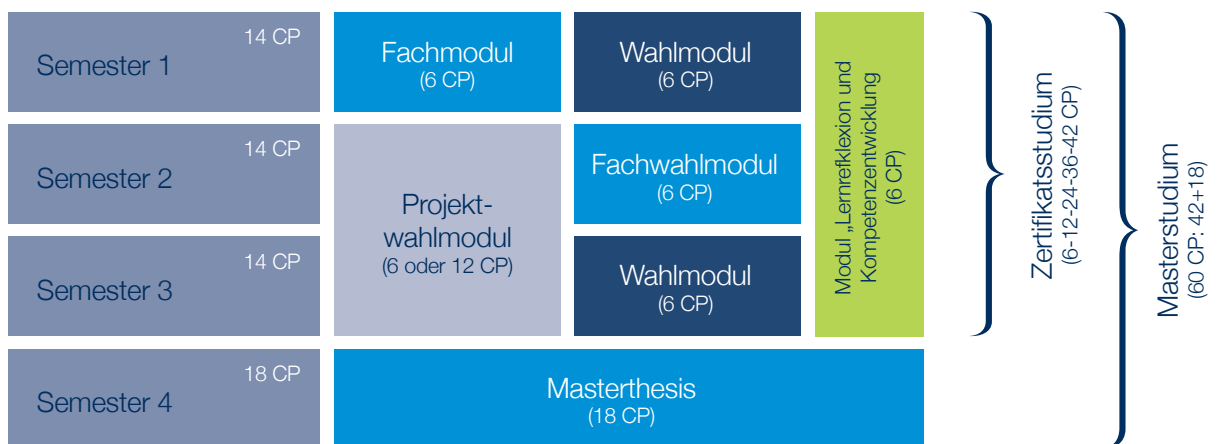
Mindestanforderungen für weiterbildende Masterstudiengänge im Projekt und damit auch an der TUHH sind:

Bezeichnung des Studienangebotes	Weiterbildender Masterstudiengang
Zugang/ Zulassung	zielgruppenorientiert, erster berufsqualifizierender Hochschulabschluss (180 CP) - in Ausnahmefällen kann eine Eingangsprüfung den Hochschulabschluss ersetzen; qualifizierte berufspraktische Erfahrung von idR. nicht unter einem Jahr, beim MBA 2 Jahre Berufserfahrung; ggf. weitere von der Hochschule zu definierende Zulassungsvoraussetzungen
Regelung	Zulassungs-, Studien- und Prüfungsordnung der Hochschule
Umfang	60 - 90 - 120
Struktur	Curricular festgelegtes, modularisiertes Programm; Modul-größe mindestens 6 CP oder ein Vielfaches davon
Abschluss	Masterurkunde mit Diploma Supplement, Vergabe von CP und des Mastergrades
Durchlässigkeit	Anrechnung von Berufserfahrung (Kompetenzen, die außerhalb des Hochschulwesens erworben wurden) möglich, Anerkennung von Modulen absolvierter Studiengänge/Zertifikatsstudien möglich, Beweislast liegt bei der Hochschule (Lissabon Konvention)
Qualitätssicherung	Evaluation/en, internes QM-System, Akkreditierung erforderlich

Die Zertifikatsstudien (6-42 CP) sind Bestandteil der Struktur der präferierten Masterstudienformate (60 und 90-CP-Varianten). Folgende Abbildungen illustrieren die Zertifikats- und Studienstruktur.

Studienstruktur

Zertifikatsstudium (6-42 CP) mit individuellen Qualifikationsbausteinen als Bestandteil eines optionalen berufsbegleitenden M.Sc. (60 CP)

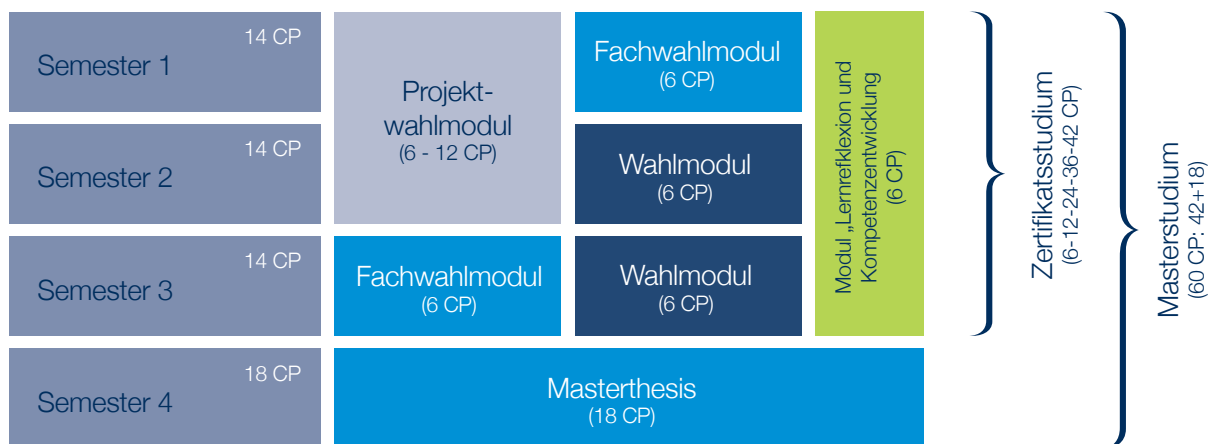


Anrechnungs- und Anerkennungsmöglichkeiten im Fach- und Wahlmodulbereich des Masters; Fach- und Wahlmodule sind prinzipiell Platzhalter für alle „Module des individuellen Bedarfs“ (Qualifikationsbausteine der individuellen Lernlandkarte).

Abbildung 6: Individuelles Zertifikatsstudium (6-42 CP) als Bestandteil eines optionalen berufsbegleitenden M. Sc. (60 CP) - Variante I (eigene Darstellung).

Individuelles Zertifikatsstudium (6-42 CP) als Bestandteil eines optionalen berufsbegleitenden M.Sc. (60 CP)

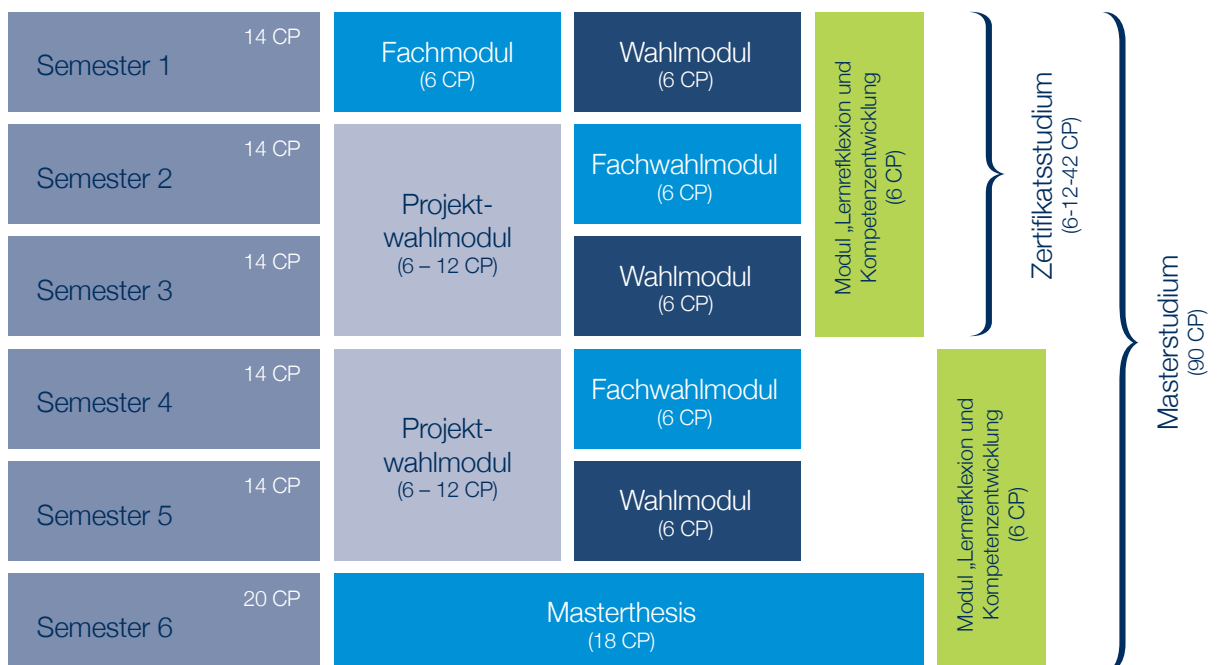
Variante II, mit Projektwahlmodus im 1. Semester



Anrechnungs- und Anerkennungsmöglichkeiten im Fach- und Wahlmodulbereich des Masters; Fach- und Wahlmodule sind prinzipiell Platzhalter für alle „Module des individuellen Bedarfs“ (Qualifikationsbausteine der individuellen Lernlandkarte).

Abbildung 7: Individuelles Zertifikatsstudium (6-42 CP) als Bestandteil eines optionalen berufsbegleitenden M. Sc. (60 CP) - Variante II (eigene Darstellung).

Individuelles Zertifikatsstudium (6-42 CP) als Bestandteil eines optionalen berufsbegleitenden M.Sc. (90 CP)



Anrechnungs- und Anerkennungsmöglichkeiten im Fach- und Wahlmodulbereich des Masters; Fach- und Wahlmodule sind prinzipiell Platzhalter für alle „Module des individuellen Bedarfs“ (Qualifikationsbausteine der individuellen Lernlandkarte).

Abbildung 8: Individuelles Zertifikatsstudium (6-42 CP) als Bestandteil eines optionalen berufsbegleitenden M. Sc. (90 CP) (eigene Darstellung).

Der Umfang und die Dauer des Studiums ist für die berufstätigen Gastwissenschaftlerinnen/Gastwissenschaftler und Studierenden im Rahmen der Strukturvorgaben frei wählbar – Buchung einzelner Module (als Zertifikatsstudium 6-42 CP), die zu einem berufsbegleitenden Masterstudiengang akkumuliert werden können (vgl. Hanft et al., 2015, S. 19) – sofern die erworbenen CP des ersten Hochschulabschlusses und des gewählten Masterstudienformats insgesamt 300 CP ergeben.

Theorie-Praxisverzahnung und Transferkompetenz als zentrale Herausforderungen

Insbesondere die wissenschaftliche Weiterbildung im Projekt ContinulNG@TUHH kann durch die beschriebenen Strukturelemente als Synthese aus wissenschaftlicher und betrieblicher Weiterbildung aufgefasst werden, da sie vor allem durch ein Zusammenspiel von Lernsituation und Arbeitssituation gekennzeichnet ist. Das bedeutet eine günstige Ausgangssituation für den bidirektionalen Lern- bzw. Innovationstransfer, der an dieser Stelle verdeutlicht werden soll.

Die Verzahnung von Theorie und Praxis wird im Projekt als zentrale Herausforderung und Indikator für die Qualitätsentwicklung aufgefasst (vgl. Wissenschaftsrat, 2013). Um die Bedeutung für den vorliegenden Meilenstein detailliert erfassen zu können, ist es angesagt, verschiedene Ausprägungen zu differenzieren. So ist eine Verzahnung auf der institutionellen, auf der organisatorischen und eben auf der inhaltlich-curricularen Ebene denkbar. Austauschprozesse zwischen Unternehmen und Hochschule finden meist in informeller Form statt und sind häufig auf organisatorische Aspekte begrenzt. Arbeitsanalysen, Anforderungs- und Kompetenzprofile von Arbeitsplätzen werden von Unternehmensverantwortlichen nur in Ausnahmefällen zur Verfügung gestellt, so dass Verknüpfungen auf der inhaltlichen Ebene meist beim Studierenden selbst verbleiben. Hier gilt es anzusetzen und neue Wege zu gehen. Im Kern geht es um die intensive Bezugnahme der dafür eigens strukturierten Projektstudien und individuellen Qualifikationsbausteine (Lehrveranstaltungen an der Hochschule) auf die Praxis wie auch um eine systematische Einbindung der Ergebnisse der Projektstudien (idR. werden Handlungsproblematiken des Arbeitsplatzes wissenschaftlich reflektiert, Handlungsoptionen abgeleitet und für die Umsetzung vorbereitet) und wissenschaftlichen Herangehensweisen in die Arbeit im Unternehmen. Eine derartige Verbindung von Theorie und Praxis gehört zu den profilbildenden Elementen der wissenschaftlichen Weiterbildung an der TUHH, weil sie über eine reine Parallelität hinausgeht. Der kontinuierliche Wechsel der Lernorte – Hochschule und Arbeitsplatz, eingerahmt vom virtuellen Netzwerk – ermöglicht es, dass Theorie und Praxis fortlaufend zueinander in Beziehung gesetzt werden können (vgl. Meyer-Guckel et al., 2015, S. 22f).

Hochschule finden meist in informeller Form statt und sind häufig auf organisatorische Aspekte begrenzt. Arbeitsanalysen, Anforderungs- und Kompetenzprofile von Arbeitsplätzen werden von Unternehmensverantwortlichen nur in Ausnahmefällen zur Verfügung gestellt, so dass Verknüpfungen auf der inhaltlichen Ebene meist beim Studierenden selbst verbleiben. Hier gilt es anzusetzen und neue Wege zu gehen. Im Kern geht es um die intensive Bezugnahme der dafür eigens strukturierten Projektstudien und individuellen Qualifikationsbausteine (Lehrveranstaltungen an der Hochschule) auf die Praxis wie auch um eine systematische Einbindung der Ergebnisse der Projektstudien (idR. werden Handlungsproblematiken des Arbeitsplatzes wissenschaftlich reflektiert, Handlungsoptionen abgeleitet und für die Umsetzung vorbereitet) und wissenschaftlichen Herangehensweisen in die Arbeit im Unternehmen. Eine derartige Verbindung von Theorie und Praxis gehört zu den profildbildenden Elementen der wissenschaftlichen Weiterbildung an der TUHH, weil sie über eine reine Parallelität hinausgeht. Der kontinuierliche Wechsel der Lernorte – Hochschule und Arbeitsplatz, eingerahmt vom virtuellen Netzwerk – ermöglicht es, dass Theorie und Praxis fortlaufend zueinander in Beziehung gesetzt werden können.

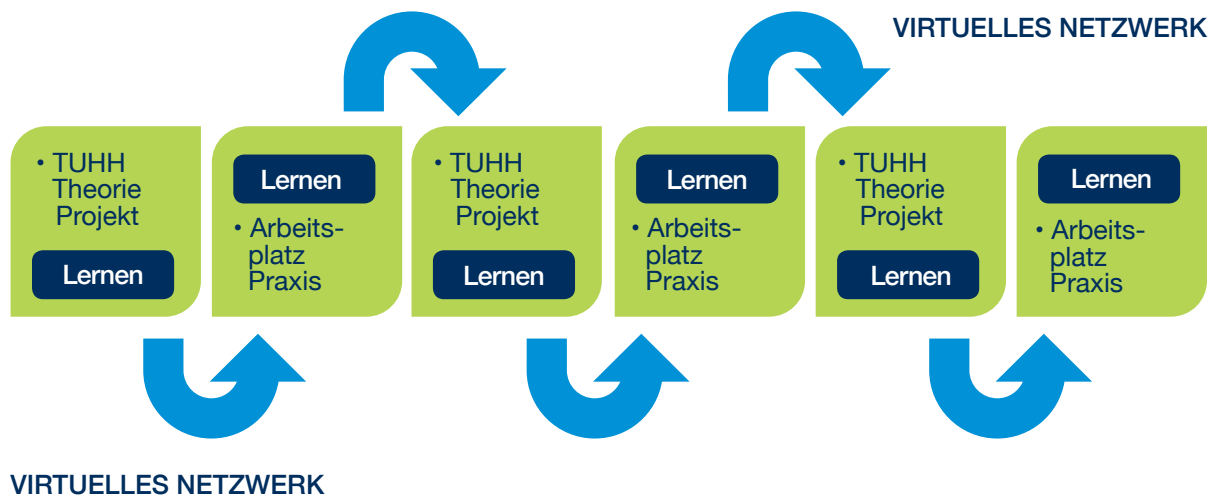


Abbildung 9: Kontinuierlicher Theorie-Praxis-Transfer der Lernergebnisse der Lernorte als alternierende Prozesskette (eigene Darstellung).

Das hat Auswirkungen auf die angestrebten Kompetenzprofile der berufstätigen Gastwissenschaftler und Studierenden, welche sich auch aus der Perspektive der Unternehmen von denjenigen von Absolventen der grundständigen Studiengänge unterscheiden. Aus der Verbindung von wissenschaftlicher Kompetenz mit der hermeneutischen Kompetenz des Fall- bzw. Projektverstehens entsteht eine Handlungskompetenz („reflektierter Praktiker“), die es den berufstätigen Studierenden ermöglicht, in konkreten Situationen angemessen Wissen anwenden zu können.

Die curriculare Ausgestaltung der Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung an der TUHH mit Innovations- und Kollaborationsprojekten (Projektstudienmöglichkeiten) als Herzstück der Zertifikatsstudien und Masterstudiengänge ist ein individueller Lösungsansatz im Rahmen von ContinuiNG@TUHH, der einerseits der intendierten Arbeitsmarktrelevanz entspricht und andererseits die Expertise bzw. Kompetenzfelder der TUHH und die dazugehörigen Kooperationen mit diversen Unternehmen und Multiplikatoren berücksichtigt.

Ob die sogenannte Transferkompetenz (individueller überfachlicher Qualifikationsbaustein aus dem Bereich der personalen Kompetenz, vgl. DQR) als notwendige Voraussetzung für eine gelungene Theorie-Praxis-Verzahnung von den Gastwissenschaftlern und Studierenden akzeptiert wird und fester Bestandteil der Curricula der Weiterbildungsangebote wird, bleibt abzuwarten.

Definition Transferkompetenz

“Transferkompetenz ist die Fähigkeit, in einer Situation Gelerntes erfolgreich in eine andere Situation übertragen zu können, und diese Erfahrung aktiv zu nutzen. Personen mit viel Transferkompetenz wenden daher beispielsweise ihr fachliches Wissen besser in neuen beruflichen Situationen an, achten stärker darauf, wie sich dieses Wissen dort bewährt, und nutzen diese Erfahrungen dann erfolgreicher beim weiteren Lernen in ihrem Fach. Ebenso nutzen sie öfter die Erfahrungen, die sie in ihrer beruflichen Praxis machen, in Situationen, in denen sie ihr fachliches Wissen erweitern sollen [wollen]“ (Schulte, 2015, S. 33).

.....

Zum Ende der Projektlaufzeit mit Auswertung aller Pilotprojekte ist es denkbar, ein Grundcurriculum (bspw. 24 CP Grundlagenmodule) für die berufsbegleitenden Studiengänge im Ingenieurbereich abzuleiten (aufgrund von Arbeitsprozessanalysen, Expertenurteilen der involvierten Institutsleitungen und der Modulverantwortlichen in den erprobten Zertifikatstudien etc.). Dieses könnte dann zukünftig interdisziplinär angeboten werden (Zusammenziehen der unterschiedlichen Kohorten), um anschließend in Schwerpunktvertiefungen der einzelnen Masterstudiengänge bzw. in spezifischen Kompetenzfeldern einen individualisierten Qualifikationspfad für die Studierenden zu ermöglichen (18 CP Schwerpunktmodule plus 18 CP Masterarbeit). Die profilgebenden Strukturelemente würden dabei erhalten bleiben.

3 LITERATUR

Akkreditierungsrat (2013, 2010). Zur Auslegung der ländergemeinsamen Strukturvorgaben. (Beschluss vom 12. Februar 2010, zuletzt geändert am 03. Juni 2013). Verfügbar unter: http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Beschluesse/AR_Auslegung_Laendergemeinsame_Strukturvorgaben_aktuell.pdf [abgerufen am 09.03.2016].

Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2011). Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Verabschiedet am 22.03.2011. Verfügbar unter: http://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fuer_lebenslanges_Lernen.pdf [abgerufen am 13.04.2015].

Berliner Kommuniqué (2003). „Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen“ vom 19. September 2003. Europäische Bildungsminister. Verfügbar unter: http://www.bmbf.de/pubRD/berlin_communique.pdf [abgerufen am 09.03.2016].

Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e. V. (DGWF) (2010). DGWF-Empfehlungen zu Formaten wissenschaftlicher Weiterbildung. Verfügbar unter: https://dgwf.net/fileadmin/user_upload/DGWF/DGWF-empfehlungen_formate_12_2010.pdf [abgerufen am 28.05.2015].

Dikau, J. (1999). Zwischen öffentlicher Verantwortung und Marktorientierung. In: AUE-Informationdienst Hochschule und Weiterbildung, 2, S. 10-23.

Faulstich, P. (2006): Weiterbildung als Geschäftsfeld: Berufsbegleitendes Studieren an Hochschulen. In: Hanft, A. (Hrsg.): Studienmaterialien zum berufsbegleitenden Master Studiengang Bildungsmanagement. Oldenburg.

Graebner, G., Bade-Becker, U. & Gorys, B. (2009). Weiterbildung an Hochschulen. In R. Tippelt und A. von Hippel (Hrsg.), Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung (3., überarbeitete und erweiterte Auflage) (S. 543-555). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hamburger Hochschulgesetz (HmbHG) (2001, 2010). Verfügbar unter: http://www.jura.uni-hamburg.de/public/rechtsgrundlagen/HmbHG_2010-11-16.pdf [abgerufen am 28.05.2015].

Hanft, A. (2014). Management von Studium, Lehre und Weiterbildung an Hochschulen. In Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement, Bd. 13. Münster: Waxmann.

Hanft, A., Wolter, A., Pellert, A & Cendon, E. (Hrsg.). (2015). Weiterbildung und Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung zur ersten Förderphase der ersten Wettbewerbsrunde des Bund-Länder-Wettbewerbs: „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Oldenburg: Verlage Friedrich Schmücker GmbH.

Hanft, A., Wolter, A., Pellert, A & Cendon, E. (Hrsg.). (2012). Curriculumsentwicklung & Modulhandbuch. Curriculumsentwicklung durch Modularisierung. Arbeitsmaterial der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Verfügbar unter: ... [abgerufen am ...].

Hochschulrektorenkonferenz (2013a). Hochschulrektorenkonferenz: Aufgaben und Struktur: Verfügbar unter: <http://www.hrk.de/hrk/aufgaben-und-struktur/> [abgerufen am 09.03.2016].

Hochschulrektorenkonferenz (2013b). nexusImpulse: Studiengang- und Curriculumentwicklung. Verfügbar unter: <http://www.hrk-nexus.de/themen/studienqualitaet/studiengangsentwicklung> [abgerufen am 09.03.2016].

Hochschulrektorenkonferenz (2009). Zum Bologna-Prozess nach 2010. Entschließung der Mitgliederversammlung am 27.1.2009. Bonn: Bologna-Zentrum der HRK.

Hochschulrektorenkonferenz (2008). Für eine Reform der Lehre in den Hochschulen. Verfügbar unter: http://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/Reform_in_der_Lehre_-_Beschluss_22-4-08.pdf [abgerufen am 09.03.2016].

Kultusministerkonferenz (2011). Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen vom 04.02.2010 - Auslegungshinweise -. Verfügbar unter: http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/KMK/Vorgaben/KMK_Auslegungshinweise_Laendergemeinsame_Strukturvorgaben.pdf [abgerufen am 18.08.2015].

Kultusministerkonferenz (2003, 2010). Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengänge. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003, in Form vom 04.02.2010. Berlin: KMK. Auch verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf [abgerufen 09.03.2016].

Kultusministerkonferenz (2005). Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse. Berlin: KMK. Verfügbar unter: http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/KMK/Vorgaben/KMK_Qualifikationsrahmen_aktuell.pdf [abgerufen 09.03.2016].

Kultusministerkonferenz (2002). Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (I). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002. Bonn: KMK. Auch verfügbar unter: http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/KMK/Vorgaben/KMK_Anrechnung_ausserhochschulisch_I.pdf [abgerufen: 13.04.2015].

Leuven Kommuniké (2009). Bologna-Prozess 2020 – der Europäische Hochschulraum im kommenden Jahr-zehnt vom 28./29. April 2009. Europäische Bildungsminister. Verfügbar unter: http://www.bmbf.de/pubRD/leuven_communique.pdf [abgerufen am 09.03.2016].

Meyer-Guckel, V., Nickel, S., Püttmann, V. & Schröder-Kralemann, A.-K. (Hrsg.). (2015). Qualitätsentwicklung im dualen Studium. Ein Handbuch für die Praxis. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft.

Remdisch, S. (2012). Hochschulen als Weiterbildungsanbieter. Formate der wissenschaftlichen Weiterbildung stellen sich der Praxis vor. Verfügbar unter: http://www.leuphana.de/fileadmin/user_upload/Forschungseinrichtungen/ipm/files/hochschulen_als_weiterbildungsanbieter.pdf [abgerufen am 31.03.2016].

Schulte, F.P. (2015). Die Bedeutung und Erfassung des Erwerbs von Theorie-Praxis-/Praxis-Theorie-Transferkompetenz im Rahmen eines dualen Studiums. Verfügbar unter: www.stifterverband.de/hds-transferkompetenz. [abgerufen am 08.03.2016].

Wissenschaftsrat (2013). Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums. Positionspapier. Verfügbar unter: www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3479-13.pdf. [abgerufen am: 08.03.2016].

Wolf, S. (2011). Warum nehmen berufstätige Akademiker (nicht) an Weiterbildungsangeboten von Hochschulen teil? In DGWF (Hrsg.), Hochschule & Weiterbildung (S. 30-39). Hamburg: DGWF.

