



Anita Mörth, Erik Schiller, Eva Cendon, Uwe Elsholz, Christin Fritzsche

Theorie und Praxis verzahnen in Studien- angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung

Ergebnisse einer fallübergreifenden Studie

Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung
des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“

Juni 2018

Hinweis:

Diese Publikation wurde im Rahmen der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) beauftragten wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ erstellt. Das BMBF hat die Ergebnisse nicht beeinflusst. Die in dieser Publikation dargelegten Ergebnisse und Interpretationen liegen in der alleinigen Verantwortung der Autorinnen und Autoren.

Alle angegebenen Online-Quellen wurden zuletzt am 28.05.2018 geprüft.

IMPRESSUM

Autorinnen/Autoren: Anita Mörth, Erik Schiller, Eva Cendon, Uwe Elsholz, Christin Fritzsche

Herausgegeben durch: wissenschaftliche Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, vertreten durch die Projektleitungen: Prof. Dr. Eva Cendon, Prof. Dr. Uwe Elsholz (FernUniversität in Hagen); Dr. Annika Maschwitz, Prof. Dr. Karsten Speck (Universität Oldenburg); Prof. Dr. Uwe Wilkesmann (Technische Universität Dortmund); Dr. Sigrun Nickel (CHE Gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung)

Copyright: Vervielfachung oder Nachdruck, auch auszugsweise, zur Veröffentlichung durch Dritte nur mit ausdrücklicher Zustimmung der Herausgeber_innen

Datum: Juni 2018

ISBN: 978-3-946983-22-4

INHALT

1	Einleitung	2
1.1	Hintergrund und Einordnung des Themas in das Forschungsfeld.....	2
1.2	Zielsetzung der fallübergreifenden Analyse zur Theorie-Praxis-Verzahnung	3
1.3	Aufbau des thematischen Berichts	3
2	Datenbasis und methodisches Vorgehen	5
2.1	Fallstudienmethode und partizipatives Forschungsvorgehen	5
2.2	Fallauswahl und Kurzvorstellung der analysierten Studienangebote	6
3	Ergebnisse zu Rahmenfestlegungen von Studienangeboten	10
3.1	Art des Studiums	10
3.2	Praxis als Lernort im Studium.....	13
3.3	Kooperation mit der Praxis	14
3.4	Zugangsvoraussetzungen	15
3.5	Anrechnung von Kompetenzen.....	18
3.6	Didaktische Konzepte	19
4	Ergebnisse zur Gestaltung von Theorie-Praxis-Verzahnung	21
4.1	Erwerb von überfachlichen Kompetenzen.....	21
4.2	Einbezug von Interdisziplinarität.....	22
4.3	Einbezug von Praxisthemen ins Studium	23
4.4	Anwendung an der Hochschule	24
4.5	Aktivitäten am Lernort Praxis.....	27
4.6	Projekte als besondere Form der Anwendung.....	28
5	Ergebnisse zu Reflexion als Methode für die Theorie-Praxis-Verzahnung	30
5.1	Reflexion der Praxis.....	30
5.2	Professionelles Selbstverständnis	32
6	Analyse- und Konstruktionsrahmen für die Verankerung von Theorie-Praxis-Verzahnung	35
7	Resümee.....	43
	Anhang.....	45
	Literaturverzeichnis.....	54
	Quellenverzeichnis	59
	Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	61

1 Einleitung

1.1 Hintergrund und Einordnung des Themas in das Forschungsfeld

Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung als berufsbegleitende, weiterbildende Studiengänge sowie weiterbildende Module oder Zertifikatsangebote zeichnen sich durch eine hybride oder intermediäre Positionierung zwischen Hochschule und Anwendungsbezug aus (u. a. Christmann, 2006; Seitter, 2017). Sie liegen oftmals quer zur disziplinären und fachlichen Logik an Hochschulen und sind durch einen unterschiedlich stark ausgeprägten Arbeitsmarktbezug gekennzeichnet. Insofern sind sie an der Schnittstelle von Erwachsenenbildung, Berufsbildung und Hochschulbildung angesiedelt (Cendon, 2016a). Während Erwachsenenbildung und Hochschulbildung im Rahmen der Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland längere, historisch gewachsene Bezüge zueinander aufweisen (u. a. Wolter, 2011), ist der Bezug zwischen Berufsbildung und Hochschulbildung durch das deutsche Bildungs-Schisma (Baethge, 2007) als eine institutionelle Segmentierung zwischen den beiden Bereichen geprägt. Bildungspolitische Bemühungen zur Durchlässigkeit zwischen Berufsbildung und Hochschulbildung, unterstützt durch Förderprogramme wie „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge (ANKOM)“ oder den Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, haben diese Segmentierung etwas abgeschwächt. Die wissenschaftliche Weiterbildung ist dabei als hybrider Bildungsbereich Vorreiterin für die Entwicklung durchlässiger Bildungsangebote (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Wissenschaftliche Weiterbildung als hybrider Bildungsbereich (Quelle: Elsholz, 2016b)

	Berufsbildung	Wissenschaftliche Weiterbildung	Allgemeinbildung an Gymnasien (und Universitäten)
Dominante Zielperspektive	berufliche Handlungskompetenz	wissenschaftlich reflektierte Handlungsfähigkeit	gebildete Persönlichkeit
Bezugspunkte für Curricula	Arbeitsmarkt und Beschäftigungsstruktur	Verbindung von Fach- und Handlungssystematik	Kanon systematisierten Wissens/Wissenschaftsorientierung
Status	Auszubildende im Arbeitsverhältnis	Berufstätige und gleichzeitig Studierende/Lernende	Schülerinnen und Schüler, Studierende
Organisation der Lernprozesse	praxisintegriert (Verbindung von Arbeit und Lernen)	praxisenthalten, aber praxisorientiert	praxisenthalten (-fern)

Eine systematische Auseinandersetzung mit einer *Hochschuldidaktik in der wissenschaftlichen Weiterbildung* und eine Systematisierung der unterschiedlichen Ansätze, die der genannten Hybridstellung von wissenschaftlicher Weiterbildung Rechnung tragen, stehen allerdings aus (Jütte, 2015; Reinmann, 2011). Insofern lässt sich Weiterbildung an Hochschulen auch „als Leerstelle der Hochschuldidaktik und Berufsbildungsforschung“ (Baumhauer, 2017, S. 61) bezeichnen. Neuere, qualitativ ausgerichtete und explorativ angelegte Forschungsarbeiten beginnen, diese Leerstelle zu füllen: (1) durch den Blick auf die Weiterbildungsstudierenden als Berufserfahrene und Berufstätige, ihre Motive und Bedürfnisse sowie ihr Lernverhalten und ihre berufsbiografische Zukunftsplanung (Dittmann, 2016; Lobe, 2015), (2) durch eine Betrachtung des Bezugs zwischen Wissenschaftsorientierung und Beruflichkeit im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung (Baumhauer, 2017), und (3) ergänzt der Fokus auf die Rollen von Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung (u. a. Cendon, Mörth & Schiller, 2016; Cendon, 2016a; Schiller, Heese, Rheinländer, Rundnagel & Wanken, 2016) die Beschreibung der Herausforderungen, die der hybride Charakter wissenschaftlicher Weiterbildung an die Lehrenden stellt. So sind im Weiterbildungsbe- reich die Studierenden insbesondere aufgrund ihrer beruflichen Erfahrungen Expertinnen und Experten (der Praxis), wodurch sich das Verhältnis zu den Lehrenden und die Beziehung zwischen Studierenden und Lehrenden im Lernprozess ändert (Beaty & Howard, 2010; Cendon, 2013; Mintzberg, 2004).

Vor diesem Hintergrund werden in Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung ein konstruktiver Bezug zwischen akademischen und beruflichen Wissens- und Handlungslogiken sowie die didaktische Gestaltung ihres Verhältnisses als *Theorie-Praxis-Verzahnung* (TPV) als notwendig erachtet (Cendon, Mörth & Pellert, 2016; Cendon, 2017a). Dies ist konstitutiv für die Entwicklung „wissenschaftlich reflektierter Handlungskompetenz“ (Elsholz, 2016a, S. 162) als eine Zielstellung wissenschaftlicher Weiterbildung. Das Konstrukt der TPV meint die Herausforderung, berufliches und akademisches Wissen in geeigneten Studienangeboten aufeinander zu beziehen und dadurch Durchlässigkeit zwischen der beruflichen Bildung und der Hochschulbildung zu fördern¹ (Pellert, 2016). Sie zeigt sich einerseits dadurch, inwieweit es gelingt, in der curricularen Entwicklung der Angebote und ihrer didaktischen Ausgestaltung diesen Bezug fruchtbar zu machen, und andererseits darin, die vorhandenen Unterschiede und Widersprüche nicht zu verwischen, die sich aus den unterschiedlichen Wissens- und Handlungslogiken der Forschungs- und Theoriebasierung sowie der Praxis und des Berufsbezugs ergeben.

1.2 Zielsetzung der fallübergreifenden Analyse zur Theorie-Praxis-Verzahnung

Der vorliegende thematische Bericht basiert auf Ergebnissen einer fallübergreifenden Analyse von Studienangeboten (siehe Kapitel 2.1), die im Rahmen von Förderprojekten der ersten Wettbewerbsrunde des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ entwickelt wurden. Im Fokus der Studie steht die Verzahnung akademischer und beruflicher Wissens- und Handlungslogiken. Dabei bilden die folgenden Fragen den Ausgangspunkt:

- Wie zeigt sich die Verknüpfung von theoretisch-wissenschaftlichem mit beruflichem Wissen in den die Studienangebote beschreibenden Dokumenten?
- Sind fach- bzw. domänenspezifische oder studienabschlusspezifische Ausformungen feststellbar?
- Was lässt sich aus den Ergebnissen für die Konzeption und Gestaltung von weiterbildenden Studienangeboten ableiten?

Insgesamt wurden neun Studiengänge hinsichtlich der Frage nach der Gestaltung der TPV auf Basis einer Dokumentenanalyse untersucht. Dies mit dem Ziel, das Konstrukt der TPV in Studienangeboten wissenschaftlicher Weiterbildung genauer zu beschreiben und dabei unterschiedliche Formen und Aspekte von TPV – auch in Bezug auf domänenspezifische Differenzierungen – zu identifizieren, zu rekonstruieren und zu systematisieren.

Die Ergebnisse der Studie dienen dazu, die Spezifika von TPV im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung weiter auszudifferenzieren und dabei erste Anknüpfungspunkte für eine *Hochschuldidaktik der wissenschaftlichen Weiterbildung* zu generieren. Zudem tragen die Forschungsergebnisse zu einer ersten Systematisierung von weiterbildenden Studienangeboten in Bezug auf Formen der Verzahnung von Theorie und Praxis bei, die bislang nur für duale Studiengänge entwickelt wurde – hier allerdings mit Überschneidungen zu Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung (Wissenschaftsrat, 2013). Die Ergebnisse richten sich darüber hinaus als Beitrag zur Weiterentwicklung der Lehre an Akteurinnen und Akteure in Hochschulen, und zwar primär im Kontext der Lehre und Lehrentwicklung, und sollen insbesondere Entwicklerinnen und Entwicklern von weiterbildenden Studienangeboten Handlungsansätze für die Umsetzung in der eigenen Hochschule liefern. Das im Rahmen der Studie entwickelte Modell der TPV soll als Analyse- und Konstruktionsrahmen dienen und so die Ergebnisse der Studie für die Entwicklung von Studienangeboten fruchtbar machen.

1.3 Aufbau des thematischen Berichts

Zunächst wird in Kapitel 2 das methodische Vorgehen beschrieben und anschließend das Vorgehen bei der Fallauswahl skizziert sowie die Fälle kurz vorgestellt. Die Kapitel 3 bis 5 stellen die Ergebnisse der fallübergreifenden

¹ Der Begriff „Theorie-Praxis Verzahnung“ wird auch im Kontext der dualen Studiengänge als Verknüpfung der beiden Lernorte Hochschule und Betrieb verwendet (Faßhauer & Severing, 2016).

Analyse auf den unterschiedlichen Ebenen vor. Kapitel 3 umfasst die Ergebnisse auf Ebene der Rahmenfestlegungen von Studienangeboten: Art des Studiums, Praxis als Lernort im Studium, Kooperation mit der Praxis, Zugangsvoraussetzungen, Anrechnung von Kompetenzen und didaktische Konzepte. Kapitel 4 befasst sich mit Aspekten der Gestaltung von TPV: überfachliche Kompetenzen, Interdisziplinarität, Einbezug von Praxisthemen ins Studium sowie Anwendung an der Hochschule, in der Praxis und in Form von Projekten. Kapitel 5 stellt Reflexion als zentralen Aspekt der Verzahnung von Theorie und Praxis vor. Dabei wird zuerst auf die einzelnen Fokuse von Reflexion eingegangen, um sich dann dem Konzept des professionellen Selbstverständnisses zu widmen. Kapitel 6 schließlich verdichtet die fallübergreifenden Ergebnisse in ein Modell, das als Konzeptions- und Analyserahmen sowohl der Praxis der Konzeption und Gestaltung von Studienangeboten dienen soll als auch anschlussfähig für weitere Forschung ist. Abschließend werden in Kapitel 7 die Ergebnisse diskutiert und es wird ein Ausblick gegeben.

2 Datenbasis und methodisches Vorgehen

Die in diesem Bericht vorgestellten Ergebnisse basieren auf der fallübergreifenden Analyse von neun Fällen. Im Folgenden wird das Forschungsvorgehen genauer beschrieben, um nachvollziehbar zu machen, wie die Ergebnisse der Studie entstanden sind. Im zweiten Teil dieses Kapitels wird das Vorgehen bei der Auswahl der Fälle beschrieben, gefolgt von einer kurzen Vorstellung der Fälle, damit die nachstehend vorgestellten Ergebnisse besser eingeordnet werden können.

2.1 Fallstudienmethode und partizipatives Forschungsvorgehen

Das methodische Vorgehen orientierte sich am Fallstudienansatz von Eisenhardt (1989), um das komplexe Konstrukt der TPV differenziert zu erfassen und, davon ausgehend, übergeordnete Muster abzuleiten. Gleichzeitig orientierte sich das Vorgehen am Ansatz der partizipativen Praxisforschung (u. a. Cendon, 2016b; Fox, Martin & Green, 2007). Dies, indem einerseits die beteiligten Projekte wichtige Akteure bei der Feinjustierung des Forschungsvorgehens und den konkreten Forschungsaktivitäten waren (mit ihnen gemeinsam wurde das Vorgehen abgestimmt, v. a. hinsichtlich der Möglichkeiten, die konkrete Umsetzung von TPV zu analysieren) und andererseits Zwischenergebnisse an sie zurückgespielt und mit ihnen diskutiert wurden. In diesen Reflexionsschleifen mit den „Beforschten“, erfolgte eine kommunikative Validierung der Analyseergebnisse, um offene Fragen zu klären sowie die Ergebnisse rückzukoppeln und gemeinsam mit den Beforschten zu prüfen (Heinze & Thiemann, 1982; Klüver, 1979; Mayring, 2016). Zudem dient diese gemeinsame Reflexion der Ergebnisse den Beteiligten dazu, Erkenntnisse als Ansätze für Veränderungen ihrer Praxis zu nutzen. An dieser Stelle möchten wir uns bei den Beteiligten aus den Projekten (Janina Burger, Benjamin Klages, Dirk Lewin, Nadine Reichert, Lars Rettig, Miriam Schäfer, Kerstin Steimle und Nina Maria Wachendorf) für die Zusammenarbeit bedanken.

Für die Studie wird auf zwei eigens durchgeführte Vorstudien zurückgegriffen. In einer ersten Vorstudie wurden alle 73 Förderprojekte beider Wettbewerbsrunden analysiert und Domänen zugeordnet, um auf Basis der so konstruierten größten Domänen des Wettbewerbs ((1) *MINT und Ingenieurwissenschaften*, (2) *Pädagogik, Pflege, Gesundheit und weitere soziale Bereiche* und (3) *Wirtschaft und Management*) mögliche Unterschiede zwischen den Domänen zu identifizieren. In einer zweiten Vorstudie erfolgte eine Analyse von sechs Studienangeboten des Wettbewerbs, um ein Analyseinstrument zu entwickeln, das bei der Fallanalyse angewendet wird.

Die fallübergreifende Studie basiert auf der Analyse von neun Studienangeboten (Fällen). Primäre Datenquellen sind „schriftlich vorliegende Äußerungen“ (Reh, 1995; zitiert nach Glaser, 2013, S. 366) im Sinne von „Rechtstexten“ (ebd.), d. h. Dokumente eines Studiengangs wie Studien- und Prüfungsordnung, Modulhandbuch oder Anrechnungsordnung. Diese wurden im Laufe des Auswertungsprozesses im Sinne des „theoretical sampling“ (Glaser & Strauss, 1998) ergänzt um weitere Dokumente öffentlicher Kommunikation, wie etwa Flyer oder Websites, die den Studiengang insbesondere in Hinblick auf den Forschungsgegenstand näher beschreiben. Die Dokumente dienen als Basis der Analyse, um die konkrete TPV zu rekonstruieren.

Zur stärkeren Untermauerung der Konstrukte und Hypothesen (Eisenhardt, 1989) werden die Dokumentenanalysen und eine quantitative Befragung trianguliert. Der Einsatz von Methodenvielfalt (Lamnek & Krell, 2016) oder Mixed-Methods (Burzan, 2016) kann bislang unerkannte Beziehungen aufzeigen sowie Erkenntnisse stützen oder widerlegen (Eisenhardt, 1989). Im Rahmen einer Befragung aller Projekte des Wettbewerbs mittels Online-Fragebogen (Nickel, Schulz & Thiele, 2018) wurden Fragen zu den Themenkomplexen Lehr-Lern-Methoden und Lehrende gestellt. Die Ergebnisse wurden, sofern die Datenqualität es zulässt (bei mehreren Einzelitems gab es zu hohe Non-Response-Quoten), in die Sample-Wahl und Einordnung von fallübergreifenden Ergebnissen einbezogen.

Für die Einzelfallanalyse erfolgte zunächst eine detaillierte Darstellung der einzelnen Fälle auf Basis der Dokumente, um ein möglichst umfassendes Bild von ihnen zu erlangen (Eisenhardt, 1989). Daran anschließend wur-

den die einzelnen Fälle in Form einer qualitativen Dokumentenanalyse untersucht. Für diese Dokumentenanalyse wurde das oben erwähnte Analyseinstrument verwendet. Dieses sieht (1) die strukturierte Analyse der Rahmenbedingungen der Studiengänge sowie (2) eine inhaltliche Analyse auf Studiengangebene und (3) eine inhaltliche Analyse auf Modulebene auf Basis eines vordefinierten Kategorienrasters vor. Somit ermöglicht das Instrument eine strukturierte Analyse der Einzelfälle und damit der Aspekte von TPV in den einzelnen Studienangeboten, welche die Basis für die darauffolgende fallübergreifende Analyse bildet.

Im Rahmen dieser Analyse wurde nach fallübergreifenden Mustern gesucht, indem an Einzelfällen gebildete Kategorien anhand der jeweils anderen Fälle überprüft wurden – einerseits anhand der Einzelfalldarstellungen und andererseits über Stichwortsuchen in den Daten. Um Konstrukte zu schärfen und Konstrukt-Validität herzustellen, wurden Hypothesen entwickelt, die an den Fällen überprüft wurden und schließlich zur fallübergreifenden Auswertung führten. Anschließend erfolgte die kommunikative Validierung mit Akteurinnen und Akteuren in den beteiligten Projekten, auf deren Basis die Ergebnisse der Analyse erneut geprüft und verfeinert wurden (vgl. Abbildung 1). Die Ergebnisse werden mit existierender Literatur verglichen, um eine theoretische Einbettung zu ermöglichen (Eisenhardt, 1989). Die fallübergreifenden Ergebnisse werden schließlich abstrahiert und in ein Modell der TPV überführt, das einerseits als Analyse- und Konstruktionsrahmen und andererseits als Ausgangspunkt für weitergehende Theoriebildung dienen soll.

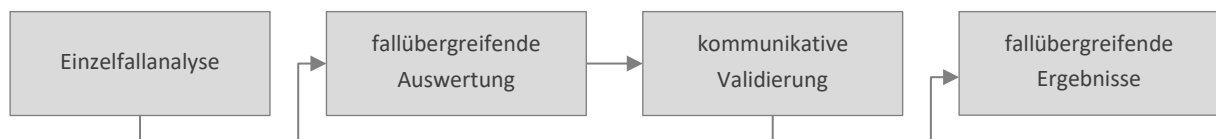


Abbildung 1: Schematische Darstellung des Forschungsvorgehens (Quelle: eigene Darstellung)

2.2 Fallauswahl und Kurzvorstellung der analysierten Studienangebote

Bei der Auswahl der Fälle werden die Dimensionen Art des Abschlusses und fachliche Domäne berücksichtigt. In Bezug auf die *Art des Abschlusses* besteht die Annahme, dass in Bachelor- und Masterstudiengängen die TPV aufgrund der längeren Dauer der Angebote (im Vergleich zu kürzeren Zertifikatsangeboten) systematischer möglich ist. Daher werden in die Studie nur längere Formate, d. h. Bachelor- und Masterstudiengänge, einbezogen. Diese hier getroffene Annahme kann mit den Ergebnissen der Analyse der quantitativen Daten insofern bestätigt werden, als „Praxisprojekte/Praktika“ in Studiengängen auf Bachelorniveau (also längere Formate) signifikant häufiger genutzt werden als in Zertifikatsprogrammen auf Bachelorniveau (kürzeren Angeboten). Dies trifft auf alle Domänen zu. Gleichzeitig gibt es für andere Formate, die Theorie und Praxis systematisch miteinander verknüpfen, wie „Work-based Learning“, keine erkennbaren Zusammenhänge zwischen Häufigkeit der Nutzung und Dauer des Angebots. Hinsichtlich „Problem-based Learning“ gibt es sogar ein umgekehrtes Ergebnis: Zertifikatsprogramme auf Bachelorniveau nutzen dieses Format häufiger als Bachelorangebote (zumindest in der Domäne *Pädagogik, Pflege, Gesundheit und weitere soziale Bereiche* und in der Domäne *Wirtschaft und Management*). Insofern zeichnet sich ab, dass zukünftige Forschung auch kürzere Formate berücksichtigen sollte (vgl. Kapitel 7). Um mögliche Unterschiede zwischen den Domänen zu identifizieren, werden Angebote aus den drei größten fachlichen Domänen des Wettbewerbs gewählt: (1) *MINT und Ingenieurwissenschaften*, (2) *Pädagogik, Pflege, Gesundheit und weitere soziale Bereiche* und (3) *Wirtschaft und Management*.

Die Auswahl der konkreten Studienangebote – je Domäne wurden ein Master- und ein bzw. zwei Bachelorstudiengänge an Universitäten bzw. Fachhochschulen ausgewählt – erfolgte bewusst *nicht* zufällig. Das Ziel war, bei der beschränkten Anzahl an Fällen solche zu wählen, bei denen der Forschungsgegenstand offensichtlich beobachtbar ist (Eisenhardt, 1989) bzw. mit denen – im Sinne des gezielten Samplings („purposeful sampling“) (Patton, 1990, S. 169) – ein möglichst hoher Erkenntnisgewinn erreicht werden kann. Die Auswahl der Fälle erfolgte, dem Zugang der Praxisforschung folgend (Cendon, 2016b), im Austausch mit jenen Projekten, die Interesse an gemeinsamer Forschung und an der Weiterentwicklung ihrer Praxis haben.

Die neun analysierten Studienangebote werden im Folgenden kurz vorgestellt. Eine Vorstellung entlang der Ergebnisstruktur findet sich im Anhang. Die folgenden Darstellungen umfassen neben der Nennung von Projekt und Hochschule folgende Aspekte: Art, Umfang, Dauer, Zielgruppe und Zielsetzung der Angebote.

Domäne Pädagogik, Pflege, Gesundheit und weitere soziale Bereiche

B. A. Soziale Arbeit/Best WSG

Projekt: Best WSG – Berufsintegrierte Studiengänge zur Weiterqualifizierung im Sozial- und Gesundheitswesen

Hochschule: Fachhochschule der Diakonie Bielefeld

Art des Studiums: berufsbegleitend und Teilzeit, Blended Learning

Studiendauer und -umfang: 180 CP, 7 Semester Regelstudienzeit

Kurzbeschreibung: Der Studiengang bietet Personen, die bereits über berufliche Erfahrungen im Bereich Soziale Arbeit verfügen, die Möglichkeit, eine akademische Qualifikation zu erwerben, um beruflich aufzusteigen. „Das Studium soll neben anwendungsbezogenen auch theoriebezogene Inhalte vermitteln und die Studierenden befähigen, auf der Basis wissenschaftlicher Konzepte praxisgerechte Problemlösungen zu erarbeiten und dabei auch außerfachliche Bezüge zu beachten. Darüber hinaus soll es dazu befähigen, die eigene praktische Arbeit theoriebezogen kritisch zu überprüfen bzw. systematisch zu evaluieren.“ (Best-WSG StPo, 2015, S. 3, § 2, Abs. 2) Zudem qualifiziert der Studiengang für die Arbeit als staatlich anerkannte Sozialarbeiterin bzw. staatlich anerkannter Sozialarbeiter.

B. A. Soziale Gerontologie/PONTS

Projekt: PONTS – Potenziale nicht-traditioneller Studierender nutzen

Hochschule: Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin

Art des Studiums: berufsbegleitend, Präsenz- und Online-Anteile

Studienumfang und -dauer: 180 CP, 8 Semester Regelstudienzeit (davon zwei virtuelle (Anrechnungs-) Semester)

Kurzbeschreibung: Der Studiengang richtet sich an berufserfahrene Personen mit Interesse an wissenschaftlichen Erkenntnissen und fachlicher Weiterentwicklung. „Das Bachelorstudium vermittelt wissenschaftliche Grundlagen, fachspezifische Kenntnisse und berufsfeldbezogene Handlungsmethoden. Ziele sind der Erwerb und die Weiterentwicklung professionsbezogener Handlungskompetenzen für die Tätigkeit in spezifischen Feldern sozialgerontologischer Praxis. Dabei sind die methodische Anleitung zur Reflexion schon vorhandener Praxiserfahrung und deren Verknüpfung mit sozialgerontologischen Theorien von besonderer Bedeutung.“ (PONTS StPo, 2015, S. 7, § 4)

Domäne MINT und Ingenieurwissenschaften

B. Eng. Maschinenbau/beSt

Projekt: beSt – berufsbegleitendes Studium nach dem Heilbronner Modell

Hochschule: Hochschule Heilbronn

Art des Studiums: berufsbegleitendes Teilzeitangebot, Präsenz und Selbststudium sowie On-the-Job-Projekte

Studienumfang und -dauer: 180 CP / 7 Semester Regelstudienzeit oder 210 CP / 8 Semester Regelstudienzeit

Kurzbeschreibung: Der Studiengang richtet sich an „Fachkräfte, die im Berufsleben stehen und ihren Ingenieursabschluss nebenberuflich erwerben möchten“ (beSt Programmflyer, o. J., S. 1) und zielt auf die „Vermittlung von fundierten natur- und ingenieurwissenschaftlichen Kenntnissen als Voraussetzung zum selbständigen und eigenverantwortlichen Handeln und Arbeiten“ (ebd.). „Neben der Vermittlung von theoretisch-fachlichem Wissen und Methodenkompetenz wird ein direkter Wissenstransfer in die Unternehmen im Sinne des ‚work-based-learning‘ geschaffen.“ (ebd., S. 2)

B. Eng. Maschinenbau/duale HS

Projekt: Duale Hochschule

Hochschule: Hochschule Niederrhein

Art des Studiums: praktikumsintegriertes Studium, Präsenzlehre mit betrieblichem Praktikum an ein bis zwei Tagen pro Woche

Studienumfang und -dauer: 180 CP, 8 Semester Regelstudienzeit

Kurzbeschreibung: Der Studiengang richtet sich an Personen mit Interesse an Technik, die praxisnah und anwendungsorientiert studieren möchten und Wert auf gute Berufsaussichten sowie gute Karrierechancen und Verdienstmöglichkeiten legen (duale HS-B Flyer, 2015). Der Studiengang soll „auf der Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse insbesondere anwendungsbezogene Inhalte des Maschinenbaus vermitteln und dazu befähigen, ingenieurwissenschaftliche Methoden anzuwenden, praxisgerechte Problemlösungen zu erarbeiten und dabei außerfachliche Bezüge zu beachten. Generell soll der Studierende [...] fachliche und überfachliche Kompetenzen erwerben [...]“ (duale HS-B PO, 2015, S. 3, § 2, Abs. 1).

B. Eng. Wirtschaftsingenieurwesen/OH Harz

Projekt: Offene Hochschule Harz

Hochschule: Hochschule Harz

Art des Studiums: berufsbegleitend; Kombination aus Präsenz, E-Learning und Selbststudium

Studienumfang und -dauer: 180 CP, 8 Semester Regelstudienzeit

Kurzbeschreibung: Der Studiengang richtet sich an Personen, die „begleitend zur Berufstätigkeit einen Hochschulabschluss erreichen möchten“ (OH Harz Flyer, o. J., S. 1). „Das Studium dient der Vertiefung oder Ergänzung der beruflichen Praxis“ (OH Harz Zulassungsordnung, 2016, S. 109, § 2, Abs. 3), und Studierende lernen, „was ein Wirtschaftsingenieur in betriebswirtschaftlicher und technischer Hinsicht [...] wissen muss“ und werden „auch auf die sozialen Herausforderungen [i]hrer Karriere vor[bereitet], indem [s]ie lernen, in einem Team zu arbeiten und Führungsaufgaben zu übernehmen“ (OH Harz Flyer, o. J., S. 1).

M. Sc. Informatik/duale HS

Projekt: Duale Hochschule

Hochschule: Hochschule Niederrhein

Art des Studiums: Vollzeitstudium, das auch in Teilzeit studierbar ist

Studienumfang und -dauer: 120 CP, 7 Semester in der Teilzeitvariante

Kurzbeschreibung: Der Studiengang richtet sich an Personen, die in Teilzeit studieren möchten und vermittelt Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten in der Informatik auf wissenschaftlicher Grundlage (duale HS-M PO, 2013). Absolventinnen und Absolventen sollen über „Fachkenntnisse und Schlüsselqualifikationen verfügen, um wissenschaftlich und/oder in leitender Position in einem spezifischen Berufsfeld tätig sein zu können“ (duale HS-M PO, 2013, S. 3, § 2 Abs. 2).

Domäne *Wirtschaft und Management*

B. A. Internationales Projektmanagement/OHO

Projekt: OHO – Offene Hochschule Oberbayern

Hochschule: Hochschule München

Art des Studiums: berufsbegleitend

Studienumfang und -dauer: 210 CP, 11 Semester Regelstudienzeit; davon 2 Praxissemester

Kurzbeschreibung: Der Studiengang richtet sich insbesondere an Personen mit ausländischem Hochschulabschluss und Berufstätige ohne akademischen Abschluss, deren Muttersprache nicht Deutsch ist (OHO Flyer, o. J.). Er zielt auf die Vermittlung von „praxisrelevante[n] Kompetenzen für internationale Arbeitskontexte“ (ebd., S. 1), auf fachliche Kenntnisse und übergreifende Qualifikationen (OHO StPo, 2016, § 2 Abs. 3).

M. A. Management von Gesundheits- und Sozialeinrichtungen/OKWest

Projekt: OKWest – Offene Kompetenzregion Westpfalz

Hochschule: Technische Universität Kaiserslautern & Universität Witten/Herdecke

Art des Studiums: weiterbildender Fernstudiengang (Online-Seminare, Präsenzveranstaltungen und Selbststudienmaterialien)

Studienumfang und -dauer: 90 CP, 4 Semester Regelstudienzeit

Kurzbeschreibung: Der Studiengang richtet sich an „Fach- und Führungskräfte von Gesundheits- und Sozialeinrichtungen sowie an Personen, die eine leitende Position in diesem Bereich anstreben. Des Weiteren richtet sich der Studiengang an all diejenigen, die bereits in diesem Bereich tätig sind und die zukünftigen Herausforderungen an das Management im Gesundheits- und Sozialwesen aktiv bewältigen und ihr Wissen und ihre berufliche Kompetenz erweitern möchten“. (OKWest Studienführer, 2015, S. 9) Ziel des Fernstudiengangs ist die Auseinandersetzung mit relevanten Konzepten und die Entwicklung von Kompetenzen, die zur Führung und Leitung von Gesundheits- und Sozialeinrichtungen befähigen (OKWest Studienführer, 2015).

M. A. Tourismusmanagement/LINAVO

Projekt: LINAVO – Offene Hochschulen in Schleswig-Holstein: Lernen im Netz, Aufstieg vor Ort

Hochschule: FH Westküste

Art des Studiums: weiterbildender Online-Studiengang, Vollzeit- und Teilzeit-Variante

Studienumfang und -dauer: 180 CP, Vollzeit: 4 Semester Regelstudienzeit, Teilzeit: 8 Semester Regelstudienzeit

Kurzbeschreibung: Der Studiengang richtet sich an Personen, die an einer akademischen Qualifikation zwecks Berufsaufstieg interessiert sind, und an jene, die sich neben bestehenden familiären Verpflichtungen auf einen Wiedereinstieg vorbereiten möchten (LINAVO Info, 2015). Das Studium „zielt sowohl auf die professionellen allgemeinen Fähigkeiten und Haltungen der Studierenden ab, als auch auf ihre Fähigkeiten in Bezug auf Planung, Konzeption, Umsetzung und Evaluation von Tourismusprojekten. Es trägt zur Entwicklung der Studierenden als kritisch reflektierte Führungspersönlichkeit bei und fördert ihre Entwicklung zu einer Erwerbstätigkeit als Führungskraft“ (LINAVO PO, 2014, S. 1, § 2 Abs. 2).

3 Ergebnisse zu Rahmenfestlegungen von Studienangeboten

In diesem Abschnitt werden jene Ergebnisse beschrieben, die auf Ebene von Rahmenfestlegungen von Studienangeboten verortet werden können. Mit der Festlegung einer *Art des Studiums* (Kapitel 3.1) wird einerseits entschieden, ob ein Studium berufsbegleitend, also neben dem Beruf studierbar ist, was sich auf die zeitliche und örtliche Gestaltung und die verwendeten Studienformate (Präsenz/Online) auswirkt. Andererseits wird über Festlegungen wie dual oder berufsintegrierend auch darüber entschieden, inwieweit die Praxis bzw. die berufliche Praxis der Studierenden ins Studium einbezogen wird. Insofern gilt es, den *Lernort Praxis* (Kapitel 3.2) näher zu betrachten – in Hinblick darauf, was genau mit „Praxis“ gemeint ist sowie darauf, wie dieser Lernort zeitlich/organisatorisch im Studium verankert wird. Inwieweit Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber bzw. Unternehmen ins Studium einbezogen werden, zeigt sich an der *Kooperation mit der Praxis* (Kapitel 3.3). Schließlich werden in *Zugangsvoraussetzungen* (Kapitel 3.4) sowohl Studiengangziele als auch Zielgruppendefinitionen operationalisiert und damit insofern ein Rahmen für das Studium geschaffen als festgelegt wird, inwieweit Voraussetzungen für TPV – praktische Erfahrungen der Studierenden und studienbegleitende Tätigkeiten (Lernort eigene Praxis) – im Studium verankert sind. An *Anrechnungsmöglichkeiten von Kompetenzen* (Kapitel 3.5) zeigt sich grundsätzlich die Wertschätzung von beruflich oder in anderer Form außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen und ganz konkret die Integration von – zum Teil in den Zugangsvoraussetzungen festgelegten – beruflichen Erfahrungen und/oder Qualifikationen als Teil des Studiums. Schließlich können *didaktische Konzepte* (Kapitel 3.6) einen Rahmen bilden, der Theorie und Praxis auf didaktischer Ebene systematisch miteinander verknüpft.

3.1 Art des Studiums

Mit der Art des Studiums (wie etwa weiterbildend, berufsbegleitend oder dual) gehen Festlegungen einher, die weitgehende Konsequenzen für die organisatorische und konzeptionell-inhaltliche Gestaltung eines Studiengangs haben und daher eine für die TPV relevante Rahmenfestlegung darstellen.

Die Arten von Studienangeboten haben in den vergangenen Jahren eine große Diversifizierung erfahren. Eine grundlegende Unterscheidung ist die zwischen Erststudium und weiterbildendem Studium. Wichtige Merkmale *wissenschaftlicher Weiterbildung* sind die flexible Studienorganisation, die ein Studium neben Beruf und Familie ermöglicht, sowie eine zielgruppengemäße didaktische Gestaltung (Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium, 2010). Laut Kultusministerkonferenz (KMK) werden weiterbildende Masterstudiengänge in Abgrenzung zu „konsekutiven“ Masterstudiengängen definiert (Kultusministerkonferenz, 2010). In der hochschulischen Praxis wird zwischen diesen und „Master in Teilzeit“ aber oft nicht trennscharf unterschieden, eher wird unterschieden zwischen nicht gebührenpflichtig und gebührenpflichtig (Maschwitz, Schmitt, Hebisch & Bauhofer, 2017). Die bei der KMK definierten „weiterbildenden“ Masterstudiengänge setzen neben dem ersten qualifizierenden Hochschulabschluss eine i. d. R. einjährige Berufserfahrung voraus und „sollen die beruflichen Erfahrungen berücksichtigen und an diese anknüpfen“ (Kultusministerkonferenz, 2010, S. 5). Abweichend können die Bundesländer festlegen, dass Berufsqualifizierte zum Studium zugelassen werden, indem der erste Hochschulabschluss durch eine Eingangsprüfung ersetzt wird (Kultusministerkonferenz, 2010). Unberücksichtigt bleibt bei dieser Unterscheidung, dass aus individueller Sicht auch konsekutive Master- und auch Bachelorstudiengänge für Studierende Weiterbildungen darstellen können. Insbesondere berufsbegleitende Bachelorangebote zielen oftmals auf die Zielgruppe Berufserfahrener und gehören daher schon von der Konzeption her in den Bereich der Weiterbildung (Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium, 2010). Die Begrenzung auf weiterbildende Masterstudiengänge führt oft zur Einrichtung von grundständigen berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen, dies abhängig vom Bundesland und von der Interpretation der Hochschulen (Maschwitz et al., 2017). In Baden-Württemberg und im Saarland sind im Landeshochschulgesetz weiterbildende Bachelorstudiengänge vorgesehen: Sie richten sich an Personen mit Berufsausbildung im sekun-

dären Bildungsbereich, bauen, anknüpfend an die dort erworbenen Kenntnisse, auf diesen auf und sind angepasst an die Lernsituation der Zielgruppe (Landeshochschulgesetz über die Hochschulen in Baden-Württemberg, 2005²; Saarländisches Hochschulgesetz, 2016³). In Baden-Württemberg ist der weiterbildende Bachelor explizit als grundständiger Studiengang festgelegt (Landeshochschulgesetz über die Hochschulen in Baden-Württemberg, 2005).

Eine weitere, nicht minder komplexe Differenzierung stellt die Unterscheidung in duale Studiengänge dar (vgl. Tabelle 2). Dabei unterscheidet der Wissenschaftsrat zwischen Erstausbildung und Weiterbildung, nachgereiht nach der Art der Verknüpfung der Lernorte (Wissenschaftsrat, 2013; Wolter, 2016): Sind die Lernorte Hochschule und Arbeitsplatz systematisch miteinander verknüpft, handelt es sich um ein *duales Studium*.

Tabelle 2: Typologie für duale Studienangebote (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Wissenschaftsrat, 2013, S. 9; Wolter, 2016, S. 42)

	Lernorte miteinander curricular und organisatorisch verzahnt (Typen des dualen Studiums)	Lernorte parallel
ERSTAUSBILDUNG		
mit Berufsausbildung	ausbildungsintegrierend	ausbildungsbegleitend
mit Praxisanteilen	praxisintegrierend (gestalteter Ausbildungsanteil beim Praxispartner)	praxisbegleitend (mit obligatorischen Praktika in Unternehmen)
WEITERBILDUNG		
mit Berufstätigkeit	berufsintegrierend (mit gestaltetem Bezugsrahmen)	berufsbegleitend/berufsintegrierend (ohne gestalteten Bezugsrahmen)
mit Praxisanteilen	praxisintegrierend (mit gestaltetem Bezugsrahmen)	praxisbegleitend (mit Praktika oder praktischen Anteilen, ohne gestalteten Bezugsrahmen)

An den analysierten Studiengängen zeigt sich, dass diese sich selbst nicht eindeutig verorten und auch nicht eindeutig verorten lassen, sondern einerseits die Angebote eine gewisse Offenheit und andererseits die bestehenden Systematiken gewisse Schwächen aufweisen, wie weiter unten beschrieben ist. In Bezug auf den Studienabschluss ist die einzige erkennbare Besonderheit, dass es das „weiterbildende“ Studium in unseren Fällen nur auf Masterebene gibt. Im Folgenden werden zunächst die Arten *berufsbegleitendes Studium* (Schwerpunkt flexible Studienorganisation) und *weiterbildendes Studium* (Schwerpunkt Zielgruppe Weiterbildungsinteressierte) betrachtet, bevor auf die Studienarten entlang der vom Wissenschaftsrat vorgeschlagenen Differenzierung eingegangen wird (Schwerpunkt Integration Lernort Praxis).

Berufsbegleitendes Studium

Allen analysierten Studiengängen gemein ist eine berufsbegleitende Studienorganisation. Entsprechend finden sich Bezeichnungen wie „Teilzeit/berufsbegleitend“ oder auch nur „berufsbegleitend“ bzw. werden einzelne Angebote als „Teilzeit“-Varianten (neben Vollzeit- oder dualen Studiengängen) angeboten. Berufsbegleitendes Studium bedeutet nicht, dass eine einschlägige berufliche Praxis neben dem Studium stattfindet, mit der die Inhalte verknüpft werden können, oder dass dies strukturiert bzw. hochschulseitig vorgesehen stattfindet (vgl. die reine

² Gesetz über die Hochschulen in Baden-Württemberg (Landeshochschulgesetz – LHG) vom 1. Januar 2005, zuletzt mehrfach geändert durch Art. 1 des Gesetzes vom 13. März 2018 (GBl. S. 85). Abgerufen von <http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=HSchulG+BW&psml=bsbawueprod.psml&max=true&aiz=true>

³ Saarländisches Hochschulgesetz (SHSG) vom 30. November 2016 (Amtsblatt 2016, S. 1080). Abgerufen von http://sl.juris.de/cgi-bin/landesrecht.py?d=http://sl.juris.de/sl/gesamt/HSchulG_SL.htm#HSchulG_SL_rahmen

Parallelität der Lernorte in der Systematisierung des Wissenschaftsrats). Die Form des berufsbegleitenden Studiums bzw. Teilzeitstudiums bildet aber einen Rahmen, der die organisatorische Voraussetzung für die Verknüpfung der Theorie mit der Praxis schafft und stellt insofern eine wichtige Rahmenfestlegung dar.

Alle analysierten Angebote sind neben einer beruflichen Tätigkeit studierbar, was mit unterschiedlichen Strategien, die über die konkret betrachteten Studienangebote hinweg hier zusammengestellt sind, erreicht wird:

- entsprechend niedriger Workload pro Woche, d. h. Streckung des Workload auf einen längeren Zeitraum (im Vergleich zu einem Vollzeitstudium)
- zeitliche Flexibilisierung durch geblockte Präsenzen (an Wochenenden oder bestimmten Tagen der Woche) oder wenige Präsenzen
- zeitliche und örtliche Flexibilisierung durch Blended Learning oder Online- bzw. Fernstudium/Fernstudienanteile

Weiterbildendes Studium

Nur zwei der Angebote – *M. A. Management von Gesundheits- und Sozialeinrichtungen/OKWest* und *M. A. Tourismusmanagement/LINAVO* – werden als „weiterbildende“ Studienangebote geführt. Entsprechend wird zusätzlich zum Hochschulabschluss eine mindestens einjährige Berufstätigkeit vorausgesetzt. Trotz fehlender Bezeichnung (zum Teil auf das Bachelorniveau zurückzuführen; siehe oben) weisen drei weitere Studiengänge weiterbildenden Charakter auf, da sie eine berufliche Qualifikation der Studierenden voraussetzen: *B. A. Soziale Gerontologie/PONTS*, *B. Eng. Wirtschaftsingenieurwesen/OH Harz* und *B. Eng. Maschinenbau/beSt*. Die beiden weiterbildenden Masterstudiengänge grenzen sich zudem in der Bezeichnung des Studiums von Präsenzstudiengängen ab, indem sie sich als „weiterbildender oder postgradualer Fernstudiengang“ (*M. A. Management von Gesundheits- und Sozialeinrichtungen/OKWest*) bzw. als „modularisiertes Online-Studium“ (*M. A. Tourismusmanagement/LINAVO*) bezeichnen. Präsenzen gibt es dennoch in beiden Studiengängen, wenn auch sehr wenige.

Beim Versuch, die analysierten Angebote der vom Wissenschaftsrat vorgeschlagenen Differenzierung zuzuordnen, zeigt sich, dass dies nur für eines der analysierten Studienangebote möglich ist: Nur der *B. Eng. Maschinenbau/duale HS* nennt sich „praxisintegrierend“ bzw. „Duales Studium: Trainee-Variante“. Er weist auch das oben genannte Charakteristikum der Verknüpfung der Lernorte auf und es ist ein Trainee-Vertrag (Vertrag zwischen Studierender bzw. Studierendem und Unternehmen) erforderlich, was laut Wissenschaftsrat ein weiteres Spezifikum des dualen Studiums ist (Wissenschaftsrat, 2013).

Die meisten analysierten Angebote haben Praxisanteile im Studium ohne gestalteten Bezugsrahmen verankert und könnten daher als „praxisbegleitende“ Angebot gelten. Dies aber nicht nach der Definition des Wissenschaftsrats, denn sie beinhaltet u. a. auch, dass die Praxisanteile „weder institutionell-strukturell noch inhaltlich mit dem Studium verzahnt sind.“ (Wissenschaftsrat, 2013, S. 9) Die analysierten Studiengänge jedoch enthalten Praxisanteile – konkreter gefasst: Lernaktivitäten am Lernort Praxis – die *inhaltlich* mit dem Studium verknüpft sind:

- On-the-Job-Projekte sind inhaltlich integriert, dienen der Anwendung von zuvor Erlerntem und finden in der eigenen Praxis der Studierenden (oder in der von Kommilitoninnen und Kommilitonen) statt. Begleitet werden sie durch individuelles Coaching und durch das Praxisportfolio (*B. Eng. Maschinenbau/beSt*).
- In die Module integriert sind Aufgaben, die in der Praxis umgesetzt werden und im E-Portfolio dokumentiert und reflektiert werden. Lernorte sind entweder die eigene Praxis oder kooperierende Praxiseinrichtungen (*B. A. Soziale Gerontologie/PONTS*).
- Ganze Praxissemester sind in das Studium integriert (*B. Eng. Wirtschaftsingenieurwesen/OH Harz*, *B. A. Internationales Projektmanagement/OHO*).

In einem weiteren Angebot gibt es zwar ein „Praxisprojekt“, in dessen Rahmen ein Projekt in der Praxis durchgeführt wird (*M. A. Tourismusmanagement/LINAVO*) und daher auch praxisbegleitend sein könnte – allerdings trifft hier ein weiterer Aspekt der Definition des Wissenschaftsrats nicht zu: der große Umfang an Praxisanteilen.

In zwei weiteren Angeboten ist der Lernort Praxis gar nicht verankert (*M. A. Management von Gesundheits- und Sozialeinrichtungen/OKWest* und *M. Sc. Informatik/duale HS*).

Eine weitere – nicht in der Systematik des Wissenschaftsrats auffindbare – Ausprägung ist im Studiengang *B. A. Soziale Arbeit/Best WSG* zu finden. Hier dient das Studium neben dem Erwerb eines Bachelorabschlusses auch der Qualifikation zur staatlich anerkannten Sozialarbeiterin bzw. zum staatlich anerkannten Sozialarbeiter.

Es zeigt sich, dass bisherige Schemata die vielfältige Realität noch nicht ausreichend abbilden – weder in Bezug auf die Frage der Erstaus- oder Weiterbildung noch in Bezug auf die Formen von Praxisintegration ins Studium. Auch die Integration des Lernorts Praxis in das Studium kann vielfältige Formen haben, wie im Folgenden dargestellt wird.

3.2 Praxis als Lernort im Studium

Die systematische Integration des Lernorts Praxis in das Studium hat einen zentralen Stellenwert, da hier auf besondere Weise Theorie und Praxis verbunden werden können. Im Folgenden wird die Differenzierung zwischen eigener und fremder Praxis angesprochen, bevor auf die Verankerung, die zeitliche Verortung im Studienverlauf und die unterschiedlichen Zielsetzungen eingegangen wird.

Für den Lernort Praxis begeben sich die Studierenden in die Praxis und verlassen so den Lernort Hochschule. Praxis kann die *eigene* Praxis sein, d. h. die aktuelle Tätigkeit im eigenen Unternehmen. In Anlehnung an Slottke (2012) gibt es auch die *fremde* Praxis, wie etwa Praktika oder Hospitationen. In den analysierten Studiengängen finden sich beide Varianten, zum Teil ist aber nicht definiert, welche Praxis gemeint ist. Formulierungen zur „eigenen“ Praxis lauten in den analysierten Studiengängen „am eigenen Arbeitsplatz“ (PONTS MHB, 2015, S. 8) oder „am eigenen Arbeitsplatz bzw. in der eigenen Dienststelle“ (Best-WSG Praktikumsordnung, 2015, S. 2f.). Formulierungen wie „Praktika“ (ebd.), „Vorpraktikum“ (beSt Vorpraktikum, o. J.; duale HS-B PO, 2015, S. 36 Anlage IV) und „Exkursion“ (duale HS-B PO, 2015, S. 35 Anlage III) legen eine „fremde“ Praxis nahe. Andere Formulierungen wie „Berufspraxis“, „tägliche Tätigkeitsfelder bei der Arbeit“ (LINA VO Info, 2015, S. 6) oder „im beruflichen Kontext“ (duale HS-B MHB, 2016, S. 29) lassen keine eindeutige Unterscheidung in eigene und fremde Praxis zu. Im Folgenden werden der Lernort *eigene* Praxis und dessen systematische Integration fokussiert. Im Kapitel 4.5 finden sich Beispiele zur fremden Praxis. Das Sample lässt keine Hinweise auf Differenzierungen zwischen Domänen und Abschlüssen erkennen.

Verankerung im Workload

Die Tätigkeit am Lernort Praxis wird zum Teil in den Modulhandbüchern am Workload sichtbar. Im *B. A. Soziale Arbeit/Best WSG* beispielsweise sind die vorgesehenen 115 Tage Praxis im Workload ausgewiesen. Im *B. Eng. Maschinenbau/beSt* sind die On-the-Job-Projekte ebenfalls in den Workload integriert – allerdings nicht getrennt als Praxiszeiten erkennbar, sondern in das „Selbststudium“ eingerechnet. Die Verankerung von Praxis im Studium muss sich aber nicht am Workload zeigen, wenn dieser etwa nicht aufgeschlüsselt vorliegt, wie z. B. im *B. A. Soziale Gerontologie/PONTS* – hier ist die studienbegleitende Berufstätigkeit ins Studium integriert, ohne im Workload sichtbar zu werden.

Zeitliche Verortung im Studienverlauf

Bei der zeitlichen Verortung im Studienverlauf zeigen sich folgende Ausprägungen:

- *Praxistage*: Im *B. A. Soziale Arbeit/Best WSG* sind über den gesamten Studienverlauf in unterschiedlichen Modulen insgesamt 115 Tage Praxis verankert, die in der Regel am eigenen Arbeitsplatz durchgeführt werden sollen. Im *B. Eng. Maschinenbau/duale HS* finden jede Woche Praxistage statt: Jede Woche ist aufgeteilt in betriebliches Praktikum (ein bis zwei Tage) und Präsenz (drei bis vier Tage).
- *Praxissemester*: Im Studiengang *B. A. Internationales Projektmanagement/OHO* gibt es zwei Praxissemester (9. und 10. Semester). Die Praxis verläuft über einen Zeitraum von zehn Wochen à fünf Tagen.

Allerdings ist im Modulhandbuch nicht weiter spezifiziert, wo sich die Praxis befindet (OHO MHB, 2016). Im *B. Eng. Wirtschaftsingenieurwesen/OH Harz* ist das 8. Semester ein reines Praxissemester.

- *Praxisprojekte:* Im *B. Eng. Maschinenbau/beSt* finden über das gesamte Studium hinweg Projekte am Lernort Praxis statt (die sogenannten On-the-Job-Projekte). Im *M. A. Tourismusmanagement/LINAVO* gibt es ein Praxismodul im 3. Semester, in dem ein Projekt durchgeführt wird.

Zielsetzung der Tätigkeiten am Lernort Praxis

Eine weitere Dimension in Bezug auf den Lernort Praxis ist die Zielsetzung der Tätigkeiten am Lernort Praxis. Slottke (2012) unterscheidet Erkundung der Praxis, Einübung von Handlungen sowie Vertiefung/Erweiterung von Kompetenzen. In den analysierten Studiengängen finden sich ähnliche Zielsetzungen: Kennenlernen der Praxis (Orientierung), Wissen in der Praxis anwenden als Erproben sowie Theorien in der Praxis überprüfen. (vgl. Kapitel 4.5)

Auch ohne systematische hochschulisch geplante Integration des Lernorts Praxis in das Studium kann die eigene Praxis für Studierende von Bedeutung sein – v. a. für Studierende mit studienbegleitender Berufstätigkeit. Die Integration der eigenen Praxis ins Studium, etwa die Anwendung in der Praxis zu planen und durchzuführen oder die Praxis mit Blick auf die Theorie kennenzulernen, liegt dann aber in der Verantwortung der Studierenden und ist nicht hochschulseitig sichergestellt. Dass die eigene Praxis für die Studierenden in solchen Fällen relevant ist, wurde im Rahmen der kommunikativen Validierung berichtet – etwa im Studiengang *B. A. Internationales Projektmanagement/OHO*. Aufgrund des Interesses und der Motivation der Studierenden, sich weiterzubilden und praxisorientiert zu lernen, spielt die eigene Praxis quasi ganz von selbst eine Rolle. Erfolgt eine systematische Integration des Lernorts Praxis in das Studium, so ist zu entscheiden, worauf die Tätigkeiten am Lernort Praxis abzielen, wie umfangreich sie sind, wann/wie oft sie im Studienverlauf vorkommen und ob sie auch im Workload explizit ausgewiesen werden.

3.3 Kooperation mit der Praxis

Eine Möglichkeit, Praxis ins Studium zu integrieren, ist die Kooperation mit der Praxis. Sie wird über Praktikerinnen und Praktiker, Unternehmen und Bildungseinrichtungen hergestellt und gewährleistet über den Austausch zwischen Hochschule und Praxis eine Anbindung des Studiengangs an die Praxis. Die Kooperation zwischen Hochschule und Betrieb ermöglicht zielgruppen- und bedarfsgerechte Angebote, die Übergänge zwischen Theorie und Praxis schaffen (Kriegel & Sauer, 2017). Weiß (2016) nimmt eine idealtypische Kategorisierung von Kooperationen mit Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern für duale Studiengänge vor. Obwohl die analysierten Studienangebote (bis auf eine Ausnahme) keine dualen Angebote sind, weisen sie durchaus viele Spezifika dualer Angebote auf (wie im Kapitel 3.1 beschrieben). Daher wird die Systematik nach Weiß im Folgenden auf die analysierten Angebote übertragen. Ergänzend dazu finden sich bei Maschwitz & Arnold (2017) Unterscheidungsfaktoren, die unterschiedliche Aspekte von Kooperationen identifizieren. Zudem zeigen sich in Projekten des Wettbewerbs Ansätze kooperativer Curriculumentwicklung (u. a. Schäfer, Kriegel & Hagemann, 2014)

Die Kategorisierung von Weiß umfasst vier Arten der Kooperation (Weiß, 2016):

- institutionell: Hochschulen und Unternehmen schließen Kooperationsvereinbarungen oder bilden gemeinsame Gremien.
- organisatorisch: Lern- und Arbeitsphasen werden miteinander verbunden, Lernphasen finden bei Kooperationspartnern statt.
- inhaltlich: Lernphasen an Hochschule und Unternehmen werden abgestimmt, Schnittstellen werden vereinbart.
- personell: Praktikerinnen und Praktiker sind als Lehrende an der Hochschule tätig.

Eine *institutionelle Kooperation* in Form eines gemeinsamen Gremiums findet sich im Studiengang *B. Eng. Wirtschaftsingenieurwesen/OH Harz*. Hier werden Unternehmen in den Beirat zur Studiengangentwicklung einbezogen.

Organisatorische Kooperation ist im Studiengang *B. A. Soziale Arbeit/Best WSG* gegeben. Hier haben die Studierenden die Möglichkeit, ein Wahlpflichtmodul außerhalb der Hochschule zu absolvieren: das Wahlpflichtmodul „Diakonik“ wird in einer Kooperationseinrichtung durchgeführt (Best-WSG MHB, 2016, S. 2). Im gleichen Studiengang ist die Zusammenarbeit mit der Praxisstelle auch auf organisatorischer Ebene geregelt. Die Praxisstelle schließt mit den Studierenden einen Vertrag, indem sie sich verpflichtet, die Praxisanleitung sicherzustellen und die Studierenden für die Teilnahme an Präsenztagen freizustellen. Darüber hinaus muss jede Praxisstelle von einer Praxiskoordinatorin bzw. einem Praxiskoordinator genehmigt werden. (Best-WSG Praktikumsordnung, 2015). Im *B. A. Soziale Gerontologie/PONTS* gibt es organisatorische Kooperation in der Form, dass in einigen Modulen die Aktivitäten am Lernort Praxis in kooperierenden Praxiseinrichtungen durchgeführt werden können.

Eine *inhaltliche Kooperation* zwischen Hochschule und Unternehmen findet sich im Studiengang *B. Eng. Maschinenbau/beSt*: Die *On-the-Job-Projekte* zielen auf die Anwendung theoretischen Wissens und von Methodenkompetenzen in der Praxis. Sie bauen auf den Inhalten des jeweiligen Moduls auf und werden in Unternehmen absolviert, wobei die Bearbeitung der Problemstellung akademisch reflektiert und begleitet wird. Die Themenwahl erfolgt offen, aber in engem Austausch mit Unternehmensbetreuerin bzw. Unternehmensbetreuer und beteiligter Professorin bzw. beteiligtem Professor. (beSt Programmflyer, o. J.; beSt Leitfaden Projekte, o. J.) Eine im weiteren Sinne inhaltliche Kooperation ist im Studiengang *B. Eng. Wirtschaftsingenieurwesen/OH Harz* zu finden, wo Unternehmen Aufgaben für die Laborarbeit stellen (OH Harz Flyer, o. J.).

Im Studiengang *B. Eng. Maschinenbau/beSt* gibt es auch *personelle Kooperationen* mit Praktikerinnen und Praktikern, die in der Hochschule lehren (beSt Programmflyer, o. J.). Eine andere Form der personellen Zusammenarbeit, die über die bestehende Definition „Praktiker_innen als Lehrende“ hinausgeht, findet sich in den Studiengängen *M. A. Tourismusmanagement/LINAVO* und *M. A. Management von Gesundheits- und Sozialeinrichtungen/OKWest*. Dort haben Praktikerinnen und Praktiker an der Gestaltung der Inhalte mitgewirkt (LINAVO Info, 2015; OKWest Studienführer, 2015). Inwiefern diese Kooperation auch institutionell ist, kann den Daten nicht entnommen werden.

Die Kooperation im *B. Eng. Maschinenbau/duale HS* weist institutionelle, organisatorische und inhaltliche Aspekte auf. Die Unternehmen müssen in den Trainee-Vertrag mit den Studierenden aufnehmen, dass die Studierenden unterschiedliche Abteilungen durchlaufen, die mit höherem Semester zunehmend technischer werden (duale HS-B PO, 2015). Die Vereinbarung besteht zwar nicht direkt zwischen Unternehmen und Hochschule, sondern zwischen Studierenden und Unternehmen, verweist aber durch die vertragliche Bindung der Unternehmen auf eine institutionelle Kooperation. Der organisatorische und auch der inhaltliche Aspekt zeigen sich daran, dass die Studierenden bestimmte Abteilungen durchlaufen sowie am separaten Modul „Praxisphase“ (duale HS-B MHB, 2016, S. 58).

Das vorliegende Sample zeigt die Tendenz, dass es in den untersuchten Studiengängen in der Domäne *MINT und Ingenieurwissenschaften* am häufigsten Kooperation gibt, die zudem auf allen Ebenen – auf institutioneller, inhaltlicher, organisatorischer und personeller Ebene – am weitesten ausgebaut ist. Die Analyse zeigt auch, dass in den untersuchten Angeboten vielfältige Arten von Kooperationen stattfinden und dass die Kategorisierung der Kooperation nach Weiß (2016) nicht nur auf duale, sondern auch auf berufsbegleitende und weiterbildende Studiengänge angewendet werden kann.

3.4 Zugangsvoraussetzungen

Sind Zugangsvoraussetzungen vor dem Studium verortet, so sind sie doch ganz eng mit der Gestaltung des Studiums verknüpft. Die Zugangsvoraussetzungen schaffen einen verbindlichen Rahmen für das Studium, indem sie sowohl Studiengangziele als auch Zielgruppendefinitionen mit Bezug zur TPV in verbindliche Anforderungen übersetzen. Sind etwa Weiterbildungsinteressierte die Zielgruppe, so müssen Studierende über Praxiserfahrun-

gen/Qualifikationen verfügen. Ist das Studiengangziel der Transfer in die oder die Erprobung in der Praxis, müssen Studierende studienbegleitend berufstätig sein, damit der Lernort Praxis gegeben ist und der Transfer/die Anwendung stattfinden kann.

Zugangsvoraussetzungen werden vor dem Hintergrund gesetzlicher Rahmenvorgaben gestaltet. Für Bachelorstudiengänge ist eine entsprechende, auf das Studium vorbereitende Schulbildung erforderlich (Hochschulrahmengesetz⁴, 2017). Für Masterstudiengänge ist als Zugangsvoraussetzung ein erster Hochschulabschluss, für weiterbildende Masterstudiengänge zusätzlich eine i. d. R. einjährige Berufserfahrung (Kultusministerkonferenz, 2010) erforderlich. Abweichend vom erforderlichen Schulabschluss ist die Zulassung von beruflich Qualifizierten durch die jeweiligen Landesgesetze geregelt.

Das vorliegende Sample verweist auf keine domänenspezifischen Unterschiede. Aufgrund des engen Zusammenhangs von Zugangsvoraussetzungen mit Niveau/Abschluss (s. o.) erfolgt die Darstellung im Folgenden im abschlussorientierten Vergleich. Zudem scheinen sich die Unterschiede in den Voraussetzungen tatsächlich stärker aus den jeweiligen Zielsetzungen und anvisierten Zielgruppen der Studienangebote zu ergeben: Eine studienbegleitende Tätigkeit etwa findet Entsprechung im Studiengangziel Weiterentwicklung der Praxis, eine vorausgesetzte berufliche Erfahrung oder Qualifikation in der Zielgruppe erfahrene Studierende. Diese Zusammenhänge werden im Folgenden herausgearbeitet.

Zulassung beruflich Qualifizierter

Über die Zulassung beruflich Qualifizierter kann zwar keine Aussage über die TPV oder die Bedeutung der Praxis für den Studiengang getroffen werden, sie kann aber als Hinweis darauf verstanden werden, dass es eine Wertschätzung von beruflicher Qualifikation und Praxiserfahrung gibt. In allen analysierten Bachelorstudiengängen und in einem Masterstudiengang (*M. A. Management von Gesundheits- und Sozialeinrichtungen/OKWest*) werden beruflich Qualifizierte zum Studium zugelassen – in dem genannten Masterstudiengang ist sogar das Studium ohne ersten Hochschulabschluss möglich.

Berufspraktische Erfahrungen und Berufsausbildung vor dem Studium

Eine einschlägige, dem Studium vorangegangene Berufstätigkeit oder Berufserfahrung als Zugangsvoraussetzung ist ebenso wie die dem Studium vorangegangene Berufsausbildung ein konkreter Hinweis auf die Bedeutung von Praxis im Studiengang: Indem die Praxiserfahrung und -kenntnisse der Studierenden verbindlich gemacht werden, ist die Voraussetzung dafür gegeben, dass auf berufspraktischen Vorkenntnissen aufgebaut werden und eine Einbindung der Erfahrungen von Studierenden stattfinden kann.

In Bezug auf die *berufspraktischen Erfahrungen* zeigt sich auf Ebene der Masterstudiengänge, dass diese Voraussetzungen mit den rechtlichen Rahmenbedingungen korrespondieren. Bei den beiden weiterbildenden Masterstudiengängen (*M. A. Management von Gesundheits- und Sozialeinrichtungen/OKWest* und *M. A. Tourismusmanagement/LINAVO*) beruht die Voraussetzung einer einjährigen Berufstätigkeit nach dem ersten Hochschulabschluss auf gesetzlichen Vorgaben (Kultusministerkonferenz, 2010). Dabei ist die vorausgesetzte Berufstätigkeit in einem Fall fachlich einschlägig und im zweiten Fall nur dann fachlich einschlägig (dann aber zweijährig und mit Leitungsverantwortung), wenn der vorangegangene Bachelor nicht einschlägig war. Der dritte Masterstudiengang (*M. Sc. Informatik/duale HS*) ist kein weiterbildender Studiengang und weist dementsprechend keine praxisbezogenen Voraussetzungen auf. Auf Bachelorebene wird in drei der sechs Bachelorstudiengänge einschlägige Berufserfahrung vorausgesetzt. Im *B. A. Soziale Gerontologie/PONTS* aus der Domäne *Pädagogik, Pflege, Gesundheit und weitere soziale Bereiche* ist die Referenz in den Studiengangzielen, dass „die methodische Anleitung zur Reflexion schon vorhandener Praxiserfahrung und deren Verknüpfung mit sozialgerontologischen Theorien“ (PONTS StPo, 2015, S. 4, § 4) eine große Bedeutung hat. Berufspraktische Erfahrung wird auch in den beiden

⁴ Hochschulrahmengesetz (HRG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 19. Januar 1999 (BGBl. I S. 18), zuletzt geändert durch Art. 6 Abs. 2 des Gesetzes vom 23. Mai 2017 (BGBl. I S. 1228). Abgerufen von <https://www.gesetze-im-internet.de/hrg/HRG.pdf>

Maschinenbau-Bachelorstudiengängen vorausgesetzt: Im *B. Eng. Maschinenbau/beSt* wird eine „einschlägige praktische Vorbildung“ (beSt Zulassungssatzung, 2016, S. 2, § 2 Abs. 2) vorausgesetzt, für die jedoch ersatzweise ein Vorpraktikum abgeleistet werden kann. Ein Vorpraktikum und damit in gewisser Weise auch eine berufspraktische Vorerfahrung wird auch im *B. Eng. Maschinenbau/duale HS* vorausgesetzt – in der von uns analysierten Trainee-Variante des Studiengangs ist dieses allerdings über die Tätigkeit im Unternehmen ins Studium integriert und statt des Vorpraktikums ist ein Trainee-Vertrag vorzulegen. In Anlehnung an die Differenzierung des Lernorts Praxis in eigene und fremde Praxis (vgl. Kapitel 3.2) könnte die Praxiserfahrung in Form eines Vorpraktikums als fremde Praxis und die Erfahrung aus der eigenen Berufstätigkeit als eigene Praxis bezeichnet werden.

In Bezug auf die *Berufsausbildung* zeigt sich, dass eine einschlägige, dem Studium vorangegangene *Berufsausbildung* in keinem der Masterstudiengänge vorausgesetzt wird. Auch auf Bachelorebene ist Berufsausbildung nur selten Teil der Zulassungsvoraussetzungen. Nur in zwei der sechs Bachelorstudiengänge wird einschlägige Berufsausbildung als Zulassungsvoraussetzung benannt: im *B. A. Soziale Gerontologie/PONTS* aus der Domäne *Pädagogik, Pflege, Gesundheit und weitere soziale Bereiche* – dies korrespondiert mit der Zielgruppe der Personen, die bereits im Feld tätig sind, sowie im *B. Eng. Wirtschaftsingenieurswesen/OH Harz* aus der Domäne *MINT und Ingenieurwissenschaften* – dies korrespondiert mit der Zielgruppe der Personen, die bereits Berufserfahrung haben und dem Studiengangziel „Vertiefung oder Ergänzung der beruflichen Praxis“ (OH Harz Zulassungsordnung, 2016, S. 109, § 2).

Studienbegleitende Berufstätigkeit

Eine einschlägige Berufstätigkeit parallel zum Studium ist Voraussetzung für die Integration des Lernorts eigene Praxis ins Studium. In einigen der Studiengänge ist dies in den Zulassungsvoraussetzungen verankert, wie im Folgenden beschrieben wird. In jenen Studiengängen, in denen dies nicht der Fall ist, kann der Lernort Praxis aber natürlich auch relevant sein – er ist dann entweder über einen anderen Weg (wie etwa Vertrag mit Unternehmen) sichergestellt oder eben nicht sichergestellt.

In keinem der Masterstudiengänge wird studienbegleitende Berufstätigkeit vorausgesetzt. In beiden Bachelorstudiengängen der Domäne *Pädagogik, Pflege, Gesundheit und weitere soziale Bereiche* hingegen wird eine einschlägige studienbegleitende Berufstätigkeit vorausgesetzt und zwar im Umfang von 20 Prozent bzw. 50 Prozent eines Vollzeitäquivalents. Dazu gibt es entsprechende Referenzen in den Studiengangzielen. Der *B. A. Soziale Arbeit/Best WSG* soll dazu befähigen „eigene praktische Arbeit theoriebezogen kritisch zu überprüfen bzw. systematisch zu evaluieren“ (Best-WSG StPo, 2015, S. 3, § 2, Abs. 2). Ziele des *B. A. Soziale Gerontologie/PONTS* sind „der Erwerb und die Weiterentwicklung professionsbezogener Handlungskompetenzen für die Tätigkeit in spezifischen Feldern sozialgerontologischer Praxis“ (PONTS StPo, 2015, S. 2, § 4). Über die studienbegleitende Tätigkeit wird ein Rahmen dafür geschaffen, dass dies bereits im Studium erlernt werden kann. Daran zeigt sich aber auch, dass die Berufstätigkeit alleine noch nicht zur Verknüpfung führt, sondern die Lehre entsprechend gestaltet sein muss. Bei den genannten Angeboten zeigen sich auch Unterschiede in der Spezifizierung der Berufstätigkeit. So sind im *B. A. Soziale Gerontologie/PONTS* nur Umfang und Einschlägigkeit festgelegt: „mindestens 50 Prozent einer Vollzeitberufstätigkeit bei einem freien oder öffentlichen Träger der Alten-, Sozial-, Gesundheits- oder Behindertenhilfe“ (PONTS StPo, 2015, S. 3, § 5 Abs. 1). Im *B. A. Soziale Arbeit/Best WSG* hingegen gibt es neben der Benennung in der Studien- und Prüfungsordnung („eine aktuelle berufliche oder ehrenamtliche Tätigkeit im Bereich der Sozialen Arbeit, mindestens im Umfang von durchschnittlich 8 Wochenstunden“ (Best-WSG StPo, 2015, S. 5, § 6 Abs. 1)) eine eigene Praktikumsordnung, in der die Anforderungen an die Praxiszeiten definiert sind. Neben der inhaltlichen Ausrichtung ist u. a. festgelegt, dass die Praktikumsstelle von der Hochschule genehmigt wird und dass es eine Praktikumsvereinbarung geben muss (vgl. Kapitel 3.3). Auch im *B. Eng. Maschinenbau/duale HS* aus der Domäne *MINT und Ingenieurwissenschaften* ist die Berufstätigkeit vorausgesetzt, allerdings ist sie nicht in den Zulassungsvoraussetzungen benannt, sondern ergibt sich aus dem vorausgesetzten Trainee-Vertrag, dessen Anforderungen in der Prüfungsordnung definiert sind. Das heißt, dass auch in diesem Studiengang über einen Vertrag die Tätigkeiten am Lernort Praxis von der Hochschule gesteuert werden. Im *B. Eng.*

Maschinenbau/beSt ist eine etwaige studienbegleitende Berufstätigkeit nur am Zulassungsantrag über die erforderliche Angabe eines aktuellen Arbeitgebers erkennbar.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass über die Zugangsvoraussetzungen auch die Bedingungen für TPV festgelegt werden. Einerseits werden Erfahrungen und studienbegleitende Berufstätigkeit als Grundlage für die Integration von Berufserfahrungen sichergestellt, andererseits wird über die studienbegleitende Berufstätigkeit der Lernort Praxis im Studium verankert.

3.5 Anrechnung von Kompetenzen

Richtet sich ein Studium an Personen, die bereits über einschlägige Erfahrung verfügen und Kompetenzen im Bereich des Zielstudiengangs erworben haben, ist das Thema Anrechnung zentral. Bei der *Anrechnung* von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen handelt es sich um die Anrechnung von beruflichen Qualifikationen wie Fachausbildungen oder Weiterbildungen oder aber um informell – etwa im beruflichen Zusammenhang – erworbene Kompetenzen (u. a. Buhr, Freitag & Hartmann, 2008). Anrechnung stellt für beruflich Qualifizierte und Berufserfahrene eine Wertschätzung ihrer bereits mitgebrachten Kompetenzen und Qualifikationen dar, die sich in der Möglichkeit der Workload-Reduktion und/oder der Studienzeitverkürzung ausdrückt. Grundsätzlich wird zwischen pauschaler und individueller Anrechnung sowie kombinierten Verfahren unterschieden (Hanft & Müskens, 2013; Stamm-Riemer, Loroff & Hartmann, 2011; Weichert, 2015). Für eine pauschale Anrechnung muss die Hochschule eine bestimmte Bildungssequenz als Teil des Studiums identifizieren – dies erfolgt oftmals in jenen Fällen, in denen eine Aus- oder Fortbildung einem bestimmten Studium vorangeht. Studierende müssen dann nicht mehr Kompetenzen nachweisen, sondern die Anrechnung erfolgt auf Basis des Nachweises der entsprechenden Qualifikation. Bei individuellen Anrechnungen muss nachgewiesen werden, dass Kompetenzziele eines bestimmten Teils des Studiums (i. d. R. Module) bereits vorliegen.

Die Analyse der Angebote zeigt, dass in allen Studiengängen die Möglichkeit gegeben ist, außerhochschulisch erworbene Kompetenzen anrechnen zu lassen. Die Anrechnung führt dabei zur Workload-Reduktion und/oder Studienzeitverkürzung, in einem Fall zu einer Einstufung in ein höheres Semester (*B. Eng. Wirtschaftsingenieurwesen/OH Harz*). Neben der individuellen Anrechnung ist in zumindest zwei Studiengängen eine pauschale Anrechnung von Bildungsabschlüssen auf Basis von Kooperationsvereinbarungen möglich (*B. A. Soziale Arbeit/Best WSG* und *B. Eng. Wirtschaftsingenieurwesen/OH Harz*). Darüber hinaus können zwei besondere Formen der pauschalen Anrechnung identifiziert werden: die Anrechnung von bestimmten beruflichen Qualifikationen auf ganze Module und die Anrechnung auf die ins Studium integrierten Praxiszeiten.

Pauschale Anrechnung von beruflichen Qualifikationen auf ganze Module

- Im *B. A. Soziale Arbeit/Best WSG* wird ein ganzes Modul (Modul 2 „Grundlagen sozialarbeiterischen Handelns“, 30 ECTS) pauschal angerechnet, wenn eine einschlägige Erstausbildung vorliegt. Ist dies nicht der Fall, erfolgt die Anrechnung auf Basis einer Einstufungsprüfung.
- Im *B. A. Soziale Gerontologie/PONTS* erfolgt die pauschale Anrechnung von 60 ECTS auf Basis der vorausgesetzten beruflichen Qualifikationen (vgl. Zugangsvoraussetzungen: Berufsausbildung und Berufserfahrung).

Pauschale Anrechnung von beruflichen Qualifikationen auf Praxiszeiten

- Im *B. A. Soziale Arbeit/Best WSG* können 50 Prozent der insgesamt 115 Praktikumstage bei Vorliegen einer bestimmten einschlägigen qualifizierten Tätigkeit (staatlich anerkannte und beruflich tätige Erzieherinnen und Erzieher) anerkannt werden.

Das Vorliegen der oben beschriebenen pauschalen Anrechnungen in der Domäne *Pädagogik, Pflege, Gesundheit und weitere soziale Bereiche* könnte auf die Akademisierung des Bereichs verweisen. Dass die Anrechnung in

größerem Ausmaß im Bachelorbereich stattfindet, könnte auf den größeren ECTS-Gesamtumfang von Bachelorstudiengängen (im Vergleich zu Masterstudiengängen) hindeuten: In zeitlich längeren Angeboten gibt es mehr Möglichkeiten der Anrechnung einfach dadurch, dass es insgesamt mehr ECTS-Punkte gibt.

Die pauschale oder individuelle Anrechnung von größeren Praxisteilen des Studiums kann eine Möglichkeit darstellen, Praxiskompetenzen in das Studium zu integrieren.

3.6 Didaktische Konzepte

Wird Studienangeboten ein didaktischer Ansatz zugrunde gelegt, so ist ein Rahmen gegeben, um Theorie und Praxis auf didaktischer Ebene systematisch miteinander zu verknüpfen. Er prägt den Studiengang (idealerweise) von der Konzeption bis hin zur konkreten Umsetzung in Lehr-Lern-Situationen. Im Kontext einer Lernortverknüpfung oder TPV sind daher theoretische Ansätze des erfahrungsbasierten und reflexiven Lernens von Bedeutung, die sich auf den Philosophen und Erziehungswissenschaftler Dewey zurückführen lassen (Dewey, 1910, 1916, 1938) und sich in unterschiedlichen Traditionen weiterentwickelt haben. Die Erweiterung seiner Ansätze durch Schön in Form seines *Reflective Practitioner* (Schön, 1983, 1987) wurde vom Hochschulforscher Barnett aufgegriffen, der sich mit dem reflexiven Lernen und, damit verbunden, mit der TPV von Lernen auseinandersetzt (Barnett, 1990, 1992). Auch in Ansätzen des forschenden Lernens werden verstärkt Deweys Ansätze aufgenommen (Reinmann, 2013).

Im Rahmen der Analyse der Studienangebote zeigen sich zwei didaktische Ansätze, die sich insbesondere auf die erfahrungsbasierte Tradition von Lernen stützen und damit die Verzahnung von Theorie und Praxis in den Fokus nehmen: Work-based Learning und problemorientiertes bzw. problembasiertes Lernen.

Work-based Learning hat sich als didaktisches Rahmenmodell für die Verzahnung von arbeitsplatzbezogenem Lernen und Hochschulbildung (Costley & Lester, 2010) zunächst vorrangig in Großbritannien in einem sehr spezifischen Zuschnitt, zugleich aber in unterschiedlichen Ausformungen entwickelt und etabliert (Boud & Solomon, 2001; Talbot, 2016). Work-based Learning (WBL) in diesem Verständnis umfasst grundsätzlich alles Lernen, das direkt aus den Anforderungen des Arbeitsplatzes resultiert. WBL-Programme integrieren Erfahrungslernen in akademische Programme bzw. entwickeln individuell zugeschnittene Programme, die zwischen dem bzw. der Lernenden, der Hochschule und ggf. dem Arbeitgeber oder anderen Beteiligten ausgehandelt werden (Garnett, Costley & Workman, 2009).

Problemorientiertes oder problembasiertes Lernen als *Problem-based Learning* ist ein didaktischer Ansatz, in dem der Ausgangspunkt des Lernens ein Problem ist. Diesem Ansatz zugrunde liegen unterschiedliche theoretische Herleitungen und Modelle, vorrangig aus dem angelsächsischen Raum (Weber, 2007). Der Ansatz wurde für die wissenschaftliche Weiterbildung im deutschen Kontext von Strittmatter-Haubold (2016) thematisiert. Problem-based Learning nimmt einen authentischen Fall oder ein authentisches Problem als Ausgangspunkt. Entlang einer strukturierten Abfolge von sieben definierten Arbeitsschritten (Weber, 2007) wird in einer kooperativen Zusammenarbeit zwischen den Studierenden ein Problem analysiert und gelöst. Lehrende agieren vorrangig als Lernbegleitende. Einige Universitäten nutzen Problem-based Learning als grundlegenden Ansatz für die didaktische Gestaltung aller Studienangebote, wie beispielsweise die Universität Aalborg in Dänemark (Barge, 2010) und die Universität Maastricht in den Niederlanden (Moust, Berkel & Schmid, 2005).

Der Studiengang *B. Eng. Maschinenbau/beSt* basiert auf einem *Work-based-Learning-Ansatz*. Es kommt das eigens entwickelte „Heilbronner Modell“ zum Einsatz, bei dem theoretisch-fachliches Wissen, Methodenkompetenzen und On-the-Job-Projekte miteinander verzahnt sind. Im Rahmen der On-the-Job-Projekte kommt es durch Work-based-Learning zu einem Wissenstransfer: Unternehmensspezifische Probleme werden ins Studium integriert, „die Problemlösung akademisch begleitet und reflektiert“ (Köster, Schiedhelm, Schöne & Stettner, 2014, S. 1). Die Unternehmen werden aktiv in das Studium eingebunden und berufspraktische Fähigkeiten und Kompetenzen der Studierenden ins Studium miteinbezogen (beSt Programmflyer, o. J.; Köster, Schiedhelm, Schöne & Stettner, 2016).

Der Studiengang *B. A. Soziale Gerontologie/PONTS* verfolgt einen problemorientierten Ansatz. In möglichst authentischen Lernsituationen wird „unmittelbare berufliche Erfahrung fallbezogen aufgegriffen und mithilfe theoretischer und empirischer Bezüge analysiert und zu neuen interdisziplinären Handlungskompetenzen verdichtet“ (PONTS MHB, 2015, S. 9). Über die vorausgesetzte studienbegleitende Tätigkeit ist sichergestellt, dass die Studierenden Erfahrungen am Lernort Praxis über den problemorientierten Ansatz ins Studium integrieren können.

4 Ergebnisse zur Gestaltung von Theorie-Praxis-Verzahnung

Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse beschrieben, die sich mit der Gestaltung von TPV in der Lehre auf Basis der analysierten Dokumente beschäftigen, wobei die ersten beiden Kapitel grundlegendere Gestaltungselemente beschreiben und die letzten drei Kapitel konkrete Umsetzungsmöglichkeiten in der Lehre. Das Kapitel *Erwerb von überfachlichen Kompetenzen* (Kapitel 4.1) geht kurz auf die Kompetenzorientierung in weiterbildenden Studiengängen ein, um insbesondere die überfachlichen Kompetenzen zu beleuchten. Das Kapitel *Einbezug von Interdisziplinarität* (Kapitel 4.2) zeigt auf, wie Interdisziplinarität ins Studium integriert werden kann und welchen Bezug sie zur TPV hat. Der Bezug zur Praxis wird im Studium unter anderem über den *Einbezug von Praxisthemen* (Kapitel 4.3) hergestellt. Unter diesem Begriff finden sich unterschiedliche Strategien, wie die Praxis im Studium thematisiert werden kann: Die Studierenden bringen ihre eigenen Erfahrungen ein, sie erschließen sich das Handlungsfeld der Praxis, Fall- und Praxisbeispiele werden in die Lehr-Lern-Formate eingebunden oder die Studierenden spezialisieren sich auf ein Handlungsfeld. Das Kapitel *Anwendung in der Hochschule* (Kapitel 4.4) beschäftigt sich mit Formen des Theorietransfers am Lernort Hochschule. Im Kapitel *Aktivitäten am Lernort Praxis* (Kapitel 4.5) wird zum Lernort Praxis gewechselt und gezeigt, wie Studierende die Praxis erkunden und auch dort Theorietransfer stattfinden kann. Als eine besondere Form der Anwendung werden schließlich *Projekte* (Kapitel 4.6) vorgestellt, die an beiden Lernorten, Hochschule und Praxis, stattfinden können.

4.1 Erwerb von überfachlichen Kompetenzen

Mit der Kompetenzorientierung der Hochschulen (Bologna Working Group on Qualifications Frameworks, 2005) ist auch „die Förderung der Beschäftigungsfähigkeit durch Hochschulbildung“ (Schaper, 2012, S. 24) verbunden. Es sollen Kompetenzen erworben werden, die für die berufliche Tätigkeit und für den Übergang in die berufliche Tätigkeit benötigt werden. Im Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) wird auch für den Hochschulbereich auf den unterschiedlichen Niveaustufen zwischen Fachkompetenz und personaler Kompetenz unterschieden (AK DQR – Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen, 2011). Daran zeigt sich, dass es in Studiengängen nicht nur um den Erwerb von Fachkompetenzen geht bzw. dass zu erwerbende Kompetenzen über das Fachwissen (Weyer, Wachendorf & Mörth, 2017) und die Fachkompetenzen hinausgehen sollten. Über das Fachgebiet hinausgehend sollen also zudem Kompetenzen erworben werden, die für die Handlungsfähigkeit im Beruf von Bedeutung sind. Diese Kompetenzen sollen im Folgenden näher betrachtet werden, da sie als Vorbereitung auf berufliche Handlungen gelten und relevant für die TPV sind.

Die Analyse zeigt, dass in allen analysierten Studiengängen überfachliche Kompetenzen erworben werden sollen. Das gewählte Sample verweist auf keine Unterschiede bezüglich Domäne oder Studienabschluss.

In einigen Studiengängen wird explizit im Informationsmaterial oder im Modulhandbuch durch Abbildungen oder ausführliche Texte auf überfachliche Kompetenzen verwiesen. Beispielhaft können die Studiengänge *B. Eng. Maschinenbau/beSt* und *B. Eng. Maschinenbau/duale HS* genannt werden, die die zu erwerbenden Kompetenzen in fachliche und überfachliche bzw. personale Kompetenzen differenzieren (beSt MHB, 2016; duale HS-B PO, 2015). Im Modulhandbuch des Studiengangs *B. Eng. Maschinenbau/beSt* steht zudem in den Studiengangzielen, dass „das technische Wissen mit Kompetenzen aus anderen Bereichen wie Recht, Betriebswirtschaft und Kommunikation [...] verknüpft werden [soll], um auf die Anforderungen des Berufslebens [...] gut vorbereitet zu sein“ (beSt MHB, 2016, S. 3) bzw. sind als Zielkompetenzen unter anderem auch „Arbeitsmethoden wie Projektmanagement, Rhetorik und Präsentation“ (ebd.) genannt.

In anderen Angeboten, in denen es nicht explizit ist, können zu erwerbende überfachliche Kompetenzen anhand der Lernergebnisse identifiziert werden. Folgende überfachliche Kompetenzen konnten über die Studiengänge hinweg gefunden werden: Präsentations-, Kommunikations-, Teamfähigkeits-, Konflikt-, Selbstständigkeits-, Kreativitäts-, Reflexions- und Projektmanagementkompetenz.

Besonders gut zeigt sich der Zusammenhang zwischen überfachlichen Kompetenzen und TPV im Studiengang *B. Eng. Maschinenbau/beSt*, weil hier auf den Erwerb von überfachlichen Kompetenzen die Anwendung dieser

folgt: Die Studierenden erwerben im Modul „Fach- und Sozialkompetenz“ unter anderem Präsentations- und Projektmanagementkompetenzen im Rahmen von Vorlesungen und Übungen, die sie anschließend in einem Projekt am Arbeitsplatz erproben (beSt MHB, 2016, S. 58ff.). Eine Besonderheit ist, dass bestimmte überfachliche Kompetenzen, wie z. B. Projektmanagement, je nach Ausrichtung des Studiengangs nicht als überfachlich gewertet werden können, sondern zu den fachlichen Kompetenzen zählen. Dem Studiengang *B. A. Internationales Projektmanagement/OHO* beispielsweise ist das Projektmanagement inhärent und zählt entsprechend nicht zu den überfachlichen Kompetenzen, sondern zu den Fachkompetenzen.

4.2 Einbezug von Interdisziplinarität

Der Einbezug von Interdisziplinarität ins Studium stellt insofern einen relevanten Aspekt der TPV dar, als dadurch Studierende auf (neue) Anforderungen des Berufslebens und damit auf die berufliche Praxis (z. B. Arbeit in interdisziplinären Zusammenhängen, problemorientierte Aufgaben) vorbereitet werden sollen. Die Verknüpfung von fachbezogenem mit interdisziplinärem Grundlagenwissen und Methodenkenntnissen soll dazu dienen, dass die Studierenden einerseits über ihre eigenen disziplinären Sichtweisen hinausdenken und andererseits in die Lage versetzt werden, „ihr disziplinäres, spezialisiertes Wissen und Können in einem interdisziplinären Kontext anzuwenden“ (Defila & Di Giulio, 1998, S. 123).

Interdisziplinarität ist immer in Abgrenzung zur Disziplinarität zu betrachten und „bezeichnet das Zusammenwirken von mindestens zwei Disziplinen“ (Defila & Di Giulio, 1998, S. 114). Sie kann definiert werden als „eine Form wissenschaftlicher Kooperation in Bezug auf gemeinsam zu erarbeitende Inhalte und Methoden, welche darauf ausgerichtet ist, durch Zusammenwirken geeigneter Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler unterschiedlicher fachlicher Herkunft das jeweils angemessenste Problemlösungspotential für gemeinsam bestimmte Zielsetzungen bereitzustellen“ (Balsiger, 1991; zitiert nach Defila & Di Giulio, 1998, S. 114).

Die hohe Bedeutung und Vielschichtigkeit von Interdisziplinarität zeigt sich in unserer Analyse darin, dass diese in acht von neun Studiengängen in unterschiedlichsten Formen auffindbar ist. Verweise auf Domänenspezifika oder Unterschiede hinsichtlich des Abschlusses lassen sich nicht identifizieren. Die Analyseergebnisse können wie folgt systematisiert werden:

Interdisziplinäre Ausrichtung des Studiengangs

Interdisziplinarität kann sich strukturell auf Ebene des Studiengangs zeigen, wenn der Studiengang selbst interdisziplinär ausgerichtet ist, d. h. mehrere Fachgebiete vereint sind. Der Studiengang *B. Eng. Wirtschaftsingenieurwesen/OH Harz* beschreibt sich selbst als „Mittler zwischen Betriebswirtschaft und Technik“ (OH Harz Flyer, o. J., S. 1). Er ist an der Schnittstelle zwischen verschiedenen Disziplinen sowie verschiedenen fachlich eindeutig zuordenbaren Studiengängen angesiedelt.

Module anderer Studiengänge

Eine weitere Möglichkeit, Interdisziplinarität strukturell ins Studium zu integrieren, besteht darin, Module anderer Studiengänge zu integrieren. Studierende belegen dabei Module anderer Studiengänge und studieren gemeinsam mit den Studierenden dieser anderen Studiengänge, wie beispielsweise in der Vertiefungsrichtung beim Studiengang *B. A. Internationales Projektmanagement/OHO*. Durch diese Art der Interdisziplinarität werden nicht nur *Inhalte* anderer Disziplinen vermittelt, sondern, über das gemeinsame Studieren mit den Studierenden der anderen Disziplinen auch deren *Sichtweisen*. Damit es nicht bei einem nebeneinander Studieren bleibt und tatsächlich Interdisziplinarität hergestellt wird, müssen Studierende mittels didaktischer Konzepte dazu angeleitet werden, wechselseitig ihre unterschiedlichen disziplinären Perspektiven einzubringen und der jeweils anderen Gruppe zu vermitteln.

Interdisziplinäre Module

Interdisziplinäre Module sind ebenfalls strukturell verankert und meistens bereits an den Modultiteln erkennbar. In solchen Modulen werden Inhalte anderer Fachdisziplinen vermittelt, um die Studierenden auf ein interdisziplinäres Berufsleben vorzubereiten. Dabei geht es um für die Praxis relevante Theorien, Methoden oder Sichtweisen. Interdisziplinäre Module wurden in den Studiengängen von *B. Eng. Maschinenbau/beSt*, *M. Sc. Informatik/duale HS*, *B. Eng. Maschinenbau/duale HS* und *B. A. Soziale Arbeit/Best WSG* gefunden. Auch hier ist die Herstellung eines Bezugs der fachfremden Wissensgebiete auf das facheigene Wissensgebiet zentral. Die Module können aber auch Inhalte mehrerer und nicht nur vom Ausgangsstudiengang abweichender Fachdisziplinen vermitteln, wie etwa das Modul „Recht, Ethik und BWL“ im Studiengang *B. Eng. Maschinenbau/beSt* (beSt PO Studiengang, 2016, S. 5f. Tabelle 3, 4 und 5).

Interdisziplinäre Modulbausteine oder Submodule

Neben ganzen Modulen können auch innerhalb fachinterner Module einzelne Submodule oder Modulbausteine (schwerpunktmäßig) interdisziplinär ausgerichtet sein. Ein solches findet sich z. B. im Studiengang *B. A. Soziale Gerontologie/PONTS* im Modul 7 „Menschen an ihrem Lebensende unterstützen und begleiten“. Dort gibt es den Modulbaustein 7.3 „Rechtliche Rahmung“ (PONTS MHB, 2015, S. 11).

Interdisziplinäre Aufgabenstellungen in facheigenen Modulen

Innerhalb facheigener Module können interdisziplinäre Aufgabenstellungen integriert werden. Im Studiengang *B. Eng. Maschinenbau/beSt* beispielsweise finden sich interdisziplinäre Aufgabenstellungen, die sich auf ein interdisziplinäres Thema beziehen. In den Studiengängen *B. A. Internationales Projektmanagement/OHO* und *M. A. Management von Gesundheits- und Sozialeinrichtungen/OKWest* wiederum sind Aufgaben oder Problemstellungen mit einer interdisziplinären Herangehensweise – d. h. unter Berücksichtigung unterschiedlicher fachlicher Perspektiven – zu bearbeiten.

Interdisziplinäre Gruppenarbeit in facheigenen Modulen

Facheigene Module können auch auf didaktischer Ebene interdisziplinäre Ansätze aufweisen. Beispielsweise kann die Bearbeitung von Problemstellungen in interdisziplinären Teams erfolgen. Dadurch kann an interdisziplinäres Wissen und interdisziplinäre Sicht- und Denkweisen herangeführt werden (ähnlich wie gemeinsam studieren mit anderen Studierenden in Modulen anderer Studiengänge). Gleichzeitig besteht die Möglichkeit, an die Erfahrungen anderer Studierender anzuknüpfen. Dies lässt sich in den Studiengängen *M. Sc. Informatik/duale HS* und *B. Eng. Maschinenbau/duale HS* finden.

Die Berücksichtigung von Interdisziplinarität zeigt sich also auf unterschiedlichen Ebenen – von der grundsätzlichen Ausrichtung bis hin zur didaktischen Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen oder einzelnen Aufgabenstellungen. Insofern sich Praxis fast nie eindeutig einer Fachdisziplin zuordnen lässt bzw. Problemstellungen der Praxis oftmals unterschiedliche (fachliche) Sichtweisen erfordern, ist Interdisziplinarität ein relevanter Aspekt der TPV.

4.3 Einbezug von Praxisthemen ins Studium

Die Verknüpfung von Theorie und Praxis kann auch über den Einbezug von praxisbezogenen Themen ins Studium erfolgen. Auf Basis der Analyse können folgende Arten unterschieden werden.

Erfahrungen der Studierenden

Ein Bezug zur Praxis kann über die Erfahrungen der Studierenden hergestellt werden, da berufsbegleitend Studierende oftmals vielfältige berufliche Erfahrungen mitbringen (Baumhauer, 2017; Cendon, 2017a). In den analysierten Studiengängen finden sich keine Verweise auf domänenspezifische Unterschiede. Eher lassen sich Unterschiede daran festmachen, inwiefern Praxis im Studium integriert ist. In jenen Studiengängen, die den Lernort Praxis systematisch ins Studium integriert haben (*B. A. Soziale Arbeit/Best WSG*, *B. A. Soziale Gerontologie/PONTS*, *B. Eng. Maschinenbau/beSt*, *B. Eng. Maschinenbau/duale HS*), wird das „Anknüpfen an Erfahrungen“ oder ein „Aufbauen von Erfahrungen“ sichtbar. Ausgangspunkt sind dabei die berufspraktischen Erfahrungen der

Studierenden im Rahmen des Studiums, die in Berichten oder Portfolios dokumentiert, zum Teil präsentiert und theoriebezogen reflektiert werden. Eine genauere Beschreibung der Reflexion der Erfahrungen findet sich in Kapitel 5. Darüber hinaus zeigt sich der Einbezug der Erfahrungen folgendermaßen: Studierende sollen Beispiele aus der eigenen Erfahrung für bestimmte Methoden benennen, Erfahrungen in theoretische Konzepte einordnen, über ein Projekt oder Problem aus der eigenen Praxis berichten und darin die eigene Rolle beschreiben oder ein Abschlussthema auf Basis der berufspraktischen Erfahrungen vorschlagen. Darüber hinaus kann die Erfahrung Basis für einen Erfahrungsaustausch mit Kommilitoninnen und Kommilitonen im Rahmen von Lehrveranstaltungen sein.

Beispiele aus der Praxis

Der Einbezug von Praxis über Fall- und Praxisbeispiele zeigt sich verstärkt in Studienangeboten, die den Lernort Praxis nicht ins Studium integrieren. (Fall-) Beispiele können dabei der Illustration oder der Anwendung dienen. Fallbeispiele mit dem Ziel der Anwendung werden in Kapitel 4.4 näher beschrieben. Eine eindeutige Zuordnung ist aber nicht immer möglich – einerseits, weil der Illustration oft die Bearbeitung und damit Wissensanwendung unmittelbar folgt, andererseits, weil es in den Dokumenten oft nicht genau beschrieben ist. Die folgenden beispielhaften Szenarien zeigen, wie Beispiele aus der Praxis eingesetzt werden können. Die Vorstellung von praktischen Anwendungsbeispielen kann der Illustration, dem Kennenlernen von Praxis oder der Verdeutlichung eines Themas dienen. Die Vorstellung von konkreten Anwendungsbeispielen kann gefolgt sein von Analyse, Diskussion und Bearbeitung praktischer Beispiele zwecks Transfer von Theorien auf die Beispiele. Fallbeispiele können aber auch die Grundlage für nachfolgende Übungen darstellen.

Beschäftigung mit dem Handlungsfeld

In einigen Angeboten erfolgt die Beschäftigung mit der Praxis über die Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Handlungsfeld der Praxis. So gibt es im *B. A. Soziale Arbeit/Best WSG* Module mit Bezeichnungen wie „Handlungsfelder der Sozialen Arbeit“, „Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession“ oder „Soziale Arbeit als Beruf“. Der *B. A. Soziale Gerontologie/PONTS* zielt darauf ab, das Handlungsfeld – hier als Praxisfeld gefasst – theoretisch zu erschließen oder das Praxisfeld kennenzulernen und beinhaltet die Beschäftigung mit dem Praxisfeld der Sozialen Gerontologie. Im *B. Eng. Wirtschaftsingenieurwesen/OH Harz* beinhaltet das Modul „Nachhaltiges Wirtschaften“ die Beschäftigung mit dem Handlungsfeld. Im *M. A. Management von Gesundheits- und Sozialeinrichtungen/OKWest* gibt es das Modul „Aufgabenfelder im Interkulturellen Management“, in dem Studierende praktische Handlungsfelder theoriebasiert identifizieren und beschreiben sollen.

Spezialisierung in einem Handlungsfeld

Ein Bezug zur Praxis kann auch in Spezialisierungsmöglichkeiten gegeben sein, wenn es sich um die Spezialisierung in einem bestimmten Handlungsfeld handelt. Dies ist z. B. in folgenden Studienangeboten der Fall. Im *B. A. Soziale Arbeit/Best WSG* können die Studierenden in einem Vertiefungs-Wahlmodul aus den folgenden Schwerpunkten auswählen: Management, Beratung, Heilpädagogik und Diakonik. Die ersten beiden bereiten sowohl auf die Praxis als auch auf ein Masterstudium vor, und der Schwerpunkt Diakonik weist einen weitergehenden Praxisbezug auf, da er zu einer Berufsausbildung zum/zur evangelischen Diakonin bzw. zum evangelischen Diakon weitergeführt werden kann (Best-WSG MHB, 2016). Im *M. A. Management von Gesundheits- und Sozialeinrichtungen/OKWest* ist im dritten Semester eine Vertiefungsrichtung zur Spezialisierung in einem Bereich des Berufsfelds zu wählen: Management von Krankenhäusern, Fachkliniken und medizinischen Versorgungszentren (MVZ) oder Management von Sozial-, Behinderten- und Pflegeeinrichtungen (OKWest PO, 2015).

4.4 Anwendung an der Hochschule

Bei der Anwendung an der Hochschule geht es um die Anwendung von Theorien und Methoden in einer konstruierten und simulierten Praxis (Pfäffli, 2015) anhand von praxisnahen Fällen oder in praxisnahen Situationen. Die Anwendung an der Hochschule könnte mitunter auch als Vorstufe zur Anwendung in der Praxis (siehe Kapitel

4.5.) bezeichnet werden. Sie stellt eine Vorbereitung auf die berufliche Praxis dar und ist daher aus unserer Sicht von zentraler Bedeutung für die TPV.

Auf Basis der Analyse konnten verschiedene Formate identifiziert werden, mit denen eine Anwendung von Theorie innerhalb der Hochschule erfolgt. Es konnte aber auch herausgearbeitet werden, dass mit der Anwendung von Theorie unterschiedliche Ziele verfolgt werden (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3: Formate und Ziele der Anwendung an der Hochschule (Quelle: eigene Darstellung)

Formate	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Übung ▪ Labor (-praktikum) ▪ Fallstudie ▪ Planspiel ▪ Projekt
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vorbereitung auf die Praxis ▪ Vertiefung von Theorie ▪ Veranschaulichung von Theorie ▪ Einübung des zuvor Erlernen/von Methoden ▪ Kompetenzerwerb ▪ unterschiedliche Perspektiven einnehmen

Dabei können mit einem Format mehrere Ziele oder mit verschiedenen Formaten ein Ziel verfolgt werden. Auf die einzelnen Formate der Anwendung an der Hochschule soll im Folgenden genauer eingegangen werden.

Übung

Die praktische Anwendung bzw. der Transfer in Form von Übungen kann der Vertiefung der Theorie, der Einübung des zuvor erlernten Wissens bzw. von Techniken, Methoden und Verfahren dienen. In Bezug auf die Ausrichtung der Übungen zeigen sich Hinweise auf Unterschiede zwischen den Domänen.

In der Domäne *MINT und Ingenieurwissenschaften* kommen Übungen in allen Studiengängen und insgesamt häufig vor. Es geht beispielsweise um Fachrechnen, technisches Zeichnen, naturwissenschaftliche Grundlagen und praktische Übungen am Computer sowie z. T. Projektmanagementmethoden. Im Studiengang *B. Eng. Maschinenbau/beSt* sind Übungen systematischer Bestandteil jeder Vorlesung und werden auch als „Vorlesung mit integrierten Übungen“ (beSt MHB, 2016) bezeichnet. Übungen sind beispielsweise im Studiengang *B. Eng. Maschinenbau/duale HS* wie folgt definiert:

„Übungen dienen der praktischen Anwendung und Einübung wissenschaftlicher Methoden und Verfahren in eng umgrenzten Themenbereichen. Der Lehrende leitet die Veranstaltung, führt in das Thema ein, stellt Aufgaben und gibt Lösungshilfen. Die Studierenden arbeiten einzeln oder in Gruppen, lösen Aufgaben in enger Rückkopplung mit dem Lehrenden selbständig.“ (duale HS-B PO, 2015, S. 35)

Ein sehr deutlicher Bezug zur Praxis findet sich im *B. Eng. Maschinenbau/beSt*: Die Anwendung an der Hochschule dient der Vorbereitung auf eine Anwendung am Lernort Praxis. Im Modul „Fach- und Sozialkompetenz“ (beSt MHB, 2016, S. 58ff.) lernen Studierende zunächst Präsentationstechniken theoretisch kennen und wenden diese dann in Übungen an. Diese werden dann mithilfe von Feedbackgesprächen und Videoanalysen nachbereitet. Zu einem späteren Zeitpunkt im Modul (im Rahmen des Teilmoduls „On-the-Job Projekt“) werden diese Kenntnisse und Fähigkeiten auch am Lernort Praxis eingesetzt. Dadurch wird der Bezug zur eigenen Praxis der Studierenden deutlich.

In der Domäne *Wirtschaft und Management* kommen Übungen nur im Studiengang *M. A. Management von Gesundheits- und Sozialeinrichtungen/OKWest* vor. Sie sind im Modulhandbuch nicht näher definiert. An einer Stelle sind Übungen wie folgt gefasst: „Begleitet wird die theoretische Betrachtung durch Transfer des Erarbeiteten in nachvollziehbare Beispiele und Übungsaufgaben“ (OKWest MHB, 2015, S. 7), durch Übungsaufgaben wird der Transfer von betriebswirtschaftlichen Kenntnissen gefördert.

In der Domäne *Pädagogik, Pflege, Gesundheit und weitere soziale Bereiche* werden durch Übungen beispielsweise Diagnostik, Interventionen, Beratung und Konflikte thematisiert. Speziell im *B. A. Soziale Gerontologie/PONTS* ist, ähnlich wie im *B. Eng. Maschinenbau/beSt*, ein direkter Bezug zur beruflichen Praxis gegeben: In mehreren Modulen erfolgt zunächst die Einübung in der Hochschule und dann die Erprobung in der Praxis – allerdings nicht immer in der eigenen Praxis, sondern teilweise in kooperierenden Praxiseinrichtungen.

Labore

Labore sind zentrale Bestandteile akademischer ingenieurwissenschaftlicher Ausbildungen als „praktische Umsetzung theoretischer Zusammenhänge als eigenes ingenieurwissenschaftliches Handeln durch die Durchführung und Auswertung von praktischen Versuchen, die Aufbereitung, Darstellung und Präsentation der erzielten Ergebnisse sowie die kritische Beurteilung der Ergebnisse, der gewonnenen Erkenntnisse und des eigenen Vorgehens“ (Tekkaya et al., 2016). Im ausgewählten Sample finden sich Labore (auch Laborarbeit, Praktikum oder Laborpraktika) entsprechend auch nur in der Domäne *MINT und Ingenieurwissenschaften*. In allen Studiengängen der Domäne spielen sie eine zentrale Rolle und sind Bestandteil vieler Module. Im *B. Eng. Maschinenbau/duale HS* sind (Labor-) Praktika beispielsweise wie folgt definiert:

„Praktika eignen sich dazu, die Inhalte und Methoden eines Faches anhand von Experimenten exemplarisch darzustellen und die Studierenden mit den experimentellen Methoden eines Faches vertraut zu machen. Hierbei sollen auch die Planung von Versuchen und die sinnvolle Auswertung der Versuchsergebnisse eingeübt und die Experimente selbständig durchgeführt, protokolliert und ausgewertet werden.“ (duale HS-B PO, 2015, S. 35)

Laborarbeit kann auch als eine Sonderform von Übungen bezeichnet werden, die einen besonderen Ort (das Labor) für die Durchführung erfordert. Ähnlich wie Übungen zielt Laborarbeit auf die Ergänzung und Vertiefung des Wissens, die Veranschaulichung von Inhalten und Methoden und das Vertrautmachen mit Methoden ab. Konkret geht es z. B. um die Durchführung von Messungen oder Experimenten, Programmierübungen oder um die Zusammenstellung einer Anlage mit Software (CAD).

Im Modul „Elektrotechnik“ im Studiengang *B. Eng. Maschinenbau/beSt* beispielsweise wird das zuvor erlernte theoretische Wissen im Labor durch Messungen angewendet.

„Im Labor Elektrotechnik werden die theoretischen Kenntnisse durch praktische Meßübungen in Kleingruppen vertieft. [...] Die Studierenden haben die grundlegenden Prinzipien elektrischer Stromkreise verstanden und können diese Kenntnisse auf Gleich- und Wechselstromschaltungen sowie auf einfache Schaltvorgänge anwenden.“ (beSt MHB, 2016, S. 39)

Fallstudien

Fallstudien kommen in den Modulhandbüchern aller Studiengänge außer dem *M. Sc. Informatik/duale HS* vor. Bei der Arbeit mit Fallstudien wird zuvor Erlerntes (Wissen oder Methoden) auf Fälle übertragen. Fallarbeit zielt auf die Vertiefung und Einübung von erworbenen Fach- und Methodenkenntnissen ab. An manchen Stellen ist erkenntlich, dass es sich um Fälle zur Problemfindung bzw. -lösung handelt. Beispielsweise geht es im *B. Eng. Wirtschaftsingenieurwesen/OH Harz* darum, „typische Problemstellungen der Distributionslogistik anhand von Fallstudien zu bearbeiten“ (OH Harz MHB, o. J., S. 48). In anderen Fällen geht es um die Bewertung eines Fall- oder Praxisbeispiels oder um die Anwendung auf einen Fall:

„[Die Studierenden] können ausgewählte Instrumente des strategischen, taktischen und operativen Controllings selbständig anhand ausgewählter Fallbeispiele aus dem Tourismus anwenden und ihr Ergebnis kritisch bewerten“ (LINA VO Module, o. J., S. 5).

„In der realitätsnahen Fallstudie wenden die Studierenden das gelernte Wissen aus Grundlagen & Methoden internationaler Projektführung auf ausgewählte kritische Situationen im Projekt an“ (OHO MHB, 2016, S.36).

„Die Studierenden erhalten zu jeder Vorlesungseinheit Aufgaben zur Vorbereitung der Vorlesung (ca. 10 – 20 Seiten). Dieser Stoff wird anhand von auf die spätere Berufspraxis ausgerichteten Fällen vertieft. Zur Nachbearbeitung erhalten die Studierenden ausformulierte Musterlösungen“ (Best-WSG MHB, 2016, S. 23).

Das vorliegende Sample verweist auf domänenspezifische Unterschiede in der Ausrichtung der Fallstudien. In den Angeboten der Domäne *MINT und Ingenieurwissenschaften* sind Fallstudien stärker auf Problemfindung und

-lösung ausgerichtet. In Angeboten der Domäne *Wirtschaft und Management* wird stärker auf die Anwendung von Methoden fokussiert und in Angeboten der Domäne *Pädagogik, Pflege, Gesundheit und weitere soziale Bereiche* auf die Anwendung von Kenntnissen rechtlicher und gesetzlicher Rahmenbedingungen.

Planspiel

Dieses spielerische, aber realitätsnahe Format fördert Soft Skills und soll den Studierenden ermöglichen, „ihre Berufspraxis reflektieren [zu] können“ (Hammler, 2013, S. 190). Im Studiengang *B. Eng. Wirtschaftsingenieurwesen/OH Harz* wird ein Planspiel als Form der Simulation von Praxis genannt: die „Simulation einer Supply Chain: Das Planspiel ‚Beergame‘“ (OH Harz MHB, o. J., S. 46). Das Format ist im Modulhandbuch allerdings nicht näher beschrieben.

4.5 Aktivitäten am Lernort Praxis

Die Integration von hochschulisch organisierten studentischen Aktivitäten am Lernort Praxis (siehe auch Kapitel 3.2) in das Studium hat eine besondere Bedeutung für die TPV. Die Aktivitäten sind räumlich außerhalb der Institution Hochschule zu verorten.

In Bezug auf die Zielsetzungen können die Aktivitäten nach Kennenlernen der Praxis und Anwendung in der Praxis unterschieden werden. Was mit Anwendung in der Praxis gemeint ist, wird sehr anschaulich im Studiengang *B. A. Soziale Gerontologie/PONTS* beschrieben:

„Die Studierenden erproben ihre neuen Kompetenzen am eigenen Arbeitsplatz oder in kooperierenden Praxiseinrichtungen. Vor dem Hintergrund der modularen Lerninhalte bearbeiten sie Lernaufgaben in der beruflichen Praxis und reflektieren diesen Lernprozess [...]“ (PONTS MHB, 2015, S. 8)

Die Analyse der Angebote zeigt, dass die Aktivitäten am Lernort Praxis unterschiedliche Schwerpunkte setzen und den Zielsetzungen (1) Kennenlernen, (2) Anwenden zwecks Erprobung und (3) Anwenden zwecks Überprüfung zugeordnet werden können, wobei die folgende Auflistung einen beispielhaften Charakter hat (vgl. Tabelle 4).

Tabelle 4: Zielsetzungen der Aktivitäten in der Praxis (Quelle: eigene Darstellung)

Zielsetzungen	Aktivitäten am Lernort Praxis
Kennenlernen der Praxis (Orientierung)	<ul style="list-style-type: none"> ■ Praxiserkundung („Field Trip“) ■ praxisrelevante Kenntnisse über die Praxisstelle erwerben ■ die Berufsrolle erproben ■ Heranführen an die berufliche Tätigkeit ■ Praxiserfahrung sammeln ■ persönliches Erleben von Komplexität
Anwendung von Wissen in der Praxis (Erproben und Einüben)	<ul style="list-style-type: none"> ■ Prozesse gestalten und umsetzen ■ theorie- und anwendungsbezogene Lernaufgaben ■ im Studium vermittelte Kenntnisse und (methodische) Fähigkeiten exemplarisch anwenden ■ im bisherigen Studium erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten anwenden ■ Anwenden von Methoden, Anwenden erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten ■ wissenschaftliche Methoden auf Aufgabenstellungen in der Praxis anwenden ■ direkter Wissenstransfer des Erlernten ins Unternehmen ■ Anwendung von theoretischem Wissen und Methodenkompetenz
Anwendung von Theorien in der Praxis (Überprüfen)	<ul style="list-style-type: none"> ■ im Studium vermittelte Kenntnisse und (methodische) Fähigkeiten exemplarisch überprüfen ■ gemachte Erfahrungen reflektieren ■ Theorie in Praxis integrieren, Theorietransfer, Theorie in Berufsalltag umsetzen, Theorien für Praxis nutzen, Transfer von Theorie in die Praxis

In allen analysierten Studiengängen gibt es Aktivitäten in der Praxis, wenn auch nicht immer curricular/systematisch verankert (so können z. B. die im *M. Sc. Informatik/duale HS* vorgesehenen Projekte an der Hochschule oder in der Praxis durchgeführt werden). Es finden sich keine Hinweise auf abschluss- oder auch domänenspezifische Differenzierungen. Die Bezeichnungen reichen von Projekt und Praxisprojekt über Praxissemester, Praxiserprobung, Praxistage und Praxisphase bis hin zum Praktikum. Wie bereits weiter oben erwähnt, werden Projekte – die wichtigste Form der Anwendung (auch am Lernort Praxis) – im nachfolgenden Kapitel 4.6 näher betrachtet. Drei weitere Arten von Aktivitäten, die eher der fremden Praxis als Lernort zugeordnet werden können, das Vorpraktikum, das theoriebegleitete Praktikum und das Praxissemester, werden im Folgenden näher beschrieben.

Das Vorpraktikum und das theoriebegleitete Praktikum

Bestimmte Praxisformen, die für den Bereich Soziales bei Slotke (2012), in Anlehnung an Ellermann (2011) herausgearbeitet wurden, lassen sich auch auf andere Domänen übertragen und liegen der folgenden Argumentation zugrunde. Slotke (2012) unterscheidet vier verschiedene Formen von Praktika: Vorpraktikum, Berufserkundung, theoriebegleitendes Praktikum und Berufspraktikum. Das Vorpraktikum und das theoriebegleitende Praktikum lassen sich auch in unserer Curriculumanalyse wiederfinden.

Das *Vorpraktikum* wird definiert als „längerer Praktikumszeitraum von mehreren Wochen bzw. Monaten“ (Slotke, 2012, S. 21), bei dem die Theorie zeitlich nachgelagert wird. Das „Vorpraktikum“ findet sich in der Domäne *MINT und Ingenieurwissenschaften* im *B. Eng. Maschinenbau/beSt* (beSt Vorpraktikum, o. J.) und im *B. Eng. Maschinenbau/duale HS* (duale HS-B PO, 2015). Es dient dem Kennenlernen der beruflichen Praxis.

Die andere Praktikumsform, die in den analysierten Studiengängen vorkommt, ist das *theoriebegleitende Praktikum*. Es ist „innerhalb der Phase des theoretischen Qualifizierungsprozesses angesiedelt“ (Slotke, 2012, S. 21) und findet über mehrere Wochen oder auch Monate in Form von Block- oder Teilzeitpraktika statt. Slotke sieht im theoriebegleitenden Praktikum „die Entwicklung, Einübung und Erweiterung [von] Handlungsfähigkeiten im Vordergrund. Oftmals erfolgt eine Verbindung mit konkreten Aufgabenstellungen oder Themenschwerpunkten im Sinne von Projekt- oder Methodenpraktika“ (ebd.). Diese Form von Praktika lässt sich in fast allen Studiengängen finden und wird im Kapitel 4.6 genauer betrachtet.

Praxissemester

Eine weitere Form ist das Praxissemester. Im Studiengang *B. A. Internationales Projektmanagement/OHO* gibt es zwei Praxissemester (9. und 10. Semester), in denen die Studierenden die berufliche Praxis kennenlernen. Die Praxissemester werden von Lehrveranstaltungen, die als Blockseminare durchgeführt werden, begleitet. Im *B. Eng. Wirtschaftsingenieurwesen/OH Harz* ist das 8. Semester ein reines Praxissemester ohne hochschulische Begleitung, in dem ein Praxisprojekt (das der Anwendung von erworbenen Kompetenzen dient) durchgeführt und mit einer Projektarbeit abgeschlossen wird.

4.6 Projekte als besondere Form der Anwendung

Dem Format Projekte kann für die TPV eine besondere Bedeutung beigemessen werden, da es als handlungsorientiertes Lernformat Studierenden ermöglicht, Problemstellungen aus der Praxis selbstorganisiert zu bearbeiten und durch planvolles Handeln gekennzeichnet ist (Gudjons, 2014; Kaliva, 2016 für den Hochschulbereich). Projektbasiertes Lernen kann auch der didaktische Ansatz eines gesamten Studienangebots sein, wie etwa an der oben bereits erwähnten Universität Aalborg, die es als eine Spielart des problembasierten Lernens einsetzt (Barge, 2010). In den analysierten Angeboten gibt es *Projekte* sowohl in der Hochschule als auch in der Praxis. Sie stellen ein organisiertes und hochschulisch geplantes Format dar und werden hochschulisch z. B. durch Seminare begleitet sowie theoretisch fundiert. Sie dienen der selbstständigen Anwendung von im Studium erworbenem Wissen. Oft werden zunächst Kenntnisse erworben, bevor dann die Aufgabenstellungen eigenständig bearbeitet und ggf. abschließend präsentiert werden. Die Besonderheit von Projekten ist die Verknüpfung von Fachkenntnissen mit den zuvor erworbenen Methodenkenntnissen, die die Basis für die Anwendung, also die

Projektdurchführung, bilden. Projekte können in allen Domänen gefunden werden. Lediglich in zwei Studiengängen wurde dieses Format nicht gefunden: *B. A. Soziale Arbeit/Best WSG* und *M. A. Management von Gesundheits- und Sozialeinrichtungen/OKWest*. Es sind keine abschluss- bzw. domänenspezifischen Unterschiede erkennbar.

Im Folgenden sollen einige Spielarten von Projekten beispielhaft skizziert werden:

- Im *B. Eng. Maschinenbau/duale HS* ist Ziel des Projektmoduls „PRO“ u. a. die „selbständige Anwendung von im Studium erworbenem Wissen“ (duale HS-B MHB, 2016, S. 60). Die Studierenden erlernen Grundlagen des Projektmanagements, auf deren Basis sie dann ein Projekt durchführen. Die (interdisziplinäre) Aufgabenstellung kann sowohl von Unternehmen als auch von der Hochschule kommen. Sie wird in möglichst interdisziplinären Gruppen bearbeitet und die Ergebnisse in einem Fachvortrag auf der Hausmesse präsentiert. Der Lernort ist nicht klar definiert.
- Im *M. Sc. Informatik/duale HS* ist ein Projekt die eigenständige Bearbeitung einer konkreten Problematik aus Themengebieten vorheriger Module in Gruppenarbeit. Die Studierenden verbinden dabei wissenschaftliches Arbeiten mit Projektmanagement, indem sie bei Durchführung, Dokumentation und Präsentation wissenschaftliche Methoden einsetzen. Eine Besonderheit besteht darin, dass es keine Lehrveranstaltung gibt, sondern die Studierenden selbstständig arbeiten. Der Lernort ist aufgrund der unterschiedlichen Varianten des Studiengangs (Teilzeit, Vollzeit, ...) nicht näher definiert – laut Aussage im Rahmen der kommunikativen Validierung kann die Durchführung je nach Zielgruppe und Interesse der Studierenden auch am eigenen Arbeitsplatz erfolgen.
- Ein anderes Beispiel ist die Umsetzung einer eigenen Businessidee (Modul „Entrepreneurship – Real Projects“) im *M. A. Internationales Projektmanagement/OHO*. Ein weiteres Projekt in diesem Studiengang ist das im Modul „Sprachmodul – Business English II“: Studierende sollen ein Problem aus theoretischer, berufs- und unterrichtspraktischer Perspektive bearbeiten. Das Projekt stellt hier die Brücke zwischen der Lehrveranstaltung und dem (Berufs-) Feld dar, bei dem die Studierenden ein Problem aus dem Blickwinkel von Theorie-, Berufs- und Unterrichtspraxis beleuchten. Auf der inhaltlichen Ebene findet eine konsequente Verzahnung zwischen Theorie und Praxis durch die Anwendung von Kenntnissen im Projektkontext statt. (OHO MHB, 2016)
- Im *M. A. Tourismusmanagement/LINAVO* gibt es ein strukturiertes Zusammenspiel von Praxisbeispielen und Projekt: Zu Beginn werden theoretische Grundlagen vermittelt. Dann bewerten die Studierenden die Praxis von digitalem Tourismusmarketing anhand von Praxisbeispielen (Anwendung der Kenntnisse an einem Fallbeispiel), um schließlich eine eigene Kampagne zu entwickeln (Anwendung in Form eines Projekts), die sie mit existierenden Analysetools kritisch bewerten. (LINAVO Module, o. J.)

Neben diesen Projekten, die einmalig und meist zum Ende des Studiums stattfinden, gibt es im Studiengang *B. Eng. Maschinenbau/beSt* in jedem Semester ein Projekt. Dadurch ist die Anwendung in der Praxis über den gesamten Studienverlauf in das Studium integriert. Das Thema ist innerhalb eines Themenkorridors frei wählbar. Das Projekt wird im Unternehmen geplant, umgesetzt und von Hochschule und Unternehmen betreut.

Zur Projektarbeit gehört in allen Fällen ebenfalls die *Projektdokumentation*, die die Verzahnung von Theorie und Praxis unterstützt. Die in der Praxis gewonnenen Erfahrungen, Fertigkeiten, Kompetenzen sowie das gewonnene Wissen der Studierenden werden auf diese Weise in den Hochschulkontext eingebracht. Diese Dokumentation in Form eines Berichts kann sowohl in die Benotung des Moduls einfließen als auch unbenotet bleiben. Berichte beinhalten die Verschriftlichung dieser (Praxis-) Projekte oder eine „Projektabschlussdokumentation“ (OH Harz MHB, o. J., S. 65), in der die angewendeten theoretischen Ansätze und die erlernten Fähigkeiten niedergeschrieben werden oder eine „Bewertung der praktischen Methodenanwendung“ (LINAVO Module, o. J., S. 27) vorgenommen wird.

5 Ergebnisse zu Reflexion als Methode für die Theorie-Praxis-Verzahnung

Die Verknüpfung von Theorie und Praxis folgt vorrangig der Tradition des erfahrungsbasierten Lernens nach Dewey (siehe dazu Kapitel 3.6). Dewey und anderen folgend, 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. Reflexion als „Denk-Handeln“ (Cendon, 2017b, S. 39) zeigt sich als Nachdenken oder als distanzierte Bezugnahme zu und Auseinandersetzung mit Erlebtem, Erfahrungen und Geschehnissen. Während Nachdenken sich im alltäglichen (professionellen) Handeln ununterbrochen manifestiert, wird *Reflexion* dann zielgerichtet und distanznehmend, wenn eine bewusste und systematische Auseinandersetzung mit Erfahrungen und Erlebtem erfolgt, mit dem Ziel, eine nachhaltige Veränderung herbeizuführen oder etwas vertieft zu durchdringen und zu verstehen. Dabei kann der Blick zurück, also in die Vergangenheit, auf die Gegenwart und das gegenwärtige Handeln oder in die Zukunft gerichtet sein. Reflexion kann unterschiedliche Fokusse haben: sie kann sich auf Inhalte, (Lern-) Prozesse oder (Lern-) Strategien beziehen oder auf sich selbst als Person und die eigene Persönlichkeitsentwicklung. Reflexion kann konkrete Situationen, Themen oder Probleme in den Blick nehmen, sie kann aber auch darauf abzielen, über sich selbst, das eigene Denken und die eigenen Grundannahmen nachzudenken und diese zu hinterfragen. Mit den beiden zuletzt genannten Aspekten erhält Reflexion auch eine (selbst-) kritische Komponente. (Cendon, 2017b)

Über Reflexion, sowohl von Theorie in Bezug auf die Praxis als auch von Praxis in Bezug auf Theorie, sollen Studierende eine Verbindung zwischen den beiden Wissens- und Handlungsbereichen herstellen und Erkenntnisse von einem in den anderen Bereich übertragen. Die Reflexion in ihren unterschiedlichen Ausformungen ermöglicht es ihnen damit, Theorie und Praxis zueinander in Bezug zu setzen. Eine besondere Form der Reflexion bezieht sich auf das *professionelle Selbstverständnis*, bei dem die Studierenden sich selbst als Personen sowie ihre berufliche Rolle reflektieren. In den analysierten Studiengängen ist diese Form der Reflexion zu finden etwa als Profession reflektieren oder Weiterentwicklung beruflicher Identität (PONTS MHB, 2015) oder als „professionelles Handeln als Personen, die sich in komplexen und teilweise belastenden Settings erleben und ihr professionelles Selbstverständnis [reflektieren]“ (Best-WSG MHB, 2016, S. 26).

Eine Möglichkeit, die Reflexion und damit die Verzahnung von Theorie und Praxis zu unterstützen, sind Portfolios. Durch Portfolioarbeit werden Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen der Studierenden, aber auch die in der Praxis gewonnenen Erfahrungen in den Hochschulkontext eingebracht und reflektiert (Schäfer, 2016; Bäcker, Cendon & Mörth, 2013). Es gibt allerdings kein einheitliches Verständnis davon, was unter Portfolios und damit der Portfolioarbeit allgemein verstanden werden soll (Mörth & Elsholz, 2017), was sich auch in unseren Ergebnissen widerspiegelt. Die unten dargestellten Portfolioansätze haben gemein, dass sie die Verzahnung von Theorie und Praxis fokussieren und als Instrumente für Reflexion und Dokumentation genutzt werden können. Sie richten sich auf Kompetenzentwicklung, Praxiserfahrungen, Theorietransfer am Lernort Praxis und das professionelle Selbstverständnis.

5.1 Reflexion der Praxis

In der fallübergreifenden Analyse konnten die drei folgenden Fokusse von Reflexion identifiziert werden, die jedoch nicht immer trennscharf unterschieden werden können:

- Reflexion von Praxiserfahrungen
- Reflexion der Anwendung
- Reflexion von Kompetenzen

Je nach Fokus der Reflexion sind unterschiedliche Aspekte relevant. Werden Kompetenzen reflektiert, ist die zeitliche Dimension relevant, da sich die Reflexion auf bereits erworbene Kompetenzen beziehen kann oder auf Kompetenzen, die erst kürzlich erworben wurden sowie auf deren Bedeutung für die zukünftige berufliche Praxis. Wenn die Anwendung reflektiert wird, geht es darum, Erlerntes in einen bestimmten Kontext zu übertragen. Bei der Reflexion von Praxiserfahrungen haben weder Kontext noch Zeit eine relevante Bedeutung.

Reflexion von Praxiserfahrungen

Die Reflexion der Praxiserfahrungen bedeutet, dass sich die Studierenden damit auseinandersetzen, was sie in der eigenen (beruflichen) Praxis gelernt haben und wie das Studium ihre Wahrnehmung der Praxis verändert. Im Studiengang *B. Eng. Maschinenbau/duale HS* soll das Modul „Praxisphase“ „insbesondere dazu dienen, [...] die bei der praktischen Tätigkeit gemachten Erfahrungen zu reflektieren, auszuwerten und für die nachfolgende Studienphase nutzbar zu machen“ (duale HS-B PO, 2015, S. 17).

Die Praxiserfahrungen können aber umgekehrt auch als Hintergrund zur Reflexion von erlernten Theorien dienen, das heißt, Theorien werden im Lichte der eigenen Praxis reflektiert und kritisch eingeordnet. Dies findet sich etwa im Modul „Lern- und Bildungsprozesse“ des *B. A. Soziale Gerontologie/PONTS*. Ein Qualifikationsziel ist, dass die Studierenden „grundlegende Positionen der Andragogik und Geragogik [differenzieren] und [...] diese vor dem Hintergrund ihrer eigenen beruflichen Praxis kritisch reflektieren“ können (PONTS MHB, 2015, S. 28).

Reflexion der Anwendung

Die Reflexion der Anwendung – sowie die Anwendung selbst – findet sowohl in der Hochschule als auch in der Praxis statt. Sie dient der Kontextualisierung von Theorien und soll die Bezüge zwischen den Lernorten Hochschule und Praxis festigen.

Die Anwendung in der Hochschule sollen die Studierenden im Hinblick auf die eigene Praxis reflektieren, das heißt, sie sollen darüber nachdenken, welche Bedeutung die Erfahrungen im Rahmen der Anwendung an der Hochschule für die Praxis haben können. Im Studiengang *B. A. Internationales Projektmanagement/OHO* beispielsweise reflektieren die Studierenden darüber, wie sie das, was sie in einem Planspiel gelernt haben, auf die eigene Praxis übertragen können (OHO MHB, 2016, S. 36).

Die Anwendung des im Studium erlernten Wissens und der erlernten Methoden in der Praxis findet sich beispielsweise im *B. Eng. Maschinenbau/beSt*, wo die Studierenden lernen sollen, „im Studium behandelte Methoden/Werkzeuge in ihrem beruflichen Umfeld einzusetzen und zu reflektieren und [...] Beispiele für ein eigenes systematisches Vorgehen im beruflichen Umfeld geben“ (beSt MHB, 2016, S. 118). Im *B. A. Soziale Gerontologie/PONTS* findet eine Reflexion der Anwendung nach jedem Modul statt (PONTS Richtlinie, 2015), indem die Studierenden beispielsweise eine Praxiserprobung (Field Trip) planen, durchführen und abschließend ihre dort gemachten Erfahrungen reflektieren (PONTS MHB, 2015).

Reflexion der Kompetenzen

Bei der Reflexion von Kompetenzen spielt die zeitliche Dimension eine wichtige Rolle, also ob sich die Reflexion in die Vergangenheit, Gegenwart oder Zukunft richtet (Cendon, 2017b). Je nach Studiengang setzen sich die Studierenden mit den Kompetenzen auseinander, die sie bereits vor dem Studium erworben haben oder mit solchen, die sie während des Studiums erwerben oder erwerben wollen. Darüber hinaus können Studierende auch dazu angeregt werden, darüber nachzudenken, wie sie ihre Kompetenzen zukünftig einsetzen möchten.

- vor dem Studium:
Im Studiengang *B. A. Soziale Arbeit/Best WSG* dient das Portfolio unter anderem dazu, dass die Studierenden sich ihrer bereits erworbenen Kompetenzen bewusst werden und sie für das Studium nutzen können (Best-WSG MHB, 2016). Wie und wo die Studierenden diese Kompetenzen erworben haben, spielt keine Rolle.
- während des Studiums:
Im Studiengang *B. Eng. Maschinenbau/beSt* setzen sich die Studierenden mit Erwerb und Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen auseinander. Dabei eruiieren sie gemeinsam mit einem Coach den eigenen Lernfortschritt (beSt Praxisportfolio, 2017).
- zukünftige Entwicklung:
Ebenfalls im Studiengang *B. Eng. Maschinenbau/beSt*, setzen sich die Studierenden mit den im Studium erworbenen Kompetenzen auseinander, um ihr eigenes Kompetenzprofil zu erkennen. Dies können sie

für die eigene Karriereplanung nutzen (beSt Praxisportfolio, 2017) und damit einen Blick in die Zukunft werfen.

Als Instrument für die Reflexion werden in zwei Studiengängen Portfolios eingesetzt. Dabei werden unterschiedliche Aspekte der Reflexion von Praxis abgedeckt, wie Reflexion von Praxiserfahrung, Reflexion und Einschätzung von Kompetenzen und Reflexion des Wissenstransfers.

Im *B. A. Soziale Gerontologie/PONTS* wird das elektronisch erstellte *Theorie-Praxis-Portfolio* durch Lehrende begleitet sowie ggf. kommentiert. Zur Reflexion angeleitet werden die Studierenden über theorie- und anwendungsbezogene Lernaufgaben.

„Für die theoriebezogene Lernaufgabe sind praxisspezifisch das erforderliche Theoriewissen, die Auswahl der tragenden Theorien, die Übertragung des Theoriewissens auf den Kontext sowie die Reflexion zu dokumentieren. Für die anwendungsbezogene Lernaufgabe sind die Interventionsplanung, die Begründung der Interventionsmethode, die schrittweise Durchführung und ihre Evaluation darzulegen.“ (PONTS Richtlinie, 2015, S. 5)

Im Studiengang *B. Eng. Maschinenbau/beSt* wird das Lehr-Lern-Format *Praxisportfolio* „über die praktische ingenieurmäßige Tätigkeit im Unternehmen“ (beSt PO Studiengang, 2016, S. 10) eingesetzt. Es lässt sich im Modul H7 „Praxisportfolio“ finden, das sich über drei bzw. vier Semester erstreckt (je nach Wahl der Studienvariante).

5.2 Professionelles Selbstverständnis

Das professionelle Selbstverständnis stellt eine besondere Form der Reflexion der Praxiserfahrung dar, die Aspekte der Reflexion der Anwendung und der Reflexion der Kompetenzen beinhaltet, aber auf die Weiterentwicklung der (beruflichen) Identität abzielt. In den Studiengängen der Domäne *Pädagogik, Pflege, Gesundheit und weitere soziale Bereiche* reflektieren die Studierenden ihre Praxis (-Erfahrungen) im Hinblick auf die eigene Haltung und Rolle sowie ihr Selbstverständnis jeweils in eigens dafür vorgesehenen Modulen. Auf Basis der in diesen Studiengängen verwendeten Begriffe werden unter *professionellem Selbstverständnis* neben dem Selbstverständnis im Sinne einer Vorstellung von sich selbst auch die Haltung als das Denken und Handeln prägende Grundeinstellung und die Rolle als das (erwartete) Verhalten, jeweils bezogen auf den Beruf, subsummiert.

Mit Blick auf die Literatur kann die Beschäftigung mit dem professionellen Selbstverständnis als eine Form der Professionalisierung gewertet werden. Der Begriff *Profession* ist in der Arbeitssoziologie definiert als berufliche Tätigkeiten, die „besondere Erwerbs-, Qualifikations- und Kontrollchancen auszeichnen und deshalb oft ein ausgeprägtes Sozialprestige genießen“ (Demszky von der Hagen & Voß, 2010, S. 762). Diese Tätigkeiten sind oft mit akademischer Ausbildung und teilweise mit einer Form von Gemeinwohlorientierung assoziiert, wie Ärztinnen und Ärzte, Professorinnen und Professoren oder Juristinnen und Juristen. Die Verwendung des Begriffs *Profession* sei vor allem dann sinnvoll, „wenn die historische Herausbildung (Professionalisierung) [...] einflussreicher Berufe herausgearbeitet wird“ (Demszky von der Hagen & Voß, 2010, S. 762f.). *Professionalisierung* kann also als die Herausbildung bestimmter Berufe gefasst werden. Ähnlich definiert Gieseke (2011, S. 385) *Professionalisierung*, allerdings aus einer Bildungsperspektive. Nach ihrer Ansicht geht es darum, wissenschaftliches Wissen für praktisches Handeln nutzbar zu machen und so die Berufe wissenschaftlich zu fundieren und gesellschaftlich zu institutionalisieren. Dies führt nach Gieseke zu einer Erhöhung des Professionsgrades. Einen besonderen Zugang finden Walber und Jütte (2015), die *Professionalisierung* als Austausch zwischen wissenschaftlicher Disziplin und praktischer Profession verstehen und so als Aspekt von TPV fassen.

Professionelles Selbstverständnis als Begriff wird insbesondere im Feld der sozialen Arbeit verwendet und dort mit Rückgriff auf die Bezugswissenschaft Soziologie definiert. Die Entwicklung einer professionellen Grundhaltung ist dabei Voraussetzung für die Bewältigung der beruflichen Anforderungen. (siehe u. a. Ebert, 2011) Dies zeigt sich beispielsweise im *B. A. Soziale Gerontologie/PONTS*: Der Studiengang dient einerseits der Akademisierung des Berufsbildes der Sozialen Gerontologinnen und Gerontologen, andererseits soll er die Studierenden bei der Entwicklung eines professionellen Selbstverständnisses in diesem neuen Berufsfeld unterstützen.

In den beiden Studiengängen der Domäne *Pädagogik, Pflege, Gesundheit und weitere soziale Bereiche* ist die Beschäftigung mit dem professionellen Selbstverständnis explizit curricular verankert: Im *B. A. Soziale Arbeit/Best WSG* gibt es das Modul „Soziale Arbeit als Profession“ sowie die Portfolioarbeit und im *B. A. Soziale Gerontologie/PONTS* das Modul „Akademische Identität entwickeln und professionsbezogen reflektieren“. In beiden Studiengängen wird der Reflexion der persönlichen Entwicklung und der Verbindung der Praxis mit den Studieninhalten ein zentraler Stellenwert beigemessen, wobei sie sich in folgender Hinsicht voneinander unterscheiden:

Im *B. A. Soziale Gerontologie/PONTS* erstreckt sich das Modul fast über den gesamten Studienverlauf, was eine laufende Auseinandersetzung mit der Entwicklung eines professionellen Selbstverständnisses und der Kompetenzen ermöglicht. Als Methode wird angeleitete Studienreflexion und Supervision eingesetzt (PONTS MHB, 2015).

Im *B. A. Soziale Arbeit/Best WSG* erstreckt sich die Auseinandersetzung mit dem Thema über das gesamte Studium. Ausgangspunkt ist die Reflexion bereits erworbener Kompetenzen und der bisherigen beruflichen Identität im Rahmen eines biografischen Portfolios zu Beginn des Studiums. Dieses wird während des gesamten Studiums selbstreflektierend fortgeführt (Best-WSG MHB, 2016) als studienbegleitendes Lerntagebuch zur Reflexion der Module, „in dem die verschiedenen Module im Hinblick auf den persönlichen Kompetenzerwerb reflektiert werden“ (Schäfer et al., 2014, S. 48; siehe dazu auch Schäfer, 2017). Auf Basis von modulspezifischen Reflexionsfragen werden Studierende angeleitet, „die eigene Position im Hinblick auf die Modulinhalte zu überprüfen und zu hinterfragen“ (Schäfer & Kriegel, 2015, S. 219). Am Ende des Studiums findet dann, über zwei Semester erstreckt, das oben erwähnte Modul statt, „in dem die Studierenden ihre Identität und Haltung vor dem Hintergrund der neu erworbenen Kompetenzen reflektieren und im Hinblick auf ein professionelles Berufsverständnis aufarbeiten“ (Schäfer & Kriegel, 2015, S. 219).

Auf Basis der analysierten Studienangebote zeigt sich, dass sich die Reflexion in Bezug auf das professionelle Selbstverständnis auf die folgenden Aspekte richtet.

(1) Entwicklung einer professionellen Rolle

Die Studierenden sollen die eigene berufliche Rolle (weiter-) entwickeln. Im Studiengang *B. A. Soziale Arbeit/Best WSG* sollen sie hierzu ein Rollenkonzept als Sozialarbeiterin bzw. Sozialarbeiter formulieren (Best-WSG MHB, 2016). Im *B. A. Soziale Gerontologie/PONTS* ist die Rollenentwicklung dialogischer angelegt: Dort beschäftigen sich die Studierenden mit ihrer professionellen Rolle in einer Gruppensupervision, indem sie sich gegenseitig unterstützen und Erfahrungen austauschen (PONTS MHB, 2015).

(2) Reflexion und (Weiter-) Entwicklung einer beruflichen/professionellen Haltung und Identität

Während Identität im Studiengang *B. A. Soziale Arbeit/Best WSG* die persönliche und berufliche Identität umfasst, wird im *B. A. Soziale Gerontologie/PONTS* zusätzlich die studentische (d. h. akademische) Identität mit einbezogen. Letzteres lässt sich mit dem noch relativ jungen Berufsbild der Sozialgerontologinnen und Sozialgerontologen und dem frühen Stadium der Akademisierung erklären; so dient der Studiengang auch explizit der Professionalisierung des Berufsbildes (PONTS MHB, 2015, S. 9).

Die Studierenden sind in der Lage „allgemeinen [sic!] Theorien über Rollen, Identität und Persönlichkeitsentwicklung zur Reflexion der eigenen Berufsbiografie zu nutzen“ (Best-WSG MHB, 2016, S. 26).

„[...] die dem Modul zugeordneten Lehrveranstaltungen – Studienreflexion und Supervision – [behandeln] unterschiedliche Perspektiven von fachlicher, studentischer und persönlicher Identität“ (PONTS MHB, 2015, S. 43).

(3) Theoriegeleitete Reflexion des professionellen Handelns sowie des professionellen Selbstverständnisses

Die Studierenden setzen sich theoriegeleitet mit ihrem professionellen Handeln auseinander und damit, wie sie die Komplexität ihrer Arbeitsbereiche wahrnehmen (Best-WSG MHB, 2016).

(4) Reflexion von im Studium erworbenen fachlich/beruflich-relevanten persönlichen Kompetenzen, zum Teil vor dem Hintergrund entsprechender zuvor vermittelter Theorien

Die Reflexion der Kompetenzen ist eng verbunden mit dem professionellen Selbstverständnis, da mit den neuen Rollen auch veränderte Kompetenzen verbunden sind. Daher ist, wie oben beschrieben, im *B. A. Soziale Arbeit/Best WSG* die Reflexion eigener Kompetenzen eng verbunden mit der eigenen Rolle in Bezug auf die erworbenen Kompetenzen. Zudem findet in den beiden Modulen, die dem professionellen Selbstverständnis gewidmet sind, eine Auseinandersetzung mit bestimmten beruflich relevanten Kompetenzen, wie etwa Konflikt- und Kommunikationskompetenz oder Umgang mit Nähe und Distanz, statt. (Best-WSG MHB, 2016; PONTS MHB, 2015). Die Auseinandersetzung mit Kompetenzen steht darüber hinaus oftmals auch in Zusammenhang mit Anrechnungsprozessen.

In den Studiengängen der Domänen *MINT und Ingenieurwissenschaften* sowie *Wirtschaft und Management* ist das professionelle Selbstverständnis nicht explizit curricular verankert. Da die Entwicklung eines professionellen Selbstverständnisses von uns als relevanter Aspekt der TPV gewertet wird, wurde überprüft, welche Hinweise für die Befassung mit dem professionellen Selbstverständnis vorliegen. Zusätzlich wurde im Rahmen der kommunikativen Validierung erhoben, inwieweit abseits der curricularen Verankerung eine Auseinandersetzung mit dem professionellen Selbstverständnis erfolgt.

In der Domäne *MINT und Ingenieurwissenschaften* finden sich in den beiden *B. Eng.-Maschinenbau*-Studiengängen Hinweise auf die Beschäftigung mit dem professionellen Selbstverständnis: Die Thematisierung von professionellem Selbstverständnis erfolgt im *B. Eng. Maschinenbau/beSt* implizit in den On-the-Job-Projekten. Ganz explizit wird das Thema durch Fragestellungen im Praxisportfolio thematisiert. Im *B. Eng. Maschinenbau/duale HS* befassen sich die Studierenden mit ihrer veränderten (akademisierten) Rolle in der eigenen Praxis in Reflexionsberichten am Ende des Semesters. Eine Verankerung von Elementen zur Stärkung der Identifikation mit dem Fach/der Profession ist geplant. Im *B. Eng. Wirtschaftsingenieurwesen/OH Harz* gibt es Hinweise auf die implizite Befassung mit dem professionellen Selbstverständnis im Rahmen des Moduls Praxisprojekt als „Entwicklung eines persönlichen Profils“ (OH Harz Flyer, o. J., S. 1).

In der Domäne *Wirtschaft und Management* konnten kaum Hinweise auf die Beschäftigung mit dem professionellen Selbstverständnis gefunden werden. Von Verantwortlichen der Studiengänge *B. A. Internationales Projektmanagement/OHO* und *M. A. Tourismusmanagement/LINAVO* wird aber beobachtet, dass aufgrund der Berufstätigkeit der (meisten) Studierenden eine Beschäftigung mit dem professionellen Selbstverständnis stattfindet. Im *M. A. Management von Gesundheits- und Sozialeinrichtungen/OKWest* findet in einem Modul die Auseinandersetzung mit Ethik von Führung und mit der eigenen Führungsrolle statt, was auf die (Weiter-) Entwicklung eines professionellen Selbstverständnisses als Führungskraft verweist.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass allein die eigene Praxiserfahrung zu einer Auseinandersetzung mit dem professionellen Selbstverständnis führen kann, wie im Rahmen der kommunikativen Validierung von Studiengangleitungen jener Studiengänge, in denen dies nicht verankert ist, berichtet wurde. Dies bleibt in diesem Fall aber in der Verantwortung der Studierenden. Es zeigt sich, dass im Rahmen der systematischen Reflexion von Aktivitäten am Lernort Praxis auch das professionelle Selbstverständnis bzw. die eigene sich verändernde Rolle in der Praxis thematisiert wird. Darüber hinaus hat sich gezeigt, dass die Befassung mit dem professionellen Selbstverständnis auch abseits von begleiteter Praxis (-erfahrung) erfolgen kann, wie etwa in einem Modul zur Führungskompetenz. Davon ausgehend, könnte eine zukünftige Analyse dahingehend erweitert werden, nach weiteren „inhaltlichen“ Aspekten von professionellem Selbstverständnis (wie etwa Ethik) zu suchen und zu prüfen, ob in solchen Zusammenhängen das professionelle Selbstverständnis thematisiert wird. In Bezug auf die einleitende Begriffsherleitung („Professionalisierung“) ist aufgefallen, dass in einem Studiengang der Domäne *MINT und Ingenieurwissenschaften* auch die individuelle Professionalisierung, d. h. die individuelle Akademisierung, thematisiert wird, wenn es um die Auseinandersetzung mit der eigenen veränderten – nun akademischen – Rolle im Beruf geht.

6 Analyse- und Konstruktionsrahmen für die Verankerung von Theorie-Praxis-Verzahnung

Die dargestellten Ergebnisse der fallübergreifenden Analyse zeigen, wie TPV in berufsbegleitenden und weiterbildenden Studiengängen aussehen kann. Im Folgenden werden diese Ergebnisse in einen schematischen Rahmen verdichtet, der die TPV in dieser Art von Studiengängen systematisiert. Diese Systematisierung kann und soll als Analyse- und Konstruktionsrahmen genutzt werden, um über bestehende Studiengänge zu reflektieren und Impulse für deren Weiterentwicklung zu erhalten. Auch für die Entwicklung neuer Studienangebote sollen die Kategorien und die damit verbundenen anschließenden Fragestellungen Unterstützung geben. Im Folgenden dient die jeweils erste Tabelle dem Überblick und die jeweils zweite Tabelle enthält Fragen zu den einzelnen Aspekten.

Das Modell ist analog zur Struktur der vorgestellten Ergebnisse in folgende Ebenen unterteilt:

- Rahmenfestlegungen von Studienangeboten (vgl. Tabelle 5 und 6)
- Gestaltung von Theorie-Praxis-Verzahnung (vgl. Tabelle 7 und 8)
- Reflexion als Methode zur Verknüpfung von Theorie und Praxis (vgl. Tabelle 9 und 10)

Tabelle 5: Rahmenfestlegungen von Studienangeboten (Quelle: eigene Darstellung)

Art des Studiums				
berufsbegleitendes Studium				
zeitlich flexibel		zeitlich und örtlich flexibel		örtlich flexibel
praxisbegleitendes/praxisintegrierendes Studium				
keine Integration der aktuellen Praxis von Studierenden		praxisbegleitend (inhaltliche Integration von Praxis)		praxisintegrierend (inhaltliche und organisatorische Integration von Praxis)
weiterbildendes Studium				
Studium dient der Erstausbildung			Studium dient der Weiterbildung	
Berufserfahrung/-ausbildung vor dem Studium als Zugangsvoraussetzung (ZV)				
Berufserfahrung/-ausbildung ist nicht ZV		Berufserfahrung ist ZV		abgeschlossene Ausbildung ist ZV
studienbegleitende Berufstätigkeit als Zugangsvoraussetzung (ZV)				
Berufstätigkeit ist keine ZV			Berufstätigkeit ist ZV	
Anrechnung				
individuell		individuell und pauschal		pauschal
Einbezug des Lernorts Praxis in das Studium				
Lernort				
eigene Praxis (z. B. Projekte am eigenen Arbeitsplatz)			fremde Praxis (z. B. Vorpraktikum)	
zeitliche Verortung				
punktuell			semesterübergreifend	
Kooperation mit der Praxis				
keine Kooperation	institutionell	organisatorisch	inhaltlich	personell
didaktischer Ansatz				
problembasiert	Work-based Learning	projektbasiert	...	

Tabelle 6: Rahmenfestlegungen von Studienangeboten mit Leitfragen (Quelle: eigene Darstellung)

Art des Studiums		
berufsbegleitendes Studium		
zeitlich flexibel	zeitlich und örtlich flexibel	örtlich flexibel
<ul style="list-style-type: none"> Ist das Studium flexibel gestaltet? Wenn ja, wie? Ist der Workload auf einen längeren Zeitraum gestreckt? Finden Präsenzveranstaltungen geblockt statt? In welcher Form (an Wochenenden oder an bestimmten Tagen der Woche)? Wird ein Blended-Learning-Ansatz verfolgt oder gibt es Online-Phasen und/oder Selbstlernmaterialien? 		
praxisbegleitendes/praxisintegrierendes Studium		
keine Integration der aktuellen Praxis von Studierenden	praxisbegleitend (inhaltliche Integration von Praxis)	praxisintegrierend (inhaltliche und organisatorische Integration von Praxis)
<ul style="list-style-type: none"> Ist die Praxis von Studierenden inhaltlich in das Studium integriert? In welcher Form und wie systematisch? Wie können Studierende ihre Praxiserfahrungen ins Studium einbringen (z. B. Beispiele einbringen, Berichte verfassen, Erfahrungen in theoretische Konzepte einordnen)? Ist die Praxis von Studierenden nicht nur inhaltlich, sondern auch organisatorisch integriert? 		
weiterbildendes Studium		
Studium dient der Erstausbildung	Studium dient der Weiterbildung	
<ul style="list-style-type: none"> Ist das Studium formal ein „weiterbildendes“ Studium? Lässt das Landeshochschulgesetz ein weiterbildendes Studium auch auf Bachelorebene zu? Sind entsprechende Zugangsvoraussetzungen (Master: i. d. R. mindestens einjährige Berufserfahrung nach dem ersten Hochschulabschluss) implementiert? Ist das Studium berufsbegleitend organisiert? Berücksichtigt es die Vorerfahrungen und Kompetenzen der Studierenden? Wie (systematisch) werden diese inhaltlich ins Studium integriert? 		
Berufserfahrung/-ausbildung vor dem Studium als Zugangsvoraussetzung (ZV)		
Berufserfahrung/-ausbildung ist nicht ZV	Berufserfahrung ist ZV	abgeschlossene Ausbildung ist ZV
<ul style="list-style-type: none"> Sind berufspraktische Erfahrungen und/oder eine Ausbildung Zugangsvoraussetzungen? Gibt es eine Entsprechung dieser Zugangsvoraussetzungen in den Studiengangzielen (z. B. Personen mit Berufserfahrung) oder in den Zielgruppen (z. B. Vertiefung/Ergänzung der beruflichen Praxis)? Ist Berufserfahrung als ZV gesetzlich vorgesehen (etwa im Rahmen von weiterbildenden Masterstudiengängen) und/oder ist es aus inhaltlichen Gründen so festgelegt? Wie genau sind Berufserfahrungen/-ausbildungen spezifiziert (einschlägig oder nicht, Eingrenzung auf ein Tätigkeitsfeld und/oder Tätigkeitsniveau bzw. Eingrenzung auf eine oder mehrere konkrete Berufsausbildungen)? Wie wird die Erfahrung im Studium genutzt (als Ausgangskompetenz, Anrechnung auf ein Vorpraktikum, Reflexionshintergrund, Anrechnung von Kompetenzen/Praxisphasen ...)? Wie wird die Ausbildung im Studium genutzt (Ausgangskompetenz, Anrechnung auf Module oder Kompetenzen etc.)? 		
studienbegleitende Berufstätigkeit als Zugangsvoraussetzung (ZV)		
Berufstätigkeit ist keine ZV	Berufstätigkeit ist ZV	
<ul style="list-style-type: none"> Ist Berufstätigkeit Zugangsvoraussetzung? Wenn nein, warum nicht? Wie genau ist diese spezifiziert (einschlägig, Umfang, Art der Tätigkeit (Erwerbstätigkeit oder auch ehrenamtliche Tätigkeit))? Gibt es weitere Festlegungen/Vorgaben, die etwa in Praktikumsordnungen festgelegt sind? Ist eine vertragliche Fixierung des Arbeitsverhältnisses (etwa über Studienverträge zwischen Studierenden und Hochschule, Studierenden und Unternehmen, Hochschule und Unternehmen oder über Zugangsvoraussetzungen) vorgesehen? In welcher Form? 		

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kann die Einrichtung frei gewählt werden oder ist die Zustimmung der Hochschule erforderlich? ▪ Inwiefern spiegeln sich diese Zugangsvoraussetzungen in der Integration des Lernorts Praxis in das Studium wider (z. B. Projekte...)? ▪ Inwiefern spiegeln sich diese Zugangsvoraussetzungen in den Studiengangzielen wider (eigene Tätigkeit theoriebezogen prüfen, Weiterentwicklung von Handlungskompetenzen)? 				
Anrechnung				
individuell	individuell und pauschal		pauschal	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Welchen Mehrwert haben die Studierenden durch die Anrechnung? Werden bestimmte Zielgruppen (Personen mit bestimmten Erfahrungen/Ausbildungen) besonders angesprochen? ▪ Gibt es Verfahren zur individuellen Anrechnung von Kompetenzen? Gibt es bestimmte Teile des Studiums, die sich besonders für Anrechnung eignen? ▪ Gibt es auch pauschale Anrechnungsmöglichkeiten oder eine Kombination der beiden Anrechnungsoptionen? ▪ Kann Anrechnung zu Studienzeitverkürzung oder Einstufung in ein höheres Semester führen? ▪ Sind die Kompetenzen einer vorausgesetzten Ausbildung so in das Studium integriert, dass diese pauschal für ein ganzes Modul angerechnet werden kann? ▪ Werden bestimmte Ausbildungen pauschal auf im Studium vorgesehene Praxiszeiten (Praktika, Projekte, Praxissemester, ...) angerechnet? 				
Einbezug des Lernorts Praxis in das Studium				
Lernort				
eigene Praxis (z. B. Projekte am eigenen Arbeitsplatz)		fremde Praxis (z. B. Vorpraktikum)		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ist der Lernort Praxis systematisch ins Studium integriert? In welcher Form und in welchem Umfang? ▪ Oder ist der Lernort nicht systematisch einbezogen und obliegt es den Studierenden, ob und wie sie die Praxis (sofern vorhanden) nutzen? Ob sie etwa die dort gemachten Erfahrungen ins Studium einbringen oder nicht? ▪ Handelt es sich um die eigene Praxis der Studierenden (Tätigkeiten im Rahmen der Berufstätigkeit oder konkrete Projekte im Rahmen der Berufstätigkeit)? Wird eine fremde Praxis ins Studium integriert? ▪ Welche Art der Praxis passt zu Studiengangzielen und Studierenden? Passt eine bestimmte Art von Praxis zu einem bestimmten Zeitpunkt im Studium/zu einer bestimmten Zielsetzung? 				
zeitliche Verortung				
punktuell		semesterübergreifend		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ An welchen Stellen des Studiums (im zeitlichen Verlauf) ist die Praxis als Lernort vorgesehen (z. B. an zwei Tagen die Woche oder in einem oder mehreren Modulen pro Semester)? ▪ Finden Aktivitäten am Lernort Praxis einmalig oder mehrmals statt? ▪ Sind diese regelmäßig vorgesehen? ▪ Über welchen Zeitraum erstrecken sich die Aktivitäten (Tage, Module, Semester, gesamter Studiengang)? 				
Kooperation mit der Praxis				
keine Kooperation	institutionell	organisatorisch	inhaltlich	personell
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gibt es Kooperation mit der Praxis und auf welchen Ebenen (z. B. Kooperationsvereinbarungen, gemeinsame Gremien, Unternehmen stellen Projektaufgaben, Verbindung und/oder Abstimmung von Lern- und Arbeitsphasen, Auslagerung kompletter Teile des Studiums in andere Einrichtungen, Lehrende als Praktikerinnen und Praktiker)? 				
didaktischer Ansatz				
problembasiert	Work-based Learning	projektbasiert	...	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Wird dem Studienangebot einer oder werden mehrere didaktische Ansätze zugrunde gelegt, die die Theorie-Praxis-Verzahnung unterstützen? Welche(r)? ▪ Ist der didaktische Ansatz im Studium systematisch implementiert? Wie und an welchen Stellen? 				

Tabelle 7: Gestaltung von Theorie-Praxis-Verzahnung (Quelle: eigene Darstellung)

überfachliche Kompetenzen					
nicht explizit definiert			explizit definiert		
Interdisziplinarität					
Ebene			Form der Interdisziplinarität		
Studiengang			interdisziplinär angelegt		
Modul			interdisziplinäres Modul fachfremdes Modul in Studiengang integriert		
Modulbausteine			interdisziplinäre Teile innerhalb eines Moduls		
Aufgabenstellungen			interdisziplinäre Aufgaben Aufgaben aus interdisziplinärer Sicht bearbeiten Aufgaben in interdisziplinär zusammengestellter Gruppe bearbeiten		
Themen aus der Praxis (Ausformungen von Praxisthemen)					
Einbezug der Praxiserfahrungen der Studierenden	Beispiele aus der Praxis		Beschäftigung mit dem Handlungsfeld der Praxis		Spezialisierung in einem Handlungsfeld
Anwendung in der Hochschule					
Anwendungsformate					
Übung	Labor (-praktikum)	Fallstudie	Planspiel	Projekt	
Ziele					
Vorbereitung auf die Praxis	Vertiefung von Theorie	Veranschaulichung von Theorie	Einübung des zuvor Erlernten/ von Methoden	Kompetenz-erwerb	unterschiedliche Perspektiven einnehmen
Aktivitäten am Lernort Praxis					
Aktivitätsformen					
Vorpraktikum	theoriebegleitendes Praktikum		Praxissemester	Projekte	
Ziele					
Kennenlernen der Praxis		Anwendung von Wissen in der Praxis (Erproben und Einüben)		Anwendung von Theorien in der Praxis (Überprüfen)	
Projekte als besondere Form der Anwendung					
Lernort			Zielsetzung		
Hochschule			Vorbereitung auf die Praxis		
Praxis			Praxiserprobung Anwendung und Überprüfung von Theorien		

Tabelle 8: Gestaltung von Theorie-Praxis-Verzahnung mit Leitfragen (Quelle: eigene Darstellung)

überfachliche Kompetenzen					
nicht explizit definiert			explizit definiert		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Werden konkrete überfachliche Kompetenzen für den Studiengang definiert? ▪ Werden sie explizit als solche benannt und wird auf die Bedeutung dieser als überfachliche Kompetenzen hingewiesen oder sind sie einfach Bestandteil des Studiums? ▪ Wo und in welcher Form sind überfachliche Kompetenzen festgelegt? ▪ Sind die zu erwerbenden Kompetenzen in fachliche und überfachliche Kompetenzen differenziert? Wo ist dies festgelegt (z. B. Modulhandbuch)? ▪ Gibt es für überfachliche Kompetenzen separate Module oder sind sie in andere Module integriert? ▪ Werden zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Studium unterschiedliche überfachliche Kompetenzen definiert? ▪ Geht es um den Erwerb von überfachliche Kompetenzen am Lernort Hochschule oder auch um deren Erprobung in der Praxis? 					
Interdisziplinarität					
Ebene			Form der Interdisziplinarität		
Studiengang			interdisziplinär angelegt		
Modul			interdisziplinäres Modul		
			fachfremdes Modul in Studiengang integriert		
Modulbausteine			interdisziplinäre Teile innerhalb eines Moduls		
Aufgabenstellungen			interdisziplinäre Aufgaben		
			Aufgaben aus interdisziplinärer Sicht bearbeiten		
			Aufgaben in interdisziplinär zusammengestellter Gruppe bearbeiten		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Auf welcher Ebene gibt es Interdisziplinarität und in welcher Form? ▪ Werden die interdisziplinären bzw. fachfremden Anteile im Studium mit dem Studiengang in Bezug gesetzt? In welcher Form? ▪ Sind Prüfungsformate interdisziplinär angelegt? Benötigen die Studierenden zum Absolvieren der Prüfung Wissen aus anderen Fachbereichen? 					
Themen aus der Praxis (Ausformungen von Praxisthemen)					
Einbezug der Praxiserfahrungen der Studierenden		Beispiele aus der Praxis		Beschäftigung mit dem Handlungsfeld der Praxis	
				Spezialisierung in einem Handlungsfeld	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ In welcher Form werden Praxisthemen in Lehr-Lern-Formate integriert (z. B. die darüberstehenden Ausformungen)? ▪ In welcher Form erfolgt eine thematische Beschäftigung mit der Praxis (z. B. Handlungsfeld thematisieren, Beispiele aus der Praxis besprechen, Erfahrungen der Studierenden einbeziehen)? ▪ Gibt es eine Spezialisierungsmöglichkeit in einem bestimmten Handlungsfeld? Und in welcher Form (Wahlpflichtmodul, andere Wahlmöglichkeit, ...)? ▪ Welche Ziele sollen mit der jeweiligen Form der Integration von Praxisthemen erreicht werden? 					
Anwendung in der Hochschule					
Anwendungsformate					
Übung		Labor (-praktikum)		Fallstudie	
				Planspiel	
				Projekt	
Ziele					
Vorbereitung auf die Praxis		Vertiefung von Theorie		Veranschaulichung von Theorie	
				Einübung des zuvor Erlernten/ von Methoden	
				Kompetenz-erwerb	
				unterschiedliche Perspektiven einnehmen	

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Welche Formen der Anwendung sind am Lernort Hochschule vorgesehen? ▪ Wie und mit welchen Zielen wenden Studierende Theorien und Methoden in Lehr-Lern-Settings an der Hochschule an? ▪ Wird ein Bezug zur Anwendung am Lernort Praxis oder direkt zur Praxis der Studierenden hergestellt (z. B. Anwendung an der Hochschule dient der Vorbereitung einer späteren Lernsituation am Lernort Praxis oder in der Praxis der Studierenden)? In welcher Form? ▪ Wie häufig/wann im Studienverlauf erfolgt Anwendung an der Hochschule? 			
Aktivitäten am Lernort Praxis			
Aktivitätsformen			
Vorpraktikum	theoriebegleitendes Praktikum	Praxissemester	Projekte
Ziele			
Kennenlernen der Praxis	Anwendung von Wissen in der Praxis (Erproben und Einüben)	Anwendung von Theorien in der Praxis (Überprüfen)	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Welche Aktivitäten sind am Lernort Praxis vorgesehen? ▪ Wie/in welcher Form wenden Studierende Theorien und Methoden in der Praxis an? ▪ Welche Ziele sollen damit erreicht werden? ▪ Gibt es eine Betreuung der Aktivitäten am Lernort Praxis? Von wem (Akteurinnen und Akteuren der Hochschule und/oder des Unternehmens) und in welcher Form? ▪ Wie erfolgen die Abstimmungen zwischen den Beteiligten? Wie ist der Informationsfluss von Unternehmensbetreuerinnen und Unternehmensbetreuern zu hochschulischen Betreuerinnen und Betreuern und vice versa? 			
Projekte als besondere Form der Anwendung			
Lernort		Zielsetzung	
Hochschule		Vorbereitung auf die Praxis	
Praxis		Praxiserprobung Anwendung und Überprüfung von Theorien	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bearbeiten Studierende Projekte im Studium? Wenn nicht, warum nicht? ▪ Welche Ziele werden mit der Integration von Projekten in das Studium verfolgt? ▪ An welchem Lernort werden Projekte durchgeführt? ▪ Wie werden die Studierenden in den Projekten betreut und von wem (Hochschule und/oder Praxisstelle)? ▪ Gibt es eine abschließende Projektdokumentation und -präsentation und ggf. vor Publikum? Haben diese einen reflexiven Charakter (z. B. Reflexion des Prozesses, der Ergebnisse, der weiterführenden Erkenntnisse)? ▪ Wer benotet die Projekte (Hochschule und/oder Praxisstelle)? ▪ Ist das Projekt Ausgangspunkt für weitere studentische Aktivitäten und wenn ja, welche (z. B. Abschlussarbeit)? ▪ Wann im zeitlichen Verlauf findet das Projekt statt? ▪ Wie sind die Projekte inhaltlich an das Studium angebunden (gibt es z. B. eine entsprechende Vorbereitung)? ▪ Wird das Projekt in Einzelarbeit oder in der Gruppe durchgeführt? 			

Tabelle 9: Reflexion als Methode zur Verzahnung von Theorie und Praxis (Quelle: eigene Darstellung)

Reflexion der Praxis			
Ausrichtung	Praxiserfahrung	Anwendung von Theorien/Methoden	Kompetenzen
Methoden/Instrumente	z. B. Coaching	z. B. Portfolio (Lerntagebuch, Kompetenzportfolio)	z. B. dialogische Introspektion
zeitliche Verortung im Studium	Beginn des Studiums	punktuell – über mehrere Semester	Ende des Studiums
Richtung	Vergangenheit	Gegenwart	Zukunft
Prüfung (benotet/unbenotet)	z. B. Bericht	z. B. Präsentation	z. B. Gespräch
professionelles Selbstverständnis			
Verankerung des professionellen Selbstverständnisses			
curricular verankert		liegt in der Verantwortung der Studierenden	
Aspekte des professionellen Selbstverständnisses			
Entwicklung einer professionellen Rolle	Reflexion und (Weiter-) Entwicklung einer beruflichen/professionellen Haltung und Identität	theoriegeleitete Reflexion des professionellen Handelns, sowie des professionellen Selbstverständnisses	Reflexion von im Studium erworbenen fachlich/beruflich-relevanten persönlichen Kompetenzen vor dem Hintergrund vermittelter Theorien

Tabelle 10: Reflexion als Methode zur Verzahnung von Theorie und Praxis mit Leitfragen (Quelle: eigene Darstellung)

Reflexion der Praxis			
Ausrichtung	Praxiserfahrung	Anwendung von Theorien/Methoden	Kompetenzen
Methoden/Instrumente	z. B. Coaching	z. B. Portfolio (Lerntagebuch, Kompetenzportfolio)	z. B. dialogische Introspektion
zeitliche Verortung im Studium	Beginn des Studiums	punktuell – über mehrere Semester	Ende des Studiums
Richtung	Vergangenheit	Gegenwart	Zukunft
Prüfung (benotet/unbenotet)	z. B. Bericht	z. B. Präsentation	z. B. Gespräch
<ul style="list-style-type: none"> ■ Ist Reflexion von Praxis curricular verankert und wie? Oder liegt sie in der Verantwortung der Studierenden? ■ Worauf richtet sich die Reflexion? ■ Welche Methoden, Instrumente, Formate werden für die Reflexion eingesetzt? ■ Richtet sich die Reflexion von Kompetenzen auf bereits erworbene, auf während des Studiums erworbene/entwickelte oder auf gewünschte und zukünftig zu erwerbende Kompetenzen? ■ Inwiefern wird die Reflexion der Praxis begleitet? ■ Wenn ein Portfolio eingesetzt wird: Wie ist es in den einzelnen Modulen verankert? Wie werden Lehrende dazu motiviert, ein übergreifendes Portfolio in ihre Lehre zu integrieren? Wie wird das Portfolio beurteilt? 			
professionelles Selbstverständnis			
Verankerung des professionellen Selbstverständnisses			
curricular verankert		liegt in der Verantwortung der Studierenden	
Aspekte des professionellen Selbstverständnisses			
Entwicklung einer professionellen Rolle	Reflexion und (Weiter-) Entwicklung einer beruflichen/professionellen Haltung und Identität	theoriegeleitete Reflexion des professionellen Handelns sowie des professionellen Selbstverständnisses	Reflexion von im Studium erworbenen fachlich/beruflich relevanten persönlichen Kompetenzen vor dem Hintergrund vermittelter Theorien
<ul style="list-style-type: none"> ■ Werden Studierende angeleitet, sich mit ihrer eigenen beruflichen Rolle und Haltung auseinanderzusetzen und wie? Ist dies systematisch/curricular verankert oder liegt es in der Verantwortung der Studierenden? ■ Welche Ziele werden damit konkret verfolgt (z. B. Bewusstwerdung der eigenen (veränderten) Rolle in der eigenen Organisation, Entwicklung oder bewusste Weiterentwicklung einer professionellen Rolle)? ■ Werden für ein professionelles Selbstverständnis relevante Themen (wie etwa Ethik) in das Studium integriert? 			

7 Resümees

Der vorliegende Bericht beschreibt systematisch Gestaltungselemente und -dimensionen der TPV – dem Bezug zwischen akademischen und beruflichen Wissens- und Handlungslogiken und dessen didaktischer Gestaltung – in Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung. Damit soll ein Beitrag zur weiteren Konzeptualisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung an der Schnittstelle von Berufsbildung und Hochschulbildung geleistet werden.

Die fallübergreifende Analyse der Curricula von neun Studienangeboten zeigt, wie TPV auf unterschiedlichen Ebenen eines Studiengangs Form annehmen und ein konstruktiver Bezug zwischen den Wissenswelten und Handlungslogiken gestaltet werden kann. Dazu zählen erstens Festlegungen eines Studienangebots, die einen Rahmen bilden für die TPV und damit Voraussetzungen für die Gestaltung eines Bezugs zwischen Theorie und Praxis schaffen. Neben den *Rahmenfestlegungen*, die berufsbegleitendes Studieren ermöglichen, und in denen sich Ziele und Zielgruppen in Zugangsvoraussetzungen und Anrechnungsmöglichkeiten widerspiegeln, geht es vor allem um die Frage, ob und wie Praxis im Studium verankert ist und ob und in welcher Form mit Unternehmen bzw. Praxisvertreterinnen und Praxisvertretern kooperiert wird. Zudem kann die Zugrundelegung eines oder mehrerer didaktischer Konzepte den Rahmen für die konkrete Gestaltung von TPV mitdefinieren. Zum zweiten zeigen *Gestaltungselemente von Studienangeboten*, wie der Bezug von Theorie und Praxis konkret aussehen kann. Dazu zählen nicht nur die Ausrichtung an Fachkompetenzen, sondern auch von überfachlichen Kompetenzen und die Berücksichtigung von Interdisziplinarität auf mehreren Ebenen, insbesondere aber konkrete Gestaltungselemente, die die Praxis inhaltlich einbeziehen sowie Theorien an der Hochschule und in der Praxis anwenden. Nicht zuletzt bildet die *Reflexion* ein Schlüsselement bei der Verzahnung von Theorie und Praxis. Erst über die systematische und angeleitete Reflexion erfolgt die Verbindung der beruflichen und akademischen Welten: die Reflexion des Erlernten vor dem Hintergrund der Praxis oder umgekehrt die Reflexion der praktischen Erfahrungen vor dem Hintergrund der Theorien sowie die Reflexion der eigenen Rolle. Insgesamt sind nur wenige Hinweise auf abschluss- und domänenspezifische Ausformungen erkennbar, wie etwa die Befassung mit dem professionellen Selbstverständnis, die sich deutlicher in Angeboten der Domäne *Pädagogik, Pflege, Gesundheit und weitere soziale Bereiche* zeigt. Eine tiefergehende Operationalisierung der Begriffe und ein größeres Sample könnten hier mehr Aufschluss geben. Der abschließend vorgestellte *Konstruktions- und Analyserahmen* fasst die Ergebnisse zusammen, indem die Dimensionen der identifizierten Elemente sichtbar gemacht werden und illustrierende Fragen einerseits eine genauere Beschreibung liefern und andererseits als Reflexionsgrundlage für die Entwicklung oder Weiterentwicklung von Angeboten dienen. In Bezug auf die Verzahnung von Theorie und Praxis in berufsbegleitenden und weiterbildenden Angeboten stellen die vorgestellten Ergebnisse daher eine Orientierung für die Entwicklung von Studienangeboten dar.

Die Analyse kann dennoch nur zeigen, wie Studiengänge angelegt sind und wie die Gestaltung von TPV u. a. in den entsprechenden Dokumenten (wie Modulhandbüchern) geplant ist. Sie kann keinen Einblick geben in die gelebte Praxis der Lehr-Lern-Situationen. Somit ist ein nächster wesentlicher Schritt für die Forschungsarbeit die weitere Erkundung der konkreten Praxis der Gestaltung der Verzahnung von Theorie und Praxis in konkreten Lehr-Lern-Situationen unter der Berücksichtigung unterschiedlicher Akteurinnen- und Akteuren-Perspektiven (Studierende, Lehrende, Studiengangleitungen).

Zusätzlicher Forschungsbedarf zeigt sich ebenso auf Basis der Auswertung der quantitativen Daten. Für mehrere TPV-affine didaktische Formate wurden keine Zusammenhänge mit der Dauer des Angebots (Bachelor/Master bzw. Zertifikatsprogramme) sichtbar. Ein Format, das „Problem-based Learning“, wird in kürzeren Formaten häufiger als in längeren eingesetzt (signifikant häufiger in Zertifikatsprogrammen auf Bachelorniveau als in Bachelorangeboten in der Domäne *Pädagogik, Pflege, Gesundheit und weitere soziale Bereiche* sowie in der Domäne *Wirtschaft und Management*). Letzteres könnte dadurch erklärt werden, dass kürzere Angebote für Unternehmen, aber auch für Weiterbildungsinteressierte, von zunehmender Bedeutung und daher oftmals an konkreten Praxisfragen orientiert sind. So werden auch in den Projekten der zweiten Wettbewerbsrunde häufiger kürzere

Studienangebote wie Zertifikatsprogramme entwickelt (Nickel et al., 2018). Dies verweist darauf, dass weitergehende Forschung zur Gestaltung von TPV auch kürzere Formate in den Blick nehmen sollte, wodurch der hier vorgestellte entwickelte Analyse- und Konstruktionsrahmen überprüft und ggf. erweitert werden könnte.

Auf einer übergeordneten Ebene von Systematisierung wissenschaftlicher Weiterbildung zeigt sich ein weiteres zentrales Ergebnis: Bestehende Systematiken sind nach wie vor nicht ausreichend, um die Vielfalt von Angeboten und deren differenzierte Zielsetzungen umfassend und strukturiert abzubilden. Insofern besteht Bedarf, die Systematisierung von wissenschaftlicher Weiterbildung weiter voranzutreiben. Die hier vorgestellten Forschungsergebnisse bieten einen Ausgangspunkt für eine weitergehende systematische Beschreibung und Erfassung der Vielfalt von Weiterbildungsangeboten an Hochschulen, die sich für neue Zielgruppen öffnen und dabei unterschiedliche Formen der Verzahnung von beruflichen und hochschulischen Lernorten gestalten.

Anhang

Studiengang: B. A. Soziale Arbeit

Hochschule: Hochschule der Diakonie

Projekt: Best WSG – Berufsintegrierte Studiengänge zur Weiterqualifizierung im Sozial- und Gesundheitswesen

Kategorie	Ausprägung/Ausformung/Ausgestaltung
Art des Studiums	berufsbegleitend, Teilzeit mit Blended-Learning- bzw. Online-Anteilen
Praxis als Lernort im Studium	Praxis in jedem Modul im Workload ausgewiesen
Kooperation mit der Praxis	organisatorisch: Praxis findet an genehmigten Praxisstellen statt (Vertrag zwischen Studierenden und Praxisstelle), ein Wahlpflichtmodul wird an einer Kooperationseinrichtung durchgeführt
Zugangsvoraussetzungen	Zulassung von beruflich Qualifizierten studienbegleitende Berufstätigkeit: mind. 20 % einer Vollzeitstelle, fachlich einschlägig
Anrechnung von Kompetenzen	individuelle Anrechnung (bis 50 % der CP) pauschale Anrechnung: (1) Anrechnung des Praxismoduls im Umfang von 30 CP bei einschlägiger Ausbildung (2) Anrechnung der Praxistage für beruflich tätige Erzieherinnen und Erzieher
didaktische Konzepte	nicht feststellbar
Erwerb von überfachlichen Kompetenzen	nicht explizit genannt
Einbezug von Interdisziplinarität	interdisziplinäre Module
Einbezug von Praxisthemen ins Studium	Praxiserfahrungen der Studierenden, Beschäftigung mit dem Handlungsfeld, Spezialisierung in einem Handlungsfeld
Anwendung an der Hochschule	Übungen, Fallstudien
Aktivitäten am Lernort Praxis	keine hochschulisch organisierten Tätigkeiten erkennbar; Praxis als Workload in jedem Modul vorgesehen
Projekte als besondere Form der Anwendung	keine Projekte vorgesehen
Reflexion der Praxis	biografisches Kompetenzportfolio (als Workload in jedem Modul verankert)
professionelles Selbstverständnis	explizite Verankerung

Studiengang: B. A. Soziale Gerontologie

Hochschule: Katholische Hochschule für Sozialwesen

Projekt: PONTS – Potenziale nicht-traditioneller Studierender nutzen

Kategorie	Ausprägung/Ausformung/Ausgestaltung
Art des Studiums	berufsbegleitend mit Blended-Learning-/Online-Anteilen
Praxis als Lernort im Studium	während des gesamten Studiums eigene Praxis oder Praxis in kooperierenden Einrichtungen
Kooperation mit der Praxis	organisatorisch: Lernaktivitäten in Kooperationseinrichtungen möglich
Zugangsvoraussetzungen	Berufsausbildung und -erfahrung studienbegleitende Berufstätigkeit: einschlägig, mind. 50 % einer Vollzeitstelle
Anrechnung von Kompetenzen	individuelle Anrechnung (bis 50 % der CP) pauschale Anrechnung: 60 ECTS für berufliche Qualifikation
didaktische Konzepte	problemzentriertes Lernen
Erwerb von überfachlichen Kompetenzen	explizite Benennung: Beschreibung von „Schlüsselqualifikation und Kernkompetenzen“ im Modulhandbuch
Einbezug von Interdisziplinarität	interdisziplinäre Modulbausteine
Einbezug von Praxisthemen ins Studium	Praxiserfahrungen der Studierenden, Beschäftigung mit dem Handlungsfeld
Anwendung an der Hochschule	Übungen, Fallstudien
Aktivitäten am Lernort Praxis	durchgehende Aktivitäten
Projekte als besondere Form der Anwendung	Praxisprojekt
Reflexion der Praxis	Theorie-Praxis-Portfolio Fokus der Reflexion: Anwendung, eigene Praxis und professionelle Rolle/Haltung
professionelles Selbstverständnis	explizite Verankerung

Studiengang: B. Eng. Maschinenbau

Hochschule: Hochschule Heilbronn

Projekt: beSt – berufsbegleitendes Studium nach dem Heilbronner Modell

Kategorie	Ausprägung/Ausformung/Ausgestaltung
Art des Studiums	berufsbegleitend, Teilzeit
Praxis als Lernort im Studium	durchgehend (On-the-Job-Projekte über den gesamten Studienverlauf)
Kooperation mit der Praxis	inhaltlich: Inhalte in Hochschule und Praxis bauen aufeinander auf, Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner an beiden Lernorten personell: Praktikerinnen und Praktiker als Lehrende
Zugangsvoraussetzungen	Zulassung von beruflich Qualifizierten einschlägige Vorbildung oder Vorpraktikum
Anrechnung von Kompetenzen	individuelle Anrechnung (bis max. 50 % der CP)
didaktische Konzepte	Work-based Learning
Erwerb von überfachlichen Kompetenzen	explizite Nennung, Ausweisen der Kompetenzen als überfachliche Kompetenzen; an den Erwerb anschließende Erprobung in den On-the-Job-Projekten
Einbezug von Interdisziplinarität	interdisziplinäre Module interdisziplinäre Aufgaben in facheigenen Modulen
Einbezug von Praxisthemen ins Studium	Praxiserfahrungen der Studierenden
Anwendung an der Hochschule	Übungen, Labor, Fallstudien
Aktivitäten am Lernort Praxis	On-the-Job-Projekte mit Begleitung (Coaching-Gespräche)
Projekte als besondere Form der Anwendung	On-the-Job-Projekte
Reflexion der Praxis	v. a. in der 2. Hälfte des Studiums: Modul „Praxisportfolio“ mit Lerntagebuch, Coaching-Gesprächen und modulbezogener Reflexion. Fokus: Erfahrung/Anwendung/Kompetenzen/ persönliche Entwicklung
professionelles Selbstverständnis	nicht explizit, Hinweise auf Beschäftigung damit im Modul „Praxisportfolio“

Studiengang: B. Eng. Maschinenbau
Hochschule: Hochschule Niederrhein
Projekt: Duale Hochschule

Kategorie	Ausprägung/Ausformung/Ausgestaltung
Art des Studiums	praktikumsintegriert, dual: Trainee Präsenz
Praxis als Lernort im Studium	Während des gesamten Studiums, zwei bis drei Tage/Woche im Unternehmen
Kooperation mit der Praxis	organisatorisch: Trainee-Vertrag zw. Unternehmen und Studierenden inhaltlich: Festlegung der zu durchlaufenden Abteilungen
Zugangsvoraussetzungen	Zulassung von beruflich Qualifizierten
Anrechnung von Kompetenzen	individuelle Anrechnung (bis 50 % der CP)
didaktische Konzepte	nicht explizit genannt
Erwerb von überfachlichen Kompetenzen	explizite Nennung und Differenzierung in der Kompetenzmatrix
Einbezug von Interdisziplinarität	interdisziplinäre Module interdisziplinäre Gruppenarbeit in fach eigenen Modulen
Einbezug von Praxisthemen ins Studium	Praxiserfahrungen der Studierenden
Anwendung an der Hochschule	Übungen, Labore, Fallstudien
Aktivitäten am Lernort Praxis	Projekt Tätigkeiten im Rahmen der Berufstätigkeit (ohne erkennbare hochschulische Begleitung)
Projekte als besondere Form der Anwendung	Projekt in der Hochschule oder Praxis in Gruppenarbeit mit Ergebnispräsentation vor Publikum
Reflexion der Praxis	Fokus der Reflexion: Erfahrung
professionelles Selbstverständnis	nicht explizit, wird aber im Studium thematisiert

Studiengang: B. Eng. Wirtschaftsingenieurwesen
Hochschule: Hochschule Harz
Projekt: Offene Hochschule Harz

Kategorie	Ausprägung
Art des Studiums	berufsbegleitend mit Blended-Learning-/Online-Anteilen
Praxis als Lernort im Studium	ein Praxissemester
Kooperation mit der Praxis	institutionell: Gremienbeteiligung von Unternehmen inhaltlich: Unternehmen stellen Aufgaben
Zugangsvoraussetzungen	einschlägige Berufsausbildung oder gleichwertige Kompetenzen
Anrechnung von Kompetenzen	individuelle Anrechnung (bis 50 % der CP) pauschal im Falle von Kooperationsvereinbarungen
didaktische Konzepte	nicht explizit genannt
Erwerb von überfachlichen Kompetenzen	nicht explizit genannt; in einem Modul: Erwerb von Präsentationskompetenzen und Teamfähigkeit
Einbezug von Interdisziplinarität	interdisziplinärer Studiengang
Einbezug von Praxisthemen ins Studium	Praxisbeispiele und Beschäftigung mit dem Handlungsfeld
Anwendung an der Hochschule	Übungen, Labor, Fallstudien, Planspiel
Aktivitäten am Lernort Praxis	Praxisprojekt
Projekte als besondere Form der Anwendung	Praxisprojekt
Reflexion der Praxis	keine Reflexion der Praxis ersichtlich
professionelles Selbstverständnis	nicht explizit, Hinweise auf Beschäftigung damit im Modul 4900 „Praxisprojekt“

Studiengang: M. Sc. Informatik
Hochschule: Hochschule Niederrhein
Projekt: Duale Hochschule

Kategorie	Ausprägung/Ausformung/Ausgestaltung
Art des Studiums	Teilzeit Präsenz
Praxis als Lernort im Studium	nicht verankert
Kooperation mit der Praxis	nicht feststellbar
Zugangsvoraussetzungen	Qualifizierte Leistung aus beruflicher Tätigkeit kann als Ersatz für zu schlechte Abschlussnote hinzugezogen werden. Voraussetzung für Teilzeitstudium: Nachweis über einschlägige Tätigkeit oder familiäre Belastung
Anrechnung von Kompetenzen	individuelle Anrechnung (bis 50 % der CP)
didaktische Konzepte	nicht explizit genannt
Erwerb von überfachlichen Kompetenzen	nicht explizit; aber Auflistung von überfachlichen Kompetenzen und korrespondierenden Modulen in der Ziele-Matrix
Einbezug von Interdisziplinarität	interdisziplinäre Module interdisziplinäre Gruppenarbeit in fach eigenen Modulen
Einbezug von Praxisthemen ins Studium	Praxisbeispiele
Anwendung an der Hochschule	Übungen, Labore, Projekt
Aktivitäten am Lernort Praxis	keine (weil Praxis nicht verankert)
Projekte als besondere Form der Anwendung	Projekte mit Ergebnispräsentation vor Publikum und Projektbericht
Reflexion der Praxis	keine Reflexion der Praxis ersichtlich (es ist auch keine Praxis verankert)
professionelles Selbstverständnis	keine Hinweise sichtbar

Studiengang: B. A. Internationales Projektmanagement

Hochschule: Hochschule München

Projekt: OHO – Offene Hochschule Oberbayern

Kategorie	Ausprägung/Ausformung/Ausgestaltung
Art des Studiums	berufsbegleitend, Teilzeitvariante
Praxis als Lernort im Studium	zwei Praxissemester
Kooperation mit der Praxis	nicht feststellbar
Zugangsvoraussetzungen	Zulassung von beruflich Qualifizierten
Anrechnung von Kompetenzen	individuelle Anrechnung (bis 50 % der CP)
didaktische Konzepte	nicht explizit genannt
Erwerb von überfachlichen Kompetenzen	nicht explizit genannt
Einbezug von Interdisziplinarität	Module anderer Studiengänge in der Vertiefung interdisziplinäre Aufgabenstellungen in fach eigenen Modulen
Einbezug von Praxisthemen ins Studium	Praxiserfahrungen der Studierenden und Praxisbeispiele
Anwendung an der Hochschule	Fallstudien
Aktivitäten am Lernort Praxis	Praxissemester
Projekte als besondere Form der Anwendung	Projekte in Hochschule und/oder Praxis mit Projektberichten
Reflexion der Praxis	Fokus der Reflexion: Anwendung
professionelles Selbstverständnis	keine Hinweise sichtbar

Studiengang: M. A. Management von Gesundheits- und Sozialeinrichtungen

Hochschule: Technische Universität Kaiserslautern & Universität Witten/Herdecke

Projekt: OKWest – Offene Kompetenzregion Westpfalz

Kategorie	Ausprägung/Ausformung/Ausgestaltung
Art des Studiums	weiterbildend Online-Studium mit Präsenzen
Praxis als Lernort im Studium	nicht verankert
Kooperation mit der Praxis	Beteiligung von Praktikerinnen und Praktikern an Gestaltung der Inhalte des Studiums
Zugangsvoraussetzungen	Zulassung von beruflich Qualifizierten, auch ohne ersten Hochschulabschluss mindestens einjährige Berufserfahrung
Anrechnung von Kompetenzen	individuelle Anrechnung (bis 50 % der CP)
didaktische Konzepte	nicht explizit genannt
Erwerb von überfachlichen Kompetenzen	nicht explizit genannt
Einbezug von Interdisziplinarität	durch interdisziplinäre Aufgaben
Einbezug von Praxisthemen ins Studium	Praxiserfahrungen der Studierenden, Praxisbeispiele, Beschäftigung mit dem Handlungsfeld, Spezialisierung in einem Handlungsfeld
Anwendung an der Hochschule	Übung, Fallstudien
Aktivitäten am Lernort Praxis	nicht verankert
Projekte als besondere Form der Anwendung	keine Projekte vorgesehen
Reflexion der Praxis	Reflexion der Praxiserfahrungen in Präsenz
professionelles Selbstverständnis	keine Hinweise sichtbar

Studiengang: M. A. Tourismusmanagement

Hochschule: Fachhochschule Westküste

Projekt: LINA VO – Offene Hochschulen in Schleswig-Holstein: Lernen im Netz, Aufstieg vor Ort

Kategorie	Ausprägung/Ausformung/Ausgestaltung
Art des Studiums	weiterbildend, Teilzeitvariante Online-Studium mit wenigen Präsenzen
Praxis als Lernort im Studium	in einem Modul (Praxismodul im 3. Semester)
Kooperation mit der Praxis	Beteiligung von Praktikerinnen und Praktikern an Gestaltung der Inhalte des Studiums
Zugangsvoraussetzungen	mind. einjährige Berufserfahrung (einschlägig und zwei Jahre mit Führungsverantwortung falls Erststudium nicht einschlägig ist)
Anrechnung von Kompetenzen	individuelle Anrechnung (bis 50 % der CP)
didaktische Konzepte	nicht explizit genannt
Erwerb von überfachlichen Kompetenzen	bestimmte Kompetenzbereiche im Studienverlauf vorgesehen, Erprobung von Kompetenzen über die Aktivitäten am Lernort Praxis
Einbezug von Interdisziplinarität	nicht sichtbar
Einbezug von Praxisthemen ins Studium	Praxiserfahrungen der Studierenden, Praxisbeispiele und Beschäftigung mit dem Handlungsfeld
Anwendung an der Hochschule	Fallstudien
Aktivitäten am Lernort Praxis	nicht verankert
Projekte als besondere Form der Anwendung	Projekt mit Projektdokumentation
Reflexion der Praxis	keine Reflexion der Praxis ersichtlich
professionelles Selbstverständnis	keine Hinweise sichtbar

Literaturverzeichnis

- AK DQR – Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2011). *Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen*. Abgerufen von https://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf
- Bäcker, Eva Maria; Cendon, Eva & Mörth, Anita (2013). Das E-Portfolio für Professionals – Zwischen Lerntagebuch und Kompetenzfeststellung. In Eva Cendon, Roswitha Grassl & Ada Pellert (Hrsg.), *Vom Lehren zum lebenslangen Lernen: Formate akademischer Weiterbildung* (S. 151-162). Münster: Waxmann.
- Baethge, Martin (2007). Das deutsche Bildungs-Schisma. Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. In Doris Lemmermöhle & Marcus Hasselhorn (Hrsg.), *Bildung – Lernen. Humanistische Ideale, gesellschaftliche Notwendigkeiten, wissenschaftliche Erkenntnisse* (S. 93-116). Göttingen: Wallstein.
- Balsiger, Philipp W. (1991). *Begriffsbestimmungen „Ökologie“ und „Interdisziplinarität“*. Bericht zuhanden der Kommission Ökologie/Umweltwissenschaften der Schweizerischen Hochschulkonferenz (SHK). Bern.
- Barge, Scott (2010). *Principles of problem and project based learning. The Aalborg PBL model*. Aalborg: Aalborg University Press. Abgerufen von http://www.en.aau.dk/digitalAssets/66/66555_pbl_aalborg_modellen-1.pdf
- Barnett, Ron (1990). *The idea of higher education*. Buckingham: Open University Press.
- Barnett, Ron (1992). *Improving higher education. Total quality care*. Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Baumhauer, Maren (2017). *Berufsbezug und Wissenschaftsorientierung: Grundzüge einer Didaktik wissenschaftlich reflektierter (Berufs-) Praxis im Kontext der Hochschulweiterbildung*. Detmold: Eusl.
- Beaty, Liz & Howard, James (2010). Re-conceptualising the boundaries of networked learning: the shifting relationship between learners and teachers. In International Conference on Networked Learning, Lone Dirckinck-Holmfeld, Aalborg universitet, University of Lancaster & Glasgow Caledonian University (Hrsg.), *Proceedings of the seventh International Conference on Networked Learning 2010* (S. 593-601). Aalborg: Aalborg University.
- Bologna Working Group on Qualifications Frameworks (2005). *A framework for qualifications of the European higher education area*. Abgerufen von http://ecahe.eu/w/images/7/76/A_Framework_for_Qualifications_for_the_European_Higher_Education_Area.pdf
- Boud, David & Solomon, Nicky (Hrsg.). (2001). *Work-based learning: a new higher education?* Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Buhr, Regina; Freitag, Walburga; Hartmann, Ernst A.; Loroff, Claudia; Minks, Karl-Heinz; Mucke, Kerstin & Stamm-Riemer, Ida (Hrsg.). (2008). *Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung*. Münster: Waxmann.
- Burzan, Nicole (2016). *Methodenplurale Forschung: Chancen und Probleme von Mixed Methods*. Weinheim: Beltz Juventa. Abgerufen von <https://content-select.com/de/portal/media/view/58c3ce7b-3e18-4a65-ba97-6061b0dd2d03?src=autocomplete>
- Cendon, Eva; Mörth, Anita & Pellert, Ada (Hrsg.). (2016). *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen* (Band 3). Münster: Waxmann. Abgerufen von <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-145447>
- Cendon, Eva; Mörth, Anita & Schiller, Erik (2016). Rollen von Lehrenden. Empirische Befunde. In Eva Cendon, Anita Mörth & Ada Pellert (Hrsg.), *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen* (S. 201–221). Münster: Waxmann. Abgerufen von <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-145447>
- Cendon, Eva (2013). Reflective Learning oder die Rolle der Lehrenden. In Eva Cendon, Roswitha Grassl & Ada Pellert (Hrsg.), *Vom Lehren zum lebenslangen Lernen: Formate akademischer Weiterbildung* (S. 35–48). Münster: Waxmann.
- Cendon, Eva (2016a). Lehrende und ihre Rollen: Theoretische Zugänge. In Eva Cendon, Anita Mörth & Ada Pellert (Hrsg.), *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen* (S. 185–199). Münster: Waxmann. Abgerufen von <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-145447>

- Cendon, Eva (2016b). Gemeinsam forschen: Action research als Arbeitsform der wissenschaftlichen Begleitung. In Eva Cendon, Anita Mörth & Ada Pellert (Hrsg.), *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen* (S. 25-45). Münster: Waxmann. Abgerufen von <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-145447>
- Cendon, Eva (2017a). Reflexion und reflexives Lernen im Kontext berufsbegleitenden Studierens – Formate und deren Wirksamkeit. In Andrea Schulte, Marion Wadewitz, Magdalena Gercke, Markus Gomille & Hannes Schramm (Hrsg.), *Vom Projekt zum Produkt – wissenschaftliche Weiterbildung für beruflich Qualifizierte an Hochschulen* (S. 97-110). Detmold: Eusl.
- Cendon, Eva (2017b). Reflexion in der Hochschulweiterbildung. Verbindungsglied zwischen unterschiedlichen Erfahrungswelten. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, 2/2017, 39–44. DOI: 10.4119/UNIBI/ZHWB-2017-02-52
- Christmann, Bernhard (2006). „Dazwischen“. Intermediäre Institutionen und ihre Bedeutung für die wissenschaftliche Weiterbildung. In Peter Faulstich (Hrsg.), *Öffentliche Wissenschaft: neue Perspektiven der Vermittlung in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 119-136). Bielefeld: Transcript.
- Costley, Carol & Lester, Stan (2010). Work-based learning at higher education level: value, practice and critique. *Studies in Higher Education*, 35(5), 561–575.
- Defila, Rico & Di Giulio, Antonietta (1998). Interdisziplinarität und Disziplinarität. In Jan-Hendrik Olbertz (Hrsg.), *Zwischen den Fächern – über den Dingen? Universalisierung versus Spezialisierung akademischer Bildung* (S. 111-137). Wiesbaden: VS.
- Demzky von der Hagen, Alma & Voß, G. Günter (2010). Beruf und Profession. In Fritz Böhle & Anna Hoffmann (Hrsg.), *Handbuch Arbeitssoziologie* (S. 751-803). Wiesbaden: VS.
- Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (2010). *DGWF-Empfehlungen zu Formaten wissenschaftlicher Weiterbildung*. Abgerufen von https://dgwf.net/fileadmin/user_upload/DGWF/DGWF-empfehlungen_formate_12_2010.pdf
- Dewey, John (1910). *How we think*. Mineola (NY): Dover Publications.
- Dewey, John (1916). *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*. New York: The MacMillan Company.
- Dewey, John (1938). *Experience and education*. New York: Simon & Schuster.
- Dittmann, Christian (2016). *Mit Berufserfahrung an die Hochschule: Orientierungen berufsbegleitend Studierender im MINT-Bereich*. Münster: Waxmann.
- Ebert, Jürgen (2011). *Aneignung eines professionellen Selbstverständnisses. Analyse von Modulen zur Habitus- und Identitätsbildung aus Bachelor-Studiengängen „Soziale Arbeit“ in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Abgerufen von https://www.hawk-hhg.de/sozialarbeitundgesundheit/media/Professionelles_Selbstverstaendnis.pdf
- Eisenhardt, Kathleen M. (1989). Building theories from case study research. *Academy of Management Review*, 14 (4), 532–550.
- Ellermann, Walter (2011). *Das sozialpädagogische Praktikum*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Elsholz, Uwe (2016a). Portfolioansätze in hochschulischer und beruflicher Bildung: Ein Beitrag zur Qualitätssicherung wissenschaftlicher Weiterbildung. In Eva Cendon, Anita Mörth & Ada Pellert (Hrsg.), *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen*. (S. 157-166). Münster: Waxmann. Abgerufen von <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-145447>
- Elsholz, Uwe (2016b, Juni 29). *Zwischen Fachsystematik und Handlungssystematik. Ein altes neues Thema für die berufliche Bildung und die wissenschaftliche Weiterbildung*. Arbeitstagung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ und der Förderprojekte. Berlin.
- Faßhauer, Uwe & Severing, Eckart (Hrsg.). (2016). *Verzahnung beruflicher und akademischer Bildung: duale Studiengänge in Theorie und Praxis*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Fox, Mark; Martin, Peter J. & Green, Gill (2007). *Doing practitioner research*. London: Sage.
- Garnett, Jonathan; Costley, Carol & Workman, Barbara (2009). *Work based learning: journeys to the core of higher education*. London: Middlesex University Press. Abgerufen von <http://eprints.mdx.ac.uk/5821/>

- Gieseke, Wiltrud (2011). Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In Rudolf Tippelt & Aiga von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (5. Auflage, S. 385-403). Wiesbaden: VS.
- Glaser, Barney G. & Strauss, Anselm L. (1998). *Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber.
- Glaser, Edith (2013). Dokumentenanalyse und Quellenkritik. In Barbara Friebertshäuser, Antje Langer & Annette Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4. Auflage, S. 365-378). Weinheim: Beltz Juventa.
- Gudjons, Herbert (2014). *Handlungsorientiert lehren und lernen: Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit* (8. Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hammler, Lili Chai (2013). Simulationsspiele in Präsenzveranstaltungen. In Eva Cendon, Roswitha Grassl & Ada Pellert (Hrsg.), *Vom Lehren zum lebenslangen Lernen: Formate akademischer Weiterbildung* (S. 183-190). Münster: Waxmann.
- Hanft, Anke & Müskens, Wolfgang (2013). Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge: ein Überblick. In Anke Haft & Katrin Brinkmann (Hrsg.), *Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen* (S. 223-234). Münster: Waxmann Verlag.
- Heinze, Thomas & Thiemann, Friedrich (1982). Kommunikative Validierung und das Problem der Geltungsbeurteilung: Bemerkungen zum Beitrag von E. Terhart. *Zeitschrift für Pädagogik*, 28, 635–642.
- Jütte, Wolfgang (2015). Anforderungen an eine (Hochschul-) Didaktik des lebenslangen Lernens. In Johannes Balke, Ulf Banscheraus, Aisha Boettcher, Susanne Busch, Marko Glaubitz, Katharina Hardt, Simone Herrlinger, Lita Herzig, Wolfgang Jütte, Kristin Maria Käuper, Caroline Kamm, Sabine Lauber-Pohle, Christopher Marx, Birgit Schulte, Joachim Westenhöfer & André Wolter, *Gestaltung von Zu- und Übergängen zu Angeboten der Hochschulweiterbildung*. Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (S. 64-71). Berlin. Abgerufen von <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-129905>
- Kaliva, Elisabeth (2016). *Didaktische Implikationen des projektbasierten Lernens beim Einsatz von Social Learning Environments in Hochschulen*. Glückstadt: Werner Hülsbusch. Abgerufen von <https://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-40923/DissKaliva.pdf>
- Klüver, Jürgen (1979). Kommunikative Validierung: einige vorbereitende Bemerkungen zum Projekt „Lebensweltanalyse von Fernstudierenden“. In Thomas Heinze (Hrsg.), *Theoretische und methodologische Überlegungen zum Typus hermeneutisch-lebensgeschichtlicher Forschung* (S. 69-84). Hagen.
- Köster, Kathrin; Schiedhelm, Melanie; Schöne, Sonja & Stettner, Jochen (2014). *Von Wissen zu Kompetenz. Erfahrungen mit dem Work-Based-Learning Ansatz in den berufsbegleitenden Studienprogrammen der Hochschule Heilbronn*. Heilbronn. Abgerufen von https://www.hs-heilbronn.de/6221072/Von-Wissen-zu-Kompetenz-Erfahrungen-mit-dem-Work-%20Based-Learning-Ansatz-31_03_2014.pdf
- Köster, Kathrin; Schiedhelm, Melanie; Schöne, Sonja & Stettner, Jochen (2016). Work-based Learning im Heilbronner Modell. Ein Bericht aus der Praxis. In Eva Cendon, Anita Mörth & Ada Pellert (Hrsg.), *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen* (S. 87-102). Münster: Waxmann. Abgerufen von <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-145447>
- Kriegel, Michael & Sauer, Martin (2017). Kooperationen zwischen Hochschulen und Institutionen der Aus- und Weiterbildung: systemtheoretische Betrachtungen und praktische Handlungsempfehlungen. In Michael Kriegel, Johanna Lojewski, Miriam Schäfer & Tim Hagemann (Hrsg.), *Akademische und berufliche Bildung zusammen denken: Von der Theorie zur Praxis einer Offenen Hochschule* (S. 155-180). Münster: Waxmann.
- Kultusministerkonferenz (2010). *Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen*. Abgerufen von https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf
- Lamnek, Siegfried & Krell, Claudia (2016). *Qualitative Sozialforschung: Mit Online-Materialien* (6. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Lobe, Claudia (2015). *Hochschulweiterbildung als biografische Transition Teilnehmerperspektiven auf berufsbegleitende Studienangebote*. Wiesbaden: Springer VS.
- Maschwitz, Annika & Arnold, Marlen (2017). Organisation und Gestaltung von Kooperationen: Herausforderungen und Chancen bei der Entwicklung von Studienangeboten und deren Verstetigung. In Marlen Arnold, Olaf Zawacki-Richter, Jutta Haubenreich, Heinke Röbbken & Roman Götter (Hrsg.), *Entwicklung von wissenschaftlichen Weiterbildungsprogrammen im MINT-Bereich* (S. 428-443). Münster: Waxmann.

- Maschwitz, Annika; Schmitt, Miriam; Hebisch, Regina & Bauhofer, Christine (2017). *Finanzierung wissenschaftlicher Weiterbildung: Herausforderungen und Möglichkeiten bei der Implementierung und Umsetzung von weiterbildenden Angeboten an Hochschulen*. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Abgerufen von <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-148917>
- Mayring, Philipp (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Mintzberg, Henry (2004). *Managers not MBAs: a hard look at the soft practice of managing and management development*. Oakland: Berrett-Koehler.
- Moust, Jos H. C.; Berkel, Henk J. M. Van. & Schmidt, Henk G. (2005). Signs of erosion: reflections on three decades of problem-based learning at Maastricht University. *Higher Education*, 50 (4), 665–683. DOI: 10.1007/s10734-004-6371-z
- Mörth, Anita & Elsholz, Uwe (2017). Verortung von Portfoliokonzepten in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In Anita Mörth & Uwe Elsholz (Hrsg.), *Portfolios in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (S. 4-11). Abgerufen von <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-148927>
- Nickel, Sigrun; Schulz, Nicole & Thiele, Anna-Lena (2018). *Projektfortschrittsanalyse 2017: Befragungsergebnisse aus der 1. und 2. Wettbewerbsrunde*. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“.
- Patton, Michael Quinn (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Beverly Hills (CA): Sage. Abgerufen von <http://legacy.oise.utoronto.ca/research/field-centres/ross/cti1014/Patton1990.pdf>
- Pellert, Ada (2016). Theorie und Praxis verzahnen: Eine Herausforderung für Hochschulen. In Eva Cendon, Anita Mörth & Ada Pellert (Hrsg.), *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen* (S. 69-87). Münster: Waxmann. Abgerufen von <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-145447>
- Pfäffli, Brigitta K. (2015). *Lehren an Hochschulen: eine Hochschuldidaktik für den Aufbau von Wissen und Kompetenzen* (2. Auflage). Bern: Haupt.
- Reh, Werner (1995). Quellen- und Dokumentenanalyse in der Politikfeldforschung. Wer steuert die Verkehrspolitik? In Ulrich von Alemann (Hrsg.), *Politikwissenschaftliche Methoden. Grundriß für Studium und Forschung* (S. 201-259). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Reinmann, Gabi (2011). Förderung von Lehrkompetenz in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Ausgangslage, Anforderungen und erste Ideen. In Markus Weil, Mandy Schiefner, Balthasar Eugster & Kathrin Futter (Hrsg.), *Aktionsfelder der Hochschuldidaktik. Von der Weiterbildung zum Diskurs* (S. 129-145). Münster: Waxmann.
- Reinmann, Gabi (2013). Wie praktisch ist die Universität? Vom situierten zum forschenden Lernen mit digitalen Medien. In Ludwig Huber, Julia Hellmer & Friederike Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium: aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (2. Auflage, S. 36-52). Bielefeld: UVW.
- Schäfer, Miriam (2016). Das Kompetenzportfolio. Ein Beispiel aus der Praxis berufsbegleitender Studiengänge. In Eva Cendon, Anita Mörth & Ada Pellert (Hrsg.), *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen* (S. 139-156). Münster: Waxmann. Abgerufen von <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-145447>
- Schäfer, Miriam (2017). Kompetenzorientierung und lebenslanges Lernen: Chancen des Portfolio-Einsatzes in der Hochschule. In Michael Kriegel, Johanna Lojewski, Miriam Schäfer & Tim Hagemann (Hrsg.), *Akademische und berufliche Bildung zusammen denken: Von der Theorie zur Praxis einer Offenen Hochschule* (S. 131–142). Münster: Waxmann.
- Schäfer, Miriam; Kriegel, Michael & Hagemann, Tim (2014). Entwicklung neuer Studiengänge – Curricula kooperativ und kompetenzorientiert gestalten. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9 (2), 41-49.
- Schäfer, Miriam & Kriegel, Michael (2015). Quereinstieg erwünscht! Der berufsbegleitende Bachelorstudiengang Soziale Arbeit. In Miriam Schäfer, Michael Kriegel & Tim Hagemann (Hrsg.), *Neue Wege zur akademischen Qualifizierung im Sozial- und Gesundheitssystem: Berufsbegleitend studieren an Offenen Hochschulen* (S. 211-222). Münster: Waxmann.
- Schaper, Niclas (2012). Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. HRK-Fachgutachten. Abgerufen von https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf

- Schiller, Erik; Heese, Renate; Rheinländer, Kathrin; Rundnagel, Heike & Wanken, Simone (2016). Lehrende in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Berufe aus der Praxis. In Eva Cendon, Anita Mörth & Ada Pellert (Hrsg.), *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen* (S. 223–247). Münster: Waxmann. Abgerufen von <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-145447>
- Schön, Donald A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, Donald A. (1987). *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco (CA): Jossey-Bass.
- Seitter, Wolfgang (2017). Wissenschaftliche Weiterbildung. Multiple Verständnisse – hybride Positionierung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 67 (2), 144–151. DOI: 10.3278/HBV1702W
- Slottke, Sina (2012). *Grundmodelle der Theorie-Praxis-Verzahnung in der Grundqualifizierung von Tagespflegepersonen*. München: Deutsches Jugendinstitut. Abgerufen von https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/Expertise_Slottke.pdf
- Stamm-Riemer, Ida; Loroff, Claudia & Hartmann, Ernst A. (2011). *Anrechnungsmodelle. Generalisierte Ergebnisse der ANKOM-Initiative*. Hannover: HIS: Forum Hochschule. Abgerufen von http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201101.pdf
- Strittmatter-Haubold, Veronika (2016). Problem Based Learning. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, 01/2016, 50–55. Abgerufen von http://www.pedocs.de/volltexte/2017/14852/pdf/HuW_2016_1_StrittmatterHaubold_Problem_based_learning.pdf
- Talbot, Jon (2016). Theory and practice in work-based learning. An English case study. In Eva Cendon, Anita Mörth & Ada Pellert (Hrsg.), *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen* (S. 103-118). Münster: Waxmann. Abgerufen von <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-145447>
- Tekkaya, A. Erman; Wilkesmann, Uwe; Terkowsky, Claudius; Pleul, Christian; Radtke, Monika & Maevus, Frauke (2016). *Das Labor in der ingenieurwissenschaftlichen Ausbildung – zukunftsorientierte Ansätze aus dem Projekt IngLab*. Berlin: acatech STUDIE. Abgerufen von http://www.acatech.de/fileadmin/user_upload/Baumstruktur_nach_Website/Acatech/root/de/Publikationen/Projektberichte/acatech_STUDIE_IngLab_WEB.pdf
- Walber, Markus & Jütte, Wolfgang (2015). Entwicklung professioneller Kompetenzen durch didaktische Relationierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In Olaf Hartung, Marguerite Rumpf & Wolfgang Seitter (Hrsg.), *Lehrkompetenzen in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Konzepte, Forschungsansätze und Anwendungen* (S. 49-64). Wiesbaden: Springer VS.
- Weber, Agnes (2007). *Problem-based learning: ein Handbuch für die Ausbildung auf der Sekundarstufe II und der Tertiärstufe* (2. Auflage). Bern: hep.
- Weichert, Doreen (2015). Anrechnungsverfahren. In Eva Cendon, Anja Eilers-Schoof, Luise B. Flacke, Monika Hartmann-Bischoff, Anja Kohlesch, Wolfgang Müskens, Mario S. Seger, Judith Specht, Christina Waldeyer & Doreen Weichert, *Handreichung Anrechnung Teil 1: ein theoretischer Überblick*. Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (S. 8-16). Abgerufen von <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-129882>
- Weiß, Reinhold (2016). Duale Studiengänge – Verzahnung beruflicher und akademischer Bildung. In Uwe Faßhauer & Eckart Severing (Hrsg.), *Verzahnung beruflicher und akademischer Bildung: duale Studiengänge in Theorie und Praxis*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Weyer, Eva; Wachendorf, Nina Maria & Mörth, Anita (2017). Kompetenzorientierung, wie ist das gemeint? In Eva Cendon, Noemi Donner, Uwe Elsholz, Annabelle Jandrich, Anita Mörth, Nina Maria Wachendorf & Eva Weyer (Hrsg.), *Die kompetenzorientierte Hochschule: Kompetenzorientierung als Mainstreaming-Ansatz in der Hochschule*. Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (S. 6–12). Abgerufen von <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-145635>
- Wissenschaftsrat (2013). *Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums*. Positionspapier. Abgerufen von <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3479-13.pdf>
- Wolter, Andrä (2011). Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland: Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 33 (4), 8-35.
- Wolter, Andrä (2016). Der Ort des dualen Studiums zwischen beruflicher und akademischer Bildung: Mythen und Realitäten. In Uwe Faßhauer & Eckart Severing (Hrsg.), *Verzahnung beruflicher und akademischer Bildung: duale Studiengänge in Theorie und Praxis* (S. 39-60). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Quellenverzeichnis

- beSt Leitfaden Projekte. Hochschule Heilbronn (o. J.). *On-the-Job Projekte als Element der Theorie-Praxis-Verzahnung*. Abgerufen von <https://www.hs-heilbronn.de/7980485/on-the-job-projekte-als-element-der-theorie-praxis-verzahnung>
- beSt MHB. Hochschule Heilbronn (2016, Juli). *Modulhandbuch Studiengang Maschinenbau*. Abgerufen von https://www.hs-heilbronn.de/11454195/2016_modulhandbuch-berufsbegleitender-bachelor-maschinenbau_epo2.pdf
- beSt PO Studiengang. Hochschule Heilbronn (2016, Januar). *Externenprüfungsordnung B. Besonderer Teil § 14 Berufsbegleitendes Bachelorstudium Maschinenbau am Heilbronner Institut für Lebenslanges Lernen" EPO 2 (2016)*. Abgerufen von https://www.hs-heilbronn.de/9238616/epo02_bmb_senatsentscheid_2016-01-20.pdf
- beSt Praxisportfolio. Heilbronner Institut für lebenslanges Lernen (2017, Februar 22). *Berufsbegleitender Bachelor Maschinenbau. Das Praxisportfolio*.
- beSt Programmflyer. Hochschule Heilbronn (o. J.). *Programmflyer Maschinenbau*. Abgerufen von https://www.hs-heilbronn.de/9501291/hill_bmb_bachelor-maschinenbau_programmflyer.pdf
- beSt Vorpraktikum. Hochschule Heilbronn (o. J.). *Merkblatt für das Vorpraktikum zu den Bachelorstudiengängen Automotive Systems Engineering (ASE-B), Electrical Systems Engineering (ESE-B), Maschinenbau (MB-B), Mechatronik und Robotik (MR-B)*. Abgerufen von https://www.hs-heilbronn.de/13635123/merkblatt_vorpraktikum_t1_neue-spo-2017-pdf.pdf
- beSt Zulassungssatzung. Hochschule Heilbronn (2016, Juni). *Zulassungssatzung*. Abgerufen von https://www.hs-heilbronn.de/10895150/satzung_av_vu_se_2016-06-15.pdf
- Best-WSG MHB. Fachhochschule der Diakonie Bielefeld (2016, April 5). *Modulhandbuch Bachelor Soziale Arbeit*.
- Best-WSG Praktikumsordnung. Fachhochschule der Diakonie (2015, September 23). *Praktikumsordnung Soziale Arbeit (mit dem Abschluss Staatl. anerk. Sozialarbeiter/Sozialarbeiterin B. A.)*.
- Best-WSG StPo. Fachhochschule der Diakonie (2015, September 23). *Studien- und Prüfungsordnung für den Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit (mit dem Abschluss Staatl. anerk. Sozialarbeiter / Sozialarbeiterin B. A.)*.
- duale HS-M PO. Hochschule Niederrhein (2013). *Prüfungsordnung für den Masterstudiengang Informatik an der Hochschule Niederrhein*.
- duale HS-B PO. Hochschule Niederrhein (2015). *Prüfungsordnung für den Bachelorstudiengang Maschinenbau an der Hochschule Niederrhein*. Abgerufen von <https://www.hs-niederrhein.de/fileadmin/dateien/ordnungen/FB04/pobamaschinenbau201211vollversion.pdf>
- duale HS-B MHB. Hochschule Niederrhein (2016). *Modulhandbuch Bachelor Maschinenbau*.
- duale HS-B Flyer. Hochschule Niederrhein (2015). *Ingenieur werden, aber wie?* Abgerufen von https://web.hs-niederrhein.de/fileadmin/dateien/FB04/Studieninteressierte/Bachelorstudium/Broschure_FB04.pdf
- LINAVO Info. Fachhochschule Westküste (2015). *Masterstudiengang Tourismusmanagement. Berufsbegleitend online studieren*. Abgerufen von https://wise.fh-westkueste.de/wise/fileadmin/dokumente/OMT-Infobroschuere_WEB.pdf
- LINAVO Module. Fachhochschule Westküste (o. J.). *Modulübersicht*. Abgerufen von <https://wise.fh-westkueste.de/wise/masterstudium/studienaufbau-moduluebersicht/>
- LINAVO PO. Fachhochschule Westküste (2014, Dezember 18). *Prüfungsordnung für den Online-Masterstudiengang Tourismusmanagement (OMT) der Fachhochschule Westküste*. Abgerufen von https://wise.fh-westkueste.de/wise/fileadmin/dokumente/Pruefungsordnung_Online-Masterstudiengang_Tourismusmanagement_PO_OMT_20141218.pdf
- OH Harz Flyer. Hochschule Harz (o. J.). *Wirtschaftsingenieurwesen berufsbegleitend*. Abgerufen von https://www.hs-harz.de/dokumente/extern/FB_AI/Studiengangsflyer/Wirtschaftsingenieurwesen_berufsbegleitend_B.Eng.pdf
- OH Harz MHB. Hochschule Harz (o. J.). *Modulhandbuch Berufsbegleitender Bachelorstudiengang Wirtschaftsingenieurwesen*.

- OH Harz Zulassungsordnung. Hochschule Harz (2016, Januar 6). *Neufassung der Zulassungsordnung für den berufsbegleitenden Bachelorstudiengang-Studiengang Wirtschaftsingenieurwesen (BA of Eng.)*.
- OHO Flyer. Hochschule München (o. J.). *Internationales Projektmanagement*. Abgerufen von https://w3-mediapool.hm.edu/mediapool/media/fk13/fk13_lokal/bilder_oho_ip/IPM_Flyer_Deutsch.pdf
- OHO MHB. Hochschule München (2016, April 20). *Modulhandbuch Internationales Projektmanagement berufsbegleitender Bachelorstudiengang*.
- OHO StPo. Hochschule München (2016, Mai 8). *Studien- und Prüfungsordnung für den Bachelorstudiengang Internationales Projektmanagement*. Abgerufen von https://w3-mediapool.hm.edu/mediapool/media/fk13/fk13_lokal/bilder_oho_ip/SPO_2.Aenderung_05.08.2016.pdf
- OKWest Studienführer. Technische Universität Kaiserslautern, Distance and Independent Studies Center (DISC) (2015, Februar). *Studienführer Management von Gesundheits- und Sozialeinrichtungen*.
- OKWest PO. Technische Universität Kaiserslautern & Universität Witten/Herdecke (2015, Juli 27). *Prüfungsordnung für den weiterbildenden Master-Fernstudiengang „Management von Gesundheits- und Sozialeinrichtungen“ des Fachbereichs Sozialwissenschaften der Technischen Universität Kaiserslautern und der Fakultät für Gesundheit der Universität Witten/Herdecke*.
- OKWest MHB. Technische Universität Kaiserslautern (2015). *Modulkatalog „Management von Gesundheits- und Sozialeinrichtungen“*. Abgerufen von https://www.zfuw.uni-kl.de/fileadmin/downloads/pdf/hb/DISC_Modulhandbuch_MGS_08.2015.pdf
- PONTS StPo. Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin (2015). *Studien- und Prüfungsordnung für den berufsbegleitenden Bachelorstudiengang Soziale Gerontologie der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin*. Abgerufen von https://www.khsb-berlin.de/fileadmin/user_upload/PDF_Sammlung/PDFs_Studienangelegenheiten/Pruefungsamt/2015-01_StuPO_SozGero-bb.pdf
- PONTS MHB. Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin (2015, Mai). *Modulhandbuch Berufsbegleitender Bachelorstudiengang Soziale Gerontologie (B. A.)*. Abgerufen von https://www.khsb-berlin.de/fileadmin/user_upload/modulhandbuecher/Modulhandbuch_Soziale_Gerontologie.pdf
- PONTS Richtlinie. Katholische Hochschule für Sozialwesen (2015, März 18). *Richtlinie für den berufsbegleitenden Bachelorstudiengang Soziale Gerontologie der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin (KHSB)*. Abgerufen von https://www.khsb-berlin.de/fileadmin/user_upload/PDF_Sammlung/PDFs_Studienangelegenheiten/Pruefungsamt/2015-02_RL_SozGero-bb.pdf

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1: Schematische Darstellung des Forschungsvorgehens	6
Tabelle 1: Wissenschaftliche Weiterbildung als hybrider Bildungsbereich	2
Tabelle 2: Typologie für duale Studienangebote	11
Tabelle 3: Formate und Ziele der Anwendung an der Hochschule	25
Tabelle 4: Zielsetzungen der Aktivitäten in der Praxis	27
Tabelle 5: Rahmenfestlegungen von Studienangeboten	35
Tabelle 6: Rahmenfestlegungen von Studienangeboten mit Leitfragen.....	36
Tabelle 7: Gestaltung von Theorie-Praxis-Verzahnung.....	38
Tabelle 8: Gestaltung von Theorie-Praxis-Verzahnung mit Leitfragen	39
Tabelle 9: Reflexion als Methode zur Verzahnung von Theorie und Praxis.....	41
Tabelle 10: Reflexion als Methode zur Verzahnung von Theorie und Praxis mit Leitfragen	42

ISBN 978-3-946983-22-4