

Abschlussbericht des BLK-Projektes

„Länderübergreifendes Verbundprojekt
zur Einbeziehung dualer Bachelor-Studiengänge in das Akkreditierungssystem der Bundesrepublik Deutschland und zur Entwicklung von Strukturvorgaben für diese dualen Studiengänge als Elemente eines nationalen Qualifikationsrahmens“

Laufzeit: 01.04.2006 bis 31.03.2008

Förderkennzeichen M 181202

Fachhochschule für Wirtschaft Berlin (federführend)
Berufsakademie Weserbergland e.V.
Frankfurt School of Finance & Management

Berlin, 28. April 2008

Abschlussbericht zum Modellversuch

„Länderübergreifendes Verbundprojekt Länderübergreifendes Verbundprojekt zur Einbeziehung dualer Bachelor-Studiengänge in das Akkreditierungssystem der Bundesrepublik Deutschland und zur Entwicklung von Strukturvorgaben für diese dualen Studiengänge als Elemente eines nationalen Qualifikationsrahmens“

Herausgegeben von

Prof. Dr. Hartmund Barth und Dr. Kornelia Reischl

Fachhochschule für Wirtschaft Berlin, Fachbereich Berufsakademie,

Neue Bahnhofstraße 11-17, D-10245 Berlin

Tel.: +49 (0)30 29384-300, Fax: +49 (0)30 29 384-301

Weitere Autoren einzelner Kapitel:

Kapitel	3.1.4.2	Prof. Dr.-Ing. Helmut Schmeitzner, Prof. Dr. Dr. habil. Jörg Soller, Fachhochschule für Wirtschaft Berlin/Fachbereich Berufsakademie
Kapitel	3.1.4.3	Dr. Jörg Schulte, Berufsakademie Weserbergland e.V., Hameln
Kapitel	3.1.4.5	Prof. Dr. Erich Barthel, Thomas Mattes, Frankfurt School of Finance & Management
Kapitel	3.1.6	Prof. Dr. Erich Barthel, Thomas Mattes, Frankfurt School of Finance & Management
Kapitel	3.1.7.1	Dr. Volkmar Langer, Berufsakademie Weserbergland e.V., Hameln
Anlage	9	Thomas Mattes, Frankfurt School of Finance & Management

Druck: B.D.S.G. Belichtung und Satz GmbH, Berlin

Zum Download unter: <http://www.fhw-berlin.de/index.php?id=1815>

Das diesem Bericht zugrunde liegende Projekt wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung unter dem Förderkennzeichen M 181202 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autoren.

ISBN: 3-9809120-7-8

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	5
Abbildungsverzeichnis	6
Vorwort	7
1. Allgemeine Angaben zum Projekt	9
1.1 Projektkennung	9
1.2 Projektbeteiligte	9
2. Kurzdarstellung des Projekts	11
2.1 Aufgabenstellung	11
2.2 Voraussetzungen des Projektvorhabens	13
2.2.1 Empirische Basis	13
2.2.2 Eckpunkte	13
2.2.3 Qualitätsbegriff	14
2.3 Planung und Ablauf des Vorhabens	17
2.4 Zusammenarbeit mit anderen Stellen und Projekten	17
2.4.1 Zusammenarbeit mit Stellen innerhalb der Einrichtungen der Projektbeteiligten	17
2.4.2 Zusammenarbeit mit externen Stellen	18
3. Darstellung der Ergebnisse des BLK-Projekts	20
3.1 Empfehlungen für Kriterien und Verfahren zum Einbezug dualer Studiengänge in das Akkreditierungssystem	20
3.1.1 Bestandsaufnahme <i>QSdual</i>	20
3.1.2 Definition/Beschreibung dualer Studiengänge	21
3.1.3 Duale Modelle	29
3.1.4 Instrumente der Verzahnung	32
3.1.4.1 Probleme fehlender inhaltlicher Verzahnung	32
3.1.4.2 Verzahnung am Beispiel der FHW Berlin / Fachbereich BA	34
3.1.4.3 Instrumente der Verzahnung am Beispiel Berufsakademie Weserbergland e.V.	42
3.1.4.4 Verzahnung bei akkreditierten Bachelor-Studiengängen	49
3.1.4.5 Kompetenzmessung als Methode der Verzahnung und Kooperation – Das Modell	49
3.1.4.6 Empfehlungen zur Verzahnung	55
3.1.5 Modularisierung und Leistungspunktvergabe sowie Verhältnis Theorie/Praxis	56
3.1.6 Kompetenzerwerb in den Praxisphasen und seine Messung	66
3.1.7 Integrierte Qualitätssicherung	70
3.1.7.1 Qualitätssicherungsmaßnahmen am Beispiel des BAW-Modells	70
3.1.7.2 Qualitätssicherungsmaßnahmen in akkreditierten dualen Studiengängen in Deutschland	77
3.1.8 Empfehlung für die Durchführung des Akkreditierungsverfahrens	80

3.2	Empfehlungen für Kriterien und Verfahren als Elemente des Nationalen Qualifikationsrahmens/ Beitrag der Kompetenzmessung	81
3.2.1	Nationale und Europäische Qualifikationsrahmen: Einordnung	81
3.2.2	Nationaler Qualifikationsrahmen und Kompetenzmessung	83
3.2.3	Qualifikationsbegriff im NQF und EQF-LLL	84
3.2.4	Kompetenzbegriff im NQF und EQF-LLL	85
3.2.5	Neue Anforderungen des NQF hinsichtlich Kompetenzmessung und -entwicklung	87
3.3	Zusammenfassung: Vorschlag für Akkreditierungskriterien für duale Studiengänge	88
3.4	Anrechnung beruflicher Qualifikationen und Erfahrungen auf die Hochschulbildung	90
4	Wissenschaftliche Begleitung	91
4.1	Wissenschaftliche Begleitung an der FHW/BA	91
4.2	Wissenschaftliche Begleitung an der BAW	92
4.3	Wissenschaftliche Begleitung an der Frankfurt School of Finance & Management	94
5	Beitrag zu den Zielen des Programms	95
5.1	Zuordnung der Aktivitäten zu den Zielen des Modellprogramms	95
5.2	Erläuterung der Maßnahmen, Reflexion der Erfahrungen sowie aufgetretene Probleme in der Projektarbeit	95
6	Transfer und Verstetigung	97
6.1	Transferkonzept und Dissemination	97
6.2	Verbindung zu anderen Projekten, Nutzung der Ergebnisse nach Projektende	97
6.3	Verwertbarkeit der Ergebnisse	98
6.4	Erfolge und geplante Veröffentlichungen	99
	Literaturverzeichnis	100
	Anlagenverzeichnis	113

Abkürzungsverzeichnis

ACQUIN	ACQUIN e.V. – Akkreditierungs-, Zertifizierungs- und Qualitätssicherungs- institut, Bayreuth
ANKOM	BMBF-Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschul- studiengänge“
APCL	Accreditation of Prior Certified Learning
APEL	Accreditation of Prior Experiential Learning
APL	Accreditation of Prior Learning
AQAS	AQAS e.V. – Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung von Stu- diengängen, Bonn
AR	Akkreditierungsrat - Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland, Bonn
ASIIN	Akkreditierungsagentur für Studiengänge der Ingenieurwissenschaften, der Informatik, der Naturwissenschaften und der Mathematik e.V., Düsseldorf
BA	Berufsakademie
BAW	Berufsakademie Weserbergland e.V., Hameln
BBiG	Berufsbildungsgesetz
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
BLK	Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Bonn (bis 31.12.2007)
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn
DQR	Deutscher Qualifikationsrahmen
ECTS	European Credit Transfer System
ENQA	European Association for Quality Assurance in Higher Education, Helsinki/Finnland
EQF-LLL	European Qualifications Framework for Lifelong Learning (Europäischer Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen, auch EQF)
FHW	Fachhochschule für Wirtschaft, Berlin
FIBAA	Internationale Agentur zur Qualitätssicherung und Akkreditierung von Stu- diengängen und Institutionen, Bonn
HIS	Hochschul-Informationssystem (HIS) GmbH, Hannover
HK	Handwerkskammer
HRG	Hochschulrahmengesetz
HRK	Hochschulrektorenkonferenz, Bonn
IHK	Industrie- und Handelskammer
IW	Institut der Deutschen Wirtschaft, Köln
KMU	Kleine und mittlere Unternehmen
KWB	Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung, Bonn
KMK	Kultusministerkonferenz, Bonn
NQF	Nationaler Qualifikationsrahmen bzw. Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse
QF-EHEA	Framework for Qualifications of the European Higher Education Area (Quali- fikationsrahmen für den Europäischen Hochschulraum)
WR	Wissenschaftsrat, Köln
ZEVA	Zentrale Evaluierungs- und Akkreditierungsagentur, Hannover

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Semesterverlauf – Aufteilung Praxis- und Theoriephasen	Seite 42
Abb. 2	Semesteraufbau im dualen Studium	Seite 43
Abb. 3	Abstimmung des Themas für einen Praxisbericht	Seite 44
Abb. 4	Kompetenzentwicklung durch Praxisintegration	Seite 45
Abb. 5	Lernortübergreifende Betreuung durch E-Learning-Plattform	Seite 46
Abb. 6	Kompetenzklassen nach Erpenbeck und Heyse	Seite 51
Abb. 7	Kompetenzatlas	Seite 52
Abb. 8	KODE-X® Kompetenzkanal für den Studiengang „Bachelor of Science Wirtschaftsinformatik“ der Frankfurt School of Finance & Management	Seite 53
Abb. 9	Einheitliche Gesamtstruktur aller Studiengänge am Fachbereich Berufsakademie der FHW Berlin hinsichtlich Workload und ECTS-Punkte	Seite 64
Abb. 10	Durchschnittlicher Kompetenzerwerb durch Studierende des Studienganges „BWL/Tourismusbetriebswirtschaft“ im Rahmen einer Messung in der letzten Praxisphase	Seite 69
Abb. 11	Deming-Zyklus (eigene Darstellung)	Seite 71

Vorwort

Mit dem 2005 von der Bund-Länder-Kommission gestarteten Modellversuchsprogramm¹ sollen duale Studiengänge² weiterentwickelt werden. Einer der Schwerpunkte des vorliegenden Projekts ist die vielfach noch bemängelte Verzahnung der beteiligten Lernorte, deren Verbesserungen der Wissenschaftsrat bereits Ende der 90er Jahre angemahnt hatte.³ Das vorliegende Projekt widmete sich ferner den damit einhergehenden Fragen der Institutionalisierung der Kooperation, den didaktischen Anforderungen und der lernortübergreifenden Betreuung sowie möglichen Kompetenzmessverfahren. Damit sollen Beiträge zur Beantwortung der Fragen geleistet werden, welchen qualitativen Anforderungen duale Studiengängen unterliegen und welche Lösungen sich aufgrund des Paradigmenwechsels von der Input- zur Outcome-Orientierung anbieten.

Ungeachtet der Schwierigkeiten einer statistischen Auswertung dualer Studiengänge ist festzustellen, dass diese mit ca. 6 % einen geringen Anteil aller Studiengänge einnehmen (bezogen auf die Studierendenzahlen: 2,2 %, Stand 2007).⁴ Sprechen auch positive Prognosen dafür, dass duale Studienangebote weiter steigen werden, so wird sich ihr Anteil doch im einstelligen Bereich bewegen. Die Bedeutung dualer Studiengänge ist dennoch nicht zu vernachlässigen: So schreiben Mielenhausen/Steinkamp, dass trotz des Anstiegs dualer Studienangebote in den 1990er und in den Jahren 2001 bis 2007 „...ihr quantitatives Gewicht im gesamten tertiären Bereich aufgrund des Engpassfaktors ‚Betriebliche Ausbildungsstätte‘ begrenzt bleiben [wird]. Dies schmälert allerdings keineswegs die qualitative Bedeutung dualer Studienangebote und ihre innovative Ausstrahlung auf den übrigen Hochschulbereich.“⁵ Waldhausen hebt duale Studiengänge im aktuellen CHE-Ranking hervor, da sie aufgrund der Praxisorientierung der Lehrpläne und insbesondere der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen gegenüber herkömmlichen Studiengängen besonders gute Ergebnisse erzielen.⁶ Dass duale Studiengänge besonders geeignet für die Realisierung der Beschäftigungsfähigkeit („employability“) sind und Kooperationsformen auch als Beispiel für Forschungsk Kooperationen dienen können, darauf verwies der Stifterverband der deutschen Wissenschaft im Mai 2007.⁷

¹ Vgl. http://www.blk-bonn.de/modellversuche/duale_studienangebote.htm.

² Hier wie im Folgenden sind mit dualen Studiengängen auch duale Ausbildungsgänge an Berufsakademien eingeschlossen.

³ Vgl. WR (1999), S. 57 ff.

⁴ Vgl. Mielenhausen/Steinkamp (2007), S. 2.

⁵ Ebenda.

⁶ Vgl. Waldhausen (2007), S. 17.

⁷ Frank/Meyer-Guckel/Schneider (2007), S. 10

In dem vorliegenden Projekt geht es darum, für diese Studienangebote Vorgaben für die Qualitätssicherung zu entwickeln, die seit Beginn des Bologna-Prozesses Bestandteile des neuen Studiensystems ist. Eine besondere Herausforderung stellt dabei die Tatsache dar, dass in diesen Studiengängen innerhalb einer meist dreijährigen Studienzeit sowohl Theorie- als auch Praxisinhalte vermittelt werden sollen. Falk bezeichnet dies als Chance und Dilemma zugleich, da sich die Forderung nach der Verkürzung der Studiendauer bei Erhöhung der Beschäftigungsfähigkeit und damit der Praxisanteile im Bologna-Prozess gegenüberstehen.⁸ Insgesamt wird es „... bei der Entwicklung und dem Angebot dualer Studiengänge weniger auf die institutionelle Trägerschaft, als vielmehr auf eine Qualitätssicherung ... [ankommen], die sich an den Maßstäben des Hochschulsystems und den Bologna-kriterien misst.“⁹

Die Projektgruppe dankt der BLK als Programminitiatorin sowie dem BMBF und der Senatswissenschaftsverwaltung als Geldgebern. Ein besonderer Dank gilt den Mitgliedern der Arbeitsgruppen, welche die Erarbeitung der Empfehlungen ermöglichten. Ebenso danken wir den Hochschulen/Berufsakademien, Unternehmensvertretern¹⁰ sowie Studierenden, die sich an Umfragen und Kompetenzmessungen beteiligt haben.

Berlin, im April 2008

Prof. Dr. Hartmund Barth und Dr. Kornelia Reischl

⁸ Vgl. Falk (2007), S. 13.

⁹ Mielenhausen/Steinkamp (2007), S. 9.

¹⁰ Männliche Bezeichnungen umfassen im vorliegenden Bericht sowohl weibliche als auch männliche Personen.

1. Allgemeine Angaben zum Projekt

1.1 Projektkennung

Zuwendungsempfänger	Fachhochschule für Wirtschaft Berlin (FHW; federführend) Berufsakademie Weserbergland e.V., Hameln (BAW) Frankfurt School of Finance & Management, Frankfurt am Main.
Förderkennzeichen	32/05; FKZ: M 181202
Vorhabenbezeichnung	Länderübergreifendes Verbundprojekt zur Einbeziehung dualer Bachelor-Studiengänge in das Akkreditierungssystem der Bundesrepublik Deutschland und zur Entwicklung von Strukturvorgaben für diese dualen Studiengänge als Elemente eines nationalen Qualifikationsrahmens
Laufzeit des Vorhabens	01.04.2005 – 31.03.2008 ¹¹

1.2 Projektbeteiligte

Das vorliegende Projekt wurde unter Federführung der staatlichen Fachhochschule für Wirtschaft Berlin/Fachbereich Berufsakademie (FHW/BA) und unter Beteiligung der privaten Berufsakademie Weserbergland e.V. (BAW) in Hameln und der privaten Frankfurt School of Finance & Management durchgeführt. Damit handelt es sich bei den Zuwendungsempfängern um drei Einrichtungen unterschiedlichen Typs und aus drei verschiedenen Bundesländern. Sie beteiligten sich mit jeweils zwei Bachelor-Studiengängen. Auf Seiten der FHW wurde für das Teilvorhaben „Kompetenzmessung“ zusätzlich ein weiterer Studiengang hinzugezogen.¹²

Auf organisatorischer Ebene wurde das Projekt wie folgt gestaltet:

- **Gesamtleitung des BLK-Projektes:** Professor Dr. Hartmund Barth (FHW/BA – Gründungsdirektor der Berufsakademie Berlin);
- **3 dezentrale Projektleiter:** Professor Dr. Hartmund Barth (FHW), Dr. Jörg Schulte (BAW, Fachbereichsleiter Informatik), Prof. Dr. Erich Barthel (Frankfurt School of Finance & Management, Prodekan);
- **3 dezentrale Projektmitarbeiter:** Dr. Kornelia Reischl (ab 15.11.2005, bis 31.08.2005: Ida-Stamm-Riemer), Ramona Salzbrunn (BAW), Thomas Mattes (Frankfurt School of Finance & Management);
- **Projektkoordination:** Dr. Kornelia Reischl (FHW/BA);
- **Wissenschaftliche Begleitung:** dezentral durch die jeweiligen Projektmitarbeiter;¹³
- **Studentische Hilfskräfte:** Silke Laux und Dirk Heyer (als Nachfolger v. Stefan Müller und Sebastian Martin, FHW/BA), Dorthe Kramer (BAW), Erik Schmidt (als Nachfolger v. Tatjana Gerdes) und Ilka Roth (Frankfurt School of Finance & Management).

¹¹ Verlängert bis zum 31.05.2008 gemäß Bescheid der Senatswissenschaftsverwaltung vom 20.02.2008.

¹² Vgl. hierzu Kap.3.1.4.5, 3.1.6 und 3.2.

¹³ Vgl. Kap. 4.

Zu inhaltlichen Festlegungen und zur Steuerung wurde eine **zentrale Projektgruppe** eingerichtet, die insgesamt sechsmal im Wechsel an den jeweiligen Standorten tagte (22.06.2005, 18.01.2006, 22.09.2006, 18.01.2007, 11.09.2006 und 03.03.2008). Neben den dezentralen Projektleitern und -mitarbeitern bestand die Projektgruppe aus Hochschulvertretern und Praxisvertretern der jeweils beteiligten Studiengänge. Damit erfolgte eine personelle Verknüpfung von zentraler Projektgruppe und dezentralen Arbeitsgruppen mit dem Ziel, die Kontinuität der Projektarbeit zu fördern.

Insgesamt wurden fünf dezentrale Arbeitsgruppen eingerichtet, die in regelmäßigen Abständen und in der Regel im Vorfeld der zentralen Verbundtreffen tagten:

- FHW: die beiden Arbeitsgruppen
 - „Bauwesen“ unter der Leitung von Professor Dr.-Ing. Helmut Schmeitzner, Studiendekan Technik und Fachleiter,
 - „BWL/Tourismus“ unter Leitung von Professor Dr. Dr. habil. Jörg Soller, Fachleiter der gleichnamigen Fachrichtung;
- BAW: eine gemeinsame Arbeitsgruppe unter Leitung von Dr. Jörg Schulte;
- Frankfurt School of Finance & Management:
 - „Betriebswirtschaftslehre“,
 - „Wirtschaftsinformatik“,jeweils unter Leitung von Prof. Dr. Erich Barthel.

Hinsichtlich der Projektbeteiligung der Frankfurt School of Finance & Management soll noch auf die Besonderheit hingewiesen werden, dass diese innerhalb des Projekts den Status einer Kontrollgruppe einnahm, da im Unterschied zu den anderen am Projekt beteiligten Hochschulen die untersuchten Studienprogramme der Frankfurt School of Finance & Management keine nennenswerten ECTS-Punkte für Praxisphasen im Unternehmen aufweisen. Wenngleich zur Studienzulassung jeder Studierende einen Arbeitgeber vorweisen muss, erfolgt die Ausbildung am Lernort Betrieb nicht unter der Betreuung eines Hochschulverantwortlichen und somit auch ohne Prüfungsleistung. Diese organisatorische Unterschiedlichkeit sollte im Rahmen des Projekts konkret dafür genutzt werden, um Unterschiede in der Kompetenzentwicklung sichtbar werden zu lassen.

2. Kurzdarstellung des Projekts

2.1 Aufgabenstellung

Das vorliegende Projekt verfolgte die Ziele:

- Entwicklung und Erprobung von besonderen Verfahren des Zusammenwirkens der beiden Lernorte Hochschule (bzw. Berufsakademie) und Betrieb unter Berücksichtigung der Verantwortung der Hochschule bzw. Berufsakademie für die Qualität des dualen Studiums, speziell unter dem Gesichtspunkt der Wissenschaftlichkeit;
- Entwicklung und Erprobung von fach- und hochschulübergreifenden standardisierten Verfahren zur Anrechnung betrieblichen Erfahrungswissens sowie von Methoden- und Sozialkompetenz im Rahmen der Modularisierung und des Leistungspunktesystems für die Akkreditierung von dualen Bachelor-Studiengängen;
- Entwicklung von Strukturvorgaben für duale Bachelor-Studiengänge als Ergänzung der ländergemeinsamen Strukturvorgaben der KMK vom 10.10.2003 unter Berücksichtigung des KMK-Beschlusses vom 15.10.2004 "Einordnung der Bachelorausbildungsgänge an Berufsakademien in die konsekutive Studienstruktur", unter anderem auch als Elemente eines Nationalen Qualifikationsrahmens.

Darüber hinaus war es Ziel zu überprüfen, inwieweit Qualifikationen aus der beruflichen Bildung (APCL) und aus der beruflichen Erfahrung (APEL) zur Verbesserung der Durchlässigkeit innerhalb des Bildungswesens angerechnet werden können.

Zu diesem Zweck widmeten sich die Projektpartner insbesondere folgender Aufgaben:

- Durchführung von Bestandsaufnahmen zur Qualitätssicherung in dualen Studiengängen,
- Überprüfung und Erprobung von formalen und inhaltlichen Formen der Verzahnung von Theorie- und Praxisphasen (z.B. Kooperationsabkommen, Betreuungsformen),
- Definition und Erprobung standardisierter Verfahren zur Anrechnung betrieblichen Erfahrungswissens in dualen Studiengängen einschließlich der Erprobung von Messverfahren als mögliche Formen der qualitativen Bewertung von in der Praxis erworbenen Kompetenzen und ihrer Berücksichtigung im Rahmen der Modularisierung und Leistungspunktvergabe,
- Recherche über bereits entwickelte Vorgaben zu dualen Studiengängen.

Hinsichtlich der inhaltlichen Abstimmung und der Nutzung des Potenzials der Praxisprozesse für handlungsorientiertes Lernen bestand noch Weiterentwicklungsbedarf. Zudem stellte sich im Hinblick auf die Akkreditierung dualer Studiengänge, aber auch auf das lebenslange Lernen insgesamt die Frage der Modularisierung und Leistungspunktvergabe bzw. nach der Bewertung der in den Praxisphasen erworbenen Kompetenzen.¹⁴

Das vorliegende Projekt hatte sich auch zum Ziel gesetzt, etwaige Probleme und Besonderheiten kleinerer und mittlerer Unternehmen (KMU) zu untersuchen, um neben einer Verifikation der vielfach besprochenen Vorteile des dualen Studiums für Unternehmen¹⁵ einen Beitrag dazu zu leisten, das akademische Know-how in KMU oder die Kooperation mit weiteren Wirtschaftsbereichen wie Handwerksbetrieben zu erhöhen. Daraus wiederum erhofften sich die Projektbeteiligten auch Auswirkungen auf Organisations- und Personalentwicklungen von KMU.

Die drei Projektpartner haben sich jeweils speziellen Teilvorhaben gewidmet. Einer der wesentlichen Problembereiche dualer Studiengänge stellt die Verzahnung von Theorie und Praxis dar. Ihrer Gestaltung, d.h. der Entwicklung und Überprüfung bestehender Instrumente widmeten sich die FHW/BA und die BAW, wobei sich die FHW/BA aufgrund der Struktur der Kooperationsbetriebe im Besonderen der Frage der KMU-Spezifika, die BAW zusätzlich den veränderten Anforderungen an die Didaktik, der lernortübergreifenden Betreuung und der Weiterentwicklung der Qualitätssicherung widmete. Die Frankfurt School und die FHW/BA führten Kompetenzmessverfahren durch.

Die zentrale Verbundgruppe behandelte auf ihren Sitzungen folgende Schwerpunkte:

- Festlegung eines gemeinsamen Verständnisses dualer Studiengänge;
- Beschluss über die dezentrale Durchführung der wissenschaftlichen Begleitung durch die jeweiligen Projektmitarbeiter;
- Prüfung der Durchführung von Kompetenzmessverfahren (BAW) bzw. Beschluss über die Durchführung an der FHW/BA mit Unterstützung der Frankfurt School;
- Informationsaustausch über den Projektfortschritt inkl. Berichterstattung aus den Arbeitsgruppen;
- weitere Beschlüsse zur Definition und zu Merkmalen dualer Studiengänge auf Basis der (Zwischen-) Ergebnisse der empirischen Erhebung;
- Beschlussfassungen zu finanziellen Fragen und Maßnahmen der Öffentlichkeitsarbeit.

¹⁴ Vgl. BLK (2003), S. 5.

¹⁵ Vgl. BLK (2003), S. 8.

2.2 Voraussetzungen des Projektvorhabens

Die Voraussetzungen des Projektvorhabens umfassen empirische Daten, Voraussetzungen im Zusammenhang mit der Weiterentwicklung des Akkreditierungssystems auf nationaler und europäischer Ebene und ein gemeinsames Qualitätsverständnis.

2.2.1 Empirische Basis

Die Empfehlungen der Projektgruppe basieren einerseits – neben theoretischen Grundlagen – auf empirischen Daten aus den am Projekt beteiligten Studiengängen der Projektpartner. Diese wurden im Jahr 2006 erfolgreich akkreditiert oder – wie im Fall der BAW Hameln – ihre Entsprechung mit den KMK-Vorgaben für Ausbildungsgänge an Berufsakademien von der beauftragten Akkreditierungsagentur bestätigt.¹⁶ Grundlagen der Entscheidungen bzw. Erfahrungen aus diesen Akkreditierungen fanden daher bei der Entwicklung von Empfehlungen Berücksichtigung.

Dem Ziel entsprechend, disziplinübergreifende Empfehlungen zu formulieren, bildeten akkreditierte duale Bachelor-Studiengänge anderer Hochschulen und Berufsakademien eine weitere Datenbasis. Nach ursprünglicher Planung sollte hierzu eine Bestandsaufnahme zu Beginn des Projektes erfolgen. Zur Ergänzung um Studien- und Ausbildungsgänge, die beim Akkreditierungsrat (noch) nicht gelistet waren, und aufgrund der Annahme, dass sich Weiterentwicklungen im Akkreditierungssystem auch bei der Akkreditierung von dualen Bachelor-Studiengängen niederschlagen könnten oder auf diese rückwirken, wurde die Bestandsaufnahme bis August 2007 fortlaufend aktualisiert.¹⁷

2.2.2 Eckpunkte

Zur Entwicklung von Empfehlungen für Strukturvorgaben und Kriterien dualer Bachelor-Studiengänge wurden konkret Vorgaben berücksichtigt, die für herkömmliche Bachelor- und Master-Studiengänge sowie BA-Ausbildungsgänge gelten und Qualitätssicherungsverfahren selbst betreffen:¹⁸

- Beschluss der Europäischen Bildungsminister: Qualifikationsrahmen für den Europäischen Hochschulraum (QF-EHEA) von 2005, der Aufschluss über die erforderlichen Kompetenzen im tertiären Bereich gibt;
- Beschluss Europäischer Bildungsminister: Europäischer Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (EQF-LLL), Stand 2005;
- ENQA: Standards und Richtlinien für die Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum (European Standards and Guidelines - ESG) von 2005 mit Ausführungen zur Hochschulautonomie, der Verantwortlichkeit für die Qualität von Hochschulstudiengängen und zu Akkreditierungsverfahren;¹⁹

¹⁶ Der ursprüngliche Studiengang „Tourismusbetriebswirtschaft“ der FHW bildet seither eine Fachrichtung des Studiengangs „Betriebswirtschaftslehre“ (im Folgenden mit „BWL/TB“ abgekürzt). Zu den KMK-Vorgaben für Ausbildungsgänge an Berufsakademien vgl. KMK (2004b).

¹⁷ Der AR führt neben der Datenbank zu dualen Studiengängen eine Liste der akkreditierten Bachelor-Ausbildungsgänge, vgl. AR (o.J.).

¹⁸ Soweit nicht nachfolgend aufgeführt, vgl. Literaturverzeichnis. Darüber hinaus gelten berufliche Regelungen, wie z.B. Ausbildungsordnungen, Vorgaben für Pflege-/ Gesundheitsberufe, Ausbildungen in der Luftfahrt, die allerdings im Rahmen des Projekts nur indirekt über die Ergebnisse der Umfrage QSdual einbezogen wurden.

¹⁹ ENQA (2005), dt. Übersetzung in: Alpehi/Michalk (2006), S. 17-44.

- Bundes- und Ländergesetze für den Hochschulbereich sowie Berufsakademiegesetze der Länder; sie regeln ggf. Rahmenbedingungen für die Durchführung von dualen Studiengängen;²⁰
- KMK-Beschluss Ländergemeinsame Strukturvorgaben i.d.F. von 2006;
- KMK-Beschluss zur Modularisierung und Leistungspunktvergabe i.d.F. von 2004,
- KMK-Beschluss für Ausbildungsgänge von Berufsakademien von 2004,
- KMK-Beschluss: Nationaler Qualifikationsrahmen von 2005,²¹
- AR-Beschluss: Kriterien zur Akkreditierung von Studiengängen von 2006,²²
- AR-Beschluss: Vergabe von ECTS-Punkten in Intensivstudiengängen von 2006,
- AR-Beschluss: Empfehlung zur Weiterentwicklung des Akkreditierungssystems von 2007,
- ASIIN: Anforderungen und Verfahrensgrundsätze für die Akkreditierung und Reakkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen in den Ingenieurwissenschaften, der Architektur, der Informatik, den Naturwissenschaften und der Mathematik (Verabschiedungsstand: 2007).

Die Übertragbarkeit der Empfehlungen auf die 2007 von der KMK beschlossene Systemakkreditierung als auch auf den neu zu entwickelnden Deutschen Qualifikationsrahmen wurden aufgrund des Projektfortschritts hingegen nicht mehr überprüft.²³

Über diese Vorgaben hinaus wurden insbesondere auch Empfehlungen, Studien- und Projektergebnisse von (berufs-)bildungspolitischer Seite berücksichtigt, die sich insbesondere in der Entstehungszeit und Ausbauphase der dualen Studiengänge speziell auf Fachhochschulen und/oder Berufsakademien beziehen. Sie geben Hinweise auf mögliche Kooperations- sowie organisatorische und inhaltliche Abstimmungsformen, müssen jedoch vor dem Hintergrund einer hochschultypübergreifenden Formulierung von Kriterien auf ihre Übertragbarkeit hin überprüft werden.²⁴

2.2.3 Qualitätsbegriff

Mit Einführung der Bachelor- und Master-Studiengänge in den 90er Jahren wurde das Qualitätssicherungssystem für Studienprogramme etabliert, dessen Bestandteil neben einer Personalisierung der Qualitätsverantwortung und der Evaluierung die Akkreditierung ist.²⁵

Außerdem wird seither nicht zuletzt aufgrund der im Bologna-Prozess bestätigten Autonomie der Hochschule als wesentlichem Grundsatz für interne und externe Qualitätssicherung²⁶ gefordert, dass die Hochschule eine aktive Rolle in der Sicherung der Qualität von Lehre und Studium einnimmt, d.h. „... funktionstüchtige eigene Qualitätssicherungssysteme und -verfahren aufbaut ...“. ²⁷ Dabei geht es um den „... systematischen Aufbau leistungsfähiger hochschuleigener Systeme eines ganzheitlich

²⁰ Derzeit besteht die Absicht des Landes Baden-Württemberg, die dortigen Berufsakademien in eine Duale Hochschule zu überführen. Zu Berufsakademien in Baden-Württemberg, vgl. Schmidt (2002), S. 72.

²¹ Zu aktuellen Entwicklungen vgl. Kap. 3.2.1.

²² Diese Kriterien beziehen sich allgemein auf Bachelor- und Master-Studiengänge. Erläuterungen zu den einzelnen Kriterien vgl. Hopbach (2007b), außerdem Ausführungen in Becker (2006), S. 35.

²³ Vgl. KMK (2007), AR (2007) und Hanny (2007).

²⁴ Vgl. z.B. WR (1999, 2002), Holtkamp (1996), BIBB (2000, 2002), BLK (2000, 2003, 2005).

²⁵ Vgl. Kohler (2006), S. 2: Die Bestandteile sind Folge eines Paradigmenwechsels, der darin bestand, dass ein Optimierungsbedarf der bestehenden Qualitätssicherung auf Basis der staatlichen Genehmigung gesehen wurde. Zum Verhältnis der staatlichen Genehmigung zur Akkreditierung vgl. http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Stiftung/recht.Grundlagen/Akkreditierung_und_Genehmigung.pdf

²⁶ Vgl. European Ministers of Education (2003), S. 3; Alpehi/Michalk (2006), S. 20; Kohler (2006), S. 21.

²⁷ Kohler (2006), S. 3.

operierenden Qualitätsmanagements“.²⁸ Dieses stützt sich auf ein Qualitätsbewusstsein bzw. eine für die eigene Institution auszubildende Qualitätskultur (mentale Dimension von Qualitätssicherung). Es umfasst sowohl das Vorhalten eines qualitativ „guten“ Studienangebots, die „Qualitätsvergewisserung“ (Zertifizierung dieses Angebots) als auch die ständige Qualitätsverbesserung (dynamischer Charakter).²⁹

Der Begriff des „Qualitätssicherungssystems“ hat sich seither insofern gewandelt, als die ursprünglich vielfach darunter verstandene Feststellung eines bestimmten Standes von Qualität auf Basis von vorgegebenen „Mindestkriterien“, d.h. einer einmal festgestellten „Mindestqualität“ (minimaler und statischer Charakter) als verkürzt angesehen wird, da sie Profilbildung und Differenzierung verhindert. Vielmehr erscheinen Qualitätsansätze günstiger, die von Bildungszielen und ihrer Erreichung ausgehen oder nach dem Mehrwert (z.B. Kundenzufriedenheit) fragen.³⁰ Das vorherrschende relative Qualitätsverständnis „...zeichnet sich dadurch aus, dass das Qualitätsurteil durch Bezug auf die Validität und die konsequente Erreichung selbst gesetzter Ziele gefällt wird.“³¹ Es geht also um die Eignung von Zielen und die Erreichbarkeit dieser Ziele („fitness of purpose/fitness for purpose“). Einerseits stehen die Bildungsziele des Bologna-Prozesses, andererseits die Ausbildungsziele eines Studienprogramms im Vordergrund, woran sich Konzept, Curriculum und Durchführung orientieren. Qualität im Bildungsbereich ist dabei multidimensional und schließt prozess- als auch produktbezogene Qualitätsansätze mit ein. Außerdem können in Ansätzen die unterschiedlichen Perspektiven der beteiligten Akteure („stakeholder“) bei der Definition von Qualität miteinbezogen werden.³² Im Gegensatz zu Benchmarking oder standardorientierten Ansätzen wird der Vorteil eines solchen offenen Ansatzes wie folgt gesehen: „Das relative Qualitätskonzept gewährleistet wegen seiner durch Individualität und Dynamik charakterisierten Elemente, dass Innovation, Flexibilität, Autonomie und Wettbewerbsfähigkeit gesichert und gestärkt werden.“³³

Die Hochschule trägt bei der Bestimmung der Qualität und ihrer Einhaltung die Hauptverantwortung. Akkreditierungsrat und –agenturen sind nicht „Kontrolleure“ mit Zertifizierungsbefugnis, sondern nehmen vielmehr eine Hilfsrolle ein: Sie stellen als „Meta-Kontrolleur“ bzw. „Steuerer“³⁴ Kriterien bereit, die – soweit inhaltlich orientiert – zur Definition von Studiengangsqualität und –sicherung dienen und so formuliert werden, dass sie eine Qualitätsentwicklung und –verbesserung in diesem Rahmen ermöglichen. Betrachtet man die Ebene der Kriterienarten, sind auch hier Elemente zu finden, die eine Hilfsfunktion ausüben können (z.B. Inhaltsstandards).³⁵ Die Akkreditierung selbst wird (trotz eines

²⁸ Kohler (2006), S. 3.

²⁹ Vgl. Kohler (2006), S. 4 f.

³⁰ Vgl. Kohler (2006), S. 20.

³¹ Kohler (2004), S. 16.

³² Vgl. Kohler (2006), S. 9 – Arbeitgeber – und S. 11 – berufsständische Organisation und Fachgesellschaften, und Übersicht in: Carstensen/Hofmann (2004), S. 5.

³³ Kohler (2004), S. 18. Einen weiteren Vorteil sieht der Autor in der Vermeidung, „...dass ein standardorientiertes Qualitätskonzept zur Akkreditierung an sich untauglicher Studiengänge führen kann, wenn etwa – was bei kleinen Referenzmengen konkurrierender Studiengänge bei Nischenangeboten durchaus vorkommen kann – ein Standard zwar vorhanden ist, während dieser aber keineswegs sachlich überzeugend sein muss.“, S. 22.

³⁴ Kohler (2006), S. 14.

³⁵ Vgl. Kohler (2004), S. 21.

zugrunde liegenden dynamischen Qualitätsverständnisses) definiert als „... die formalisierte Entscheidung darüber, ob der Akkreditierungsgegenstand, hier also Studiengänge, bestimmten Standards entspricht.“³⁶ Sie wird gemäß dem Peer-Review-Prinzip durchgeführt und mündet in eine Zertifizierung auf Basis definierter verbindlicher (externer) Kriterien. Diese müssen so formuliert sein, dass sie sich zur Überprüfung der Übereinstimmung mit einem externen Standard (Dimensionen, Ziel und Zweck, fachlich inhaltliche Güte und formale Korrektheit), zur Begründung für eine klare Ja/Nein-Entscheidung eignen und leicht verständlich sind.³⁷

Bei der Entwicklung von Kriterien und Strukturvorgaben für duale Studiengänge wurde daher im vorliegenden Projekt von folgenden Prämissen und damit folgendem Qualitätsverständnis ausgegangen:

(1) Duale Studiengänge sind Bestandteil des neuen gestuften Studiensystems und daher in das bestehende Akkreditierungssystem einzugliedern. Sie verfolgen spezifische Ziele, die wie auch die Mittel zu ihrer Erreichung zu überprüfen sind. Die Ziele werden regelmäßig von Hochschule und Kooperationsunternehmen überprüft. Dies spricht generell für einen dynamischen Qualitätsansatz im Sinne von „fitness of purpose/fitness for purpose“, der nach der Existenz, Transparenz und Validität der angegebenen Ziele fragt und einen regelmäßigen Kreislauf von der Planung bis zur Optimierung eines Studienganges nach sich zieht.³⁸

(2) Duale Studiengänge weisen aufgrund der besonderen Verzahnung von Theorie und Praxis einen spezifischen „Mehrwert“ auf. Dieser wird durch den wechselseitigen Bezug von Inhalten, den Einsatz von spezifischen Verzahnungsinstrumenten und Lehr-/ Lernmethoden erreicht, wobei den Interessen der „Kunden“, hier: der Studierenden, im Sinne der Erreichung eines spezifischen Berufsziels Rechnung getragen wird. Insofern spielen auch Qualitätsaspekte eine Rolle, die sich an der Kundenzufriedenheit und dem Gegenwert für Investitionen orientieren.³⁹ Vorgegebene Standards sind nach Ansicht der Projektbeteiligten jedoch nicht gänzlich auszuschließen. Dafür sprechen einerseits z.B. Vorgaben in ausbildungsintegrierenden Modellen mit IHK- oder anderen regulierten Berufsabschlüssen. Andererseits kann der Bezug auf Standards sinnvoll sein, um Schnittstellen zwischen Studienprogrammen transparent zu gestalten (z.B. bei der Anrechnung von außerhochschulischen Lernerfahrungen) und im Verhältnis zu Dritten (hier: dem Lernort Betrieb) Programmklarheit zu schaffen.⁴⁰

(3) Hinzu kommt in dualen Studiengängen die Besonderheit der unterschiedlichen Struktur der Kooperationsunternehmen (Großunternehmen, KMU, regionale vs. bundesweite Verteilung). Dies erfordert grundsätzlich ein offenes und anpassungsfähiges Qualitätsverständnis.

³⁶ Hopbach (2007b), S. 2.

³⁷ Vgl. Hopbach (2007b), S. 3. Aufgrund der Referenz auf so genannte „Standards“ mit Hilfsfunktion entsteht ein gewisser Widerspruch zum relativen Qualitätsansatz, wonach keine Orientierung an Mindeststandards erfolgt. Im Sinne des vorliegenden Projektes werden unter „Standards“ Kriterien verstanden, die auch eine Qualitätsverbesserung zulassen, also dynamischen Charakter haben.

³⁸ Vgl. Carstensen/Hofmann (2004), S. 16 f.

³⁹ Vgl. Carstensen/Hofmann (2004), S. 9 f.

⁴⁰ Vgl. hierzu Kohler (2004), S. 23 f. und Hopbach (2007b), S. 3.

Für die Formulierung von Kriterien ergibt sich daraus, dass diese

- so zu formulieren sind, dass sie einer Zielerreichung zweckdienlich sind und eine Überprüfung der Zielerreichung selbst erlauben,
- eine Anpassung an die Struktur der Kooperationsunternehmen ermöglichen, anstatt eine „Mindestschwelle“ für alle duale Studiengänge und betrieblichen Lernorte festzusetzen, und
- regelmäßige Verbesserungen zulassen.
- Inhaltsstandards und Standards zur Definition von Studiengangsformaten können unterstützend herangezogen werden.

2.3 Planung und Ablauf des Vorhabens

Aufgrund personellen Wechsels bei den Projektmitarbeitern und aufgrund des Beschlusses, die Kompetenzmessung auch bei den Projektpartnern durchzuführen, ergaben sich Neurungen bzw. Verschiebungen im Zeitplan, die sich allerdings auf die Projektergebnisse nicht negativ ausgewirkt haben. Einzelheiten zur Planung und zum zeitlichen Ablauf des Projekts sind dem Anhang zu entnehmen.⁴¹

2.4 Zusammenarbeit mit anderen Stellen und Projekten

Die Projektgruppe arbeitete sowohl mit internen als auch mit externen Stellen zusammen.

2.4.1 Zusammenarbeit mit Stellen innerhalb der Einrichtungen der Projektbeteiligten

Innerhalb der FHW fand bis Ende 2006 eine ständige Rückkoppelung mit der **Projektgruppe Akkreditierung** (HWP-Projekt, Laufzeit bis 31.12.2006) statt, die mit der Koordinierung der zwischenzeitlich abgeschlossenen Akkreditierung sämtlicher dualen Studiengänge am Fachbereich Berufsakademie beauftragt war. Zudem wurden **interne Veranstaltungen** wie Fachbereichsratssitzungen und Kontakte zu Profilbildungs- und Alumniprojekten zum Austausch über Weiterentwicklungen und Qualitätssicherungsmaßnahmen genutzt.

⁴¹ Vgl. Anlage 1.

2.4.2 Zusammenarbeit mit externen Stellen

Extern fand eine Zusammenarbeit mit anderen **BLK-Projekten** und **Bildungseinrichtungen** statt, die sich mit dem Thema „Qualitätssicherung“ oder projektnahen Themen beschäftigen.

Die Projektbeteiligten nahmen an der **BLK-Auftaktveranstaltung** an der FH Fulda im Juni 2005 teil und nutzten diese Veranstaltung, um unter anderem Möglichkeiten der Kooperation mit anderen BLK-Projekten zu besprechen.

Bei den Kooperationen, die sich mit BLK-Projekten ergaben, ist insbesondere die Zusammenarbeit der BAW mit dem **BLK-Projekt 16 „InDuS – Innovation für die Durchlässigkeit von Studiengängen“** der TU Dresden zu nennen. In diesem Projekt wurde unter anderem der Bachelor-Studiengang „Wirtschaftsinformatik“ der BAW mit dem gleichnamigen Studiengang der Universität Duisburg-Essen verglichen. Es fanden mehrere Kontakte und Treffen statt. Die TU Dresden veröffentlichte dazu eine Studie.⁴² Die Ergebnisse wurden in gemeinsamen Treffen vorgestellt und diskutiert, das BAW-Modell inkl. eigener Untersuchungsergebnisse ferner in einem Abschlussworkshop präsentiert.

Zum Thema Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge fand eine Vernetzung mit dem **BLK-Projekt 18 „Anrechnung von Qualifikationen aus der beruflichen Bildung“ der Hochschule Harz (FH)** statt. Die Verbundpartner nahmen an zwei Workshops im Mai 2006 und Februar 2007 teil, wobei der Projektpartner „Frankfurt School of Finance & Management“ zum Thema „Kompetenzmessung“ referierte.⁴³ Vertreter der Projektgruppe nahmen ferner an Veranstaltungen der **BMBF-Initiative ANKOM „Anrechnung beruflicher Kompetenzen“**⁴⁴ und des **BMBF-Innovationskreises** im Mai, September und Dezember 2007 teil, um die Entwicklung von individuellen und pauschalen Anrechnungsverfahren in herkömmlichen Studiengängen zu verfolgen sowie Vertreter der nationalen Arbeitsgruppe zum Europäischen bzw. Deutschen Qualifikationsrahmen zu kontaktieren. Die Veranstaltungen beider Projektgruppen wurden außerdem dazu genutzt, aktuelle Entwicklungen mit Vertretern anderer BLK-Modellversuche und der Berufsbildungsseite auszutauschen.

⁴² Hortsch (2006) und Pastohr/Hortsch/Meier (2006).

⁴³ Vgl. Mattes/Zawacki-Richter/Barthel (2006) und Kap. 3.1.4.5 und 3.2.

⁴⁴ Vgl. <http://ankom.his.de>.

Im Rahmen der 14. Hochschultage „Berufliche Bildung“ vom 15. bis 17. März 2006 an der Universität Bremen hat das Institut für Berufs- und Bildungspädagogik (IBBP) an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg (**BLK-Projekt Nr. 17: Dualer Studiengang „Bachelor of Science“ (B.Sc.) und Berufsausbildung gemäß Berufsbildungsgesetz – BBiG**) einen Workshop zum Thema „Ausbildung und Studium im tertiären Bereich – Zur Frage der Kompetenzentwicklung in dualen Studiengängen“ durchgeführt, an der die Frankfurt School of Finance & Management für den Verbund teilgenommen hat.

Zur Verfolgung der Entwicklungen in der **Qualitätssicherung** nahmen die Projektbeteiligten regelmäßig an den jährlichen HRK-Herbstveranstaltungen des ehemaligen Projektes Q, an Tagungen für Bologna-Koordinatoren in den Jahren 2006 und 2007, an der Veranstaltung von HRK und ACQUIN zum Thema Prozessakkreditierung Ende 2006 und an Gutachterschulungen der ASIIN und ZEvA teil. Darüber hinaus wurden Veranstaltungen zu spezifischen Themen des Bologna-Prozesses (ECTS) oder E-Learning besucht, um aktuelle Informationen zu spezifischen Teilvorhaben zu erhalten. Kontakte zum BIBB wurden genutzt, um Ergebnisse des Innovationskreises des BMBF zum Thema Durchlässigkeit sowie aktuelle Entwicklungen bei der Weiterentwicklung des Deutschen Qualifikationsrahmens zu verfolgen und eigene Ergebnisse aus der Kompetenzmessung in die relevante nationale Arbeitsgruppe für ihr Treffen im Januar 2008 einzuspeisen.

Anfang März 2008 wurde eine **abschließende Tagung der Projektgruppe** veranstaltet, an der neben Akkreditierungseinrichtungen sowie Vertretern aus Kooperationsunternehmen und (potentiellen) Anbietern dualer Studiengänge Vertreter von BLK-Projekten, des Ankom-Projekts und von oben genannten Einrichtungen teilnahmen. Die Veranstaltung wurde unter anderem zum Erfahrungsaustausch unter den mit dualen Studiengängen beschäftigten Akteuren genutzt.⁴⁵

⁴⁵ Vgl. hierzu Kap. 6.4.

3. Darstellung der Ergebnisse des BLK-Projekts

3.1 Empfehlungen für Kriterien und Verfahren zum Einbezug dualer Studiengänge in das Akkreditierungssystem

3.1.1 Bestandsaufnahme *QSdual*

Zur Erweiterung der empirischen Basis für die Entwicklung von Kriterien wurde eine Bestandsaufnahme dualer Bachelor-Studiengänge in Deutschland durchgeführt. Um von einem bestimmten Anforderungsstand auszugehen, wurden bereits akkreditierte Bachelor-Studiengänge in Deutschland gewählt. Als Hauptquelle diente die Datenbank des Akkreditierungsrates, die zum Berichtszeitpunkt 86 akkreditierte Bachelor-Studiengänge aufführt und eine Liste mit 37 akkreditierten Bachelorausbildungsgängen von Berufsakademien (Stand: 20.12.2007) enthält.⁴⁶ Da die Erfassung von Studiengängen in dieser Datenbank nicht sofort erfolgt, wurde die Recherche auf Internetseiten der Akkreditierungsagenturen ausgedehnt bzw. diese um Mitteilung entsprechender Akkreditierungen gebeten.⁴⁷

Insgesamt wurden Anbieter von 147 dualen Studiengängen kontaktiert. Die Verantwortlichen dieser Studiengänge wurden per email angeschrieben und um ein Telefoninterview gebeten. In einigen Fällen erfolgten die Antworten in schriftlicher Form. Insgesamt erklärten sich Zuständige von 83 Studiengängen zu Auskünften bereit. Dies entspricht einer Rücklaufquote von ca. 57 % bzw. etwa 71 % für Hochschul-Studiengänge, lässt man die Berufsakademie-Ausbildungsgänge außer Betracht, da eine geringere Anzahl von Berufsakademien durchaus viele Ausbildungsgänge anbieten und fehlende Antworten daher die Rücklaufquote erheblich beeinflussen.⁴⁸

Die Interviews dauerten ca. 30 bis 40 Minuten und orientierten sich an einem vorstrukturierten Leitfaden, wobei die Befragung auf quantitative und qualitative Daten abzielte. Die Datenerhebung fand zunächst von Dezember 2005 bis einschließlich Januar 2006 statt und wurde zur Erhebung von Informationen zusätzlicher Studienangebote und Analyse von Entwicklungstendenzen hinsichtlich Vorgaben und Konzeptionen in zwei Phasen (bis September 2006 bzw. August 2007) fortgeführt. Die Ergebnisse aus der Umfrage *QSdual* werden in den folgenden Abschnitten eingebettet. Eine zusammenfassende Übersicht über die Ergebnisse findet sich im Anhang.⁴⁹

⁴⁶ Vgl. AR (o.J.). Im Vergleich: In Deutschland gibt es nach Angaben des Hochschulkompasses, AusbildungPlus (Datenbank des BIBB, ehem. IW <http://www.ausbildungsplus.de>) und FHW-eigenen Recherchen ca. 700 duale Studiengänge (ohne Angebote von Verwaltungs- und Wirtschaftsakademien).

⁴⁷ Für statistische Zwecke sei darauf hingewiesen, dass bei der Recherche auf den Internetseiten zu beachten ist, dass andere Ordnungskriterien wie z.B. Bundeslandzugehörigkeit zugrundegelegt werden, der duale Charakter eines Studiengangs also nicht immer eindeutig erkennbar ist.

⁴⁸ Von 43 bekannten Bachelor-Ausbildungsgängen der Berufsakademien konnten nur Informationen zu 9 Studienangeboten eingeholt werden.

⁴⁹ Vgl. Anhang 2. Zu berücksichtigen ist ferner, dass eine Auswertung pro Studiengang erfolgte, viele Hochschulen jedoch ihren Angeboten ähnlicher Fächern ein einheitliches Konzept zugrunde legen, sodass sich ein leicht verändertes Bild ergäbe, würden nicht einzelne Studiengänge als Fälle, sondern Konzepte gezählt.

3.1.2 Definition/Beschreibung dualer Studiengänge

Im Rahmen der im Jahr 2005 durchgeführten Auftaktveranstaltung für die BLK-Projekte hebt Weber die Vielfalt der Konzeptionen und damit auch der Merkmale hervor: „Dual' im beruflichen Bildungswesen ist vielleicht noch trennscharf zu erfassen, im tertiären System ist „dual“ zu einem Sammelbegriff für höchst verschiedenartige Ausbildungskonzeptionen geworden, mit einigen Problemen der Abgrenzung und Zuordnung.“⁵⁰

Auf ihrer konstituierenden Sitzung im Juni 2005 hat sich die zentrale Verbundgruppe hinsichtlich der Bewertung von Praxisphasen mittels Leistungspunkten und deren Umsetzung grundsätzlich auf ein Verständnis dualer Studiengänge geeinigt, wonach duale Studienangebote zwei Lernorte (Hochschule/Berufsakademie und Betrieb) umfassen, an beiden Lernorten ein Kompetenzerwerb erfolgt, eine Modularisierung der Ausbildung an beiden Lernorten erforderlich ist und eine Leistungsbewertung auch bezogen auf die Praxisphasen erfolgt. Das „Wer“ und „Wie“ blieb damals noch offen.

Das zu Projektbeginn festgelegte Verständnis wurde im weiteren Verlauf der Projektarbeit überprüft und insbesondere hinsichtlich der Anzahl möglicher Lernorte, der Kooperationsgrundlagen und Qualitätssicherungsmaßnahmen angepasst.⁵¹ Untersuchungen bzw. Literaturquellen ist zu entnehmen, dass bisher keine einheitliche Definition von dualen Studiengängen vorliegt, was auf die Vielfalt der Ausprägungen zurückgeführt wird.⁵²

An dieser Stelle soll der Versuch einer Definition in Anlehnung an den KMK-Beschluss zu Ausbildungsgängen von Berufsakademien unternommen werden:⁵³

Duale Bachelor-Studiengänge an Hochschulen und Berufsakademien zeichnen sich durch eine starke Verzahnung praktischer und theoretischer Inhalte und Kompetenzen aus. Die Studieninhalte einschließlich der Praxisinhalte sind modularisiert und mit ECTS-Punkten versehen. Inhalte und Kompetenzen werden an **mindestens** zwei Lernorten erworben, die miteinander auf der Basis verbindlicher Vereinbarungen kooperieren. Diese gewährleisten inhaltlich und organisatorisch ein abgestimmtes, in sich geschlossenes Ausbildungskonzept für die Vermittlung wohl definierter Kompetenzen mit klaren Verantwortlichkeiten. Das Zusammenwirken der Lernorte und die Qualität des Studienganges werden mit Hilfe geeigneter integrierter Qualitätssicherungsmaßnahmen regelmäßig überprüft.

⁵⁰ Weber (2005), S. 19: Der kleinste gemeinsame Nenner besteht nach ihm darin, „... dass die Ausbildung an zwei Lernorten stattfindet und dabei zwei Partner, Hochschulen und Unternehmen, zusammenwirken. ‚Unternehmen‘ soll hier stehen für eine darüber hinausgehende Vielfalt von Einrichtungen, den Staat eingeschlossen, die als Partner der Praxis an dualen Ausbildungskonzeptionen mitwirken.

⁵¹ Die Anpassungen resultieren insbesondere auf Ergebnissen der Umfrage *QSdual*.

⁵² Z.B. Falk (2007), S. 8.

⁵³ KMK (2004b).

Von bildungspolitischer Seite (BLK, IW) werden formale Strukturmerkmale wie Lernorte und vertragliche Beziehungen sowie weitere Anforderungen an die Kooperation (Verzahnung von Theorie und Praxis, phasenweiser Wechsel, Abstimmung und regelmäßiger Austausch sowie die Betreuung) genannt.⁵⁴

Die hier gegebene Begriffsbestimmung wird nachfolgend im Einzelnen begründet. Nach den Ergebnissen des vorliegenden Projekts und gemäß der obigen Definition zeichnen sich duale Studiengänge durch folgende wesentlichen Merkmale hinsichtlich Struktur und Verzahnung der Lernorte aus, wobei einzelne Merkmale später ausführlicher unter Darstellung der Beispiele der am Projekt beteiligten Studiengänge dargestellt werden sollen:

Duale Studienstruktur

- **„Dualität“ der Lernorte:** Hochschule bzw. Berufs-/Studienakademie – Unternehmen, wobei die Gesamtverantwortlichkeit für den Studiengang und damit auch für die Qualität der Ausbildung bei der Hochschule liegt;
- **Die Dualität der Ausbildung (Bildungsbereiche):** Erstausbildung – Erststudium im Rahmen ausbildungs- oder praxisintegrierender Modelle.
- **Dualität der Abschlüsse (bei ausbildungsintegrierenden Modellen):**
 - anerkannter Ausbildungsberuf (Geselle, Facharbeiter, Fachkraft etc.),
 - erster berufsqualifizierender Hochschulabschluss: Bachelor-Grad;
- **Dualität der Abstimmung:** organisatorische, aber auch inhaltliche Abstimmung, wobei letzter genannte Abstimmung wesentliches Kennzeichen dualer Studienangebote ist.
- **Dualität der Rechten und Pflichten:** im Verhältnis Hochschule/Akademie – Unternehmen/weitere Einrichtungen, Unternehmen - Studierende/r, Hochschule – Studierende/r. Diese Dualität erhält Bestand durch **verbindliche Vereinbarungen**.
- **Dualität der Organisation/Phasen:** Theorie – Praxis. Soweit eine phasenweise Verzahnung von Theorie und Praxis nicht möglich ist, erhält die Anforderung an eine inhaltliche Abstimmung von Theorie und Praxis höheres Gewicht. Wie diese erreicht wird, müsste von der Hochschule/Akademie begründet werden.⁵⁵

⁵⁴ Vgl. im Einzelnen BLK (2003), S. 12 ff. unter Hinweis auf die Anforderungen des IW. Weber (2005), S. 20, präferiert die Begrifflichkeit der BLK. Sie sieht „...duale Studiengänge dadurch charakterisiert, dass Ausbildungs- oder Berufspraxis mit einem regulären Studium verzahnt wird, wobei theoretische mit praktischen Studienelementen einhergehen oder sich phasenweise abwechseln.“ Weitere Merkmale vgl. Pidrik (2008): neben Abschlüssen, Rhythmus und Vertragsverhältnis treten finanzielle Aspekte und Studienbedingungen als Hauptmerkmale hinzu. Das BIBB grenzt zu herkömmlichen Studienangeboten ab: „... die infolge ihrer je eigenen Entstehungsgeschichte, der Charakteristika der jeweiligen Branche und der regionalen Besonderheiten sehr unterschiedlich gestaltet sind. Sie weisen in der Regel zwei Lernorte auf – den Betrieb und die Fachhochschule. In einigen Fällen sind auch die Berufsschule oder Weiterbildungseinrichtungen konzeptionell eingebunden. Im Unterschied zum ‚klassischen‘ Fachhochschulstudium mit seinen obligatorischen Betriebspraktika zeichnen sich duale Studiengänge durch mehr und umfangreichere Praxisanteile aus, die zudem die Funktion haben (sollen), die betriebliche Praxis nicht nur zur Veranschaulichung der künftigen Anwendungsmöglichkeiten des Gelernten zu nutzen, sondern sie auch in die (hoch-)schulische Ausbildung zu integrieren“, vgl. Mucke (2002), S. 5.

⁵⁵ Nach Weber (2005), S. 19 f., stellt die BLK-Definition eine „sehr saubere Begrifflichkeit“ dar: Sie „...sieht duale Studiengänge dadurch charakterisiert, dass Ausbildungs- oder Berufspraxis mit einem regulären Studium verzahnt wird, wobei theoretische mit praktischen Studienelementen einhergehen oder sich phasenweise abwechseln ...“ und mündet in drei Grundtypen.

Zulassung / Auswahl

Hinsichtlich der **Zulassung** zu dualen Studiengängen wird davon ausgegangen, dass das Auswahlverfahren in der Regel durch die Unternehmen durchgeführt wird, wie dies auch an der FHW/BA und der BAW der Fall ist. Zu den Studienvoraussetzungen zählen einerseits die auch für herkömmliche Studiengänge und je nach Bundesland unterschiedlich geforderten Hochschulzugangsberechtigungen. Darüber hinaus gibt es Instrumente, die zur Funktion haben, den Zugang zu regeln, wie der „Ausbildungs“-Vertrag (d.h. ggf. Praktikanten-/Arbeits-/Volontariatsvertrag) oder der Vertrag mit einem Betrieb, der als Ausbildungsbetrieb durch die entsprechende Kammer anerkannt ist („konstitutive Rolle des beruflichen Abschlusses“ bei ausbildungsintegrierenden Studiengängen).⁵⁶

Die Arbeitsgruppe Bauwesen hat zur Gestaltung der dualen Studiengänge eine Umfrage bei den beteiligten Betrieben durchgeführt, bei denen es sich insbesondere um KMU handelt, und dabei auch das Auswahlverfahren thematisiert. Dazu wurde um Angaben zu zuständigen Personen für das Auswahlverfahren gebeten. In 60 % der Fälle wurden Geschäftsführer und weitere Personen (technische Abteilung, Officemanager/-in, Ausbildungsleiter, Teamleiter, Personalabteilung) als Verantwortliche für die Auswahl genannt, in den Großunternehmen sind weitere Akteure oder Abteilungen beteiligt: Ausbildungsabteilung, Fachabteilung, Personalabteilung, Regionalvertreter (Referenten-, Leitungsebene). Das Verfahren ist unterschiedlich komplex gestaltet, in größeren Unternehmen formalisiert. In ca. einem Drittel der Fälle wird nicht nur die formale Eignung (Notendurchschnitt), sondern auch das Vorliegen von Berufsausbildung / Nebentätigkeit oder Vorpraktika geprüft. Neben den zum Teil auf unterschiedlichen Ebenen durchgeführten Vorstellungsgesprächen ergänzen etwa ein Drittel der Unternehmen das Verfahren um Tests (Eignungstest, mathematisch-technische oder naturwissenschaftliche Kenntnisse, Prüfung der Allgemeinbildung).

Lernorte / Verantwortlichkeit

Neben der Hochschule/Berufsakademie gibt es den weiteren Lernort Betrieb.⁵⁷ Dieser wurde erstmals durch den Wissenschaftsrat im Jahr 1996 anerkannt als möglicher integraler Bestandteil des Studiums, sofern eine inhaltlich-fachliche und eine strukturell-organisatorische Abstimmung der Lernorte stattfinden.⁵⁸

⁵⁶ Vgl. BLK (2003), S. 5, und Mucke/Sauter/Schwiedrzik (1999), S. 34. Kooperationsvertrag und andere vertragliche Verhältnisse werden in der Literatur häufig als Zugangsvoraussetzungen genannt.

⁵⁷ In der Literatur finden sich auch die Bezeichnungen „Lernraum“, vgl. Mucke (2000), S. 5, oder Falk (2007), S. 12, der vom „Bildungsraum Fachhochschule“ spricht.

⁵⁸ Vgl. WR (1996), S. 56 ff., BIBB (1997); Falk (2007), S. 11; Mucke (2000), S. 13, und Mucke/Sauter/Schwiedrzik (1999), S. 33. Vielfach ist auch die Bezeichnung „Unternehmen“ vorzufinden, vgl. Waldhausen (2007), S. 15. Dem wird hier gefolgt, wobei analog zu Weber (2005), S. 19, darunter auch z.B. soziale Einrichtung verstanden werden sollen.

Die Bestandsaufnahme akkreditierter Bachelor-Studiengängen hat allerdings gezeigt, dass weitere Lernorte hinzukommen können. Dies ist in der Regel davon abhängig, ob neben dem Hochschulabschluss noch ein Berufs- bzw. staatlicher Abschluss erworben wird. In diesem Fall sind z.B. Berufs-/Berufsfachschulen als dritter Lernort in ausbildungsintegrierende Studiengänge einzubeziehen. Dies hat für die Konzipierung der Studiengänge und für die Gestaltung der Verzahnung Auswirkungen.⁵⁹ Berufskundliche Lerninhalte sind in diesen Fällen in das Curriculum ebenso einzubeziehen wie die entsprechenden Kammerprüfungen. Weiter können Einrichtungen auf Seiten der Kooperationspartner (z.B. im Ingenieurbereich; Kliniken und Praxen als „Betriebe“ in Medizinalberufen mit unterschiedlichen Ausbildungszielen) eingebunden sein, die überbetriebliche oder spezifische Ausbildungsinhalte vermitteln und damit möglicherweise auch unterschiedliche Lehr-/ Lernformen zur Folge haben. Damit scheint es aus Sicht der Projektpartner gerechtfertigt zu sein, von **mindestens** zwei Lernorten bei dualen Bachelor-Studiengängen auszugehen.

Gleichermaßen ist bei den Lernorten zu berücksichtigen, ob es sich um Großunternehmen oder um kleine und mittlere Unternehmen (KMU) handelt, da dies Auswirkungen auf die Qualität der Ausbildung haben kann.

Die Gesamtverantwortung für die Qualität dualer Studiengänge liegt bei den Hochschulen, was zuletzt durch die Europäischen Standards und Richtlinien bestätigt wurde und demnach von den Akkreditierungsagenturen zu überprüfen ist.⁶⁰

In den berufspraktischen Studienabschnitten (Betriebsphasen) wird betriebliches Handeln in den integrierenden Studiengängen wissenschaftsorientiert begleitet und reflektiert. Es wird ebenso davon ausgegangen, dass eine zeitnahe Anwendung der vermittelten wissenschaftlichen Lerninhalte und der anwendungsbezogenen Methoden auf die Probleme der betrieblichen Realität erfolgt. So können Studierende frühzeitig die Fähigkeit zum Transfer von Wissen in die praktische Anwendung entwickeln.

Durch die wechselseitige Integration des Studiums an den beiden Lernorten können innovatives Denken und Handeln durch diese besonderen Lernbedingungen erzeugt bzw. angeregt werden. **Eine herausragende Rolle** spielt die stärkere Einbeziehung des Betriebes bezüglich der Förderung von soft skills, da die Studierenden in die betriebliche Sozialstruktur eingebunden sind und somit Kompetenzen wie Team- und Kommunikationsfähigkeit erwerben können. Sie erhalten ein umfassendes Verständnis der Betriebsstruktur und der Unternehmensprozesse.⁶¹

⁵⁹ Vgl. hierzu Ergebnisse des Forschungsprojektes des BIBB zu Fachhochschulen in: Mucke (2000), S. 5: „Was, gemessen an der Vorstellung von der Notwendigkeit einer curricularen und organisatorischen Vorstrukturierung der Lernprozesse [bei der Dualität im Sinne einer Inanspruchnahme des Betriebs als zweiten Lernort oder Lernraum] vernachlässigt wird, ist die verbindliche Einbeziehung des „Studienorts Betrieb“ in die von der Hochschule durch Studienpläne und Prüfungsordnungen gesteuerten Lernprozesse. Unterbleibt diese, muss auf andere Weise sichergestellt werden, dass genügend adäquate Lernmöglichkeiten vorhanden sind, die die Studierenden – zunehmend in eigener Regie – wahrnehmen können.“ Nur so könnten Trittbrettfahrer vermieden werden.

⁶⁰ Vgl. ENQA (2005), S. 12 f.

⁶¹ Vgl. auch BLK (2003), S. 8.

Inwieweit Kompetenzmessverfahren wie KODE®/KODE-X® als Beleg für den Kompetenzerwerb dienen können, wurde im weiteren Projektverlauf an der FHW/BA und der Frankfurt School überprüft und soll im Rahmen der folgenden Einzelabschnitte dargestellt werden.

Verzahnung

Duale Studiengänge zeichnen sich durch eine organisatorische, vor allem aber auch inhaltliche Verzahnung von wissenschaftlichem Studium und beruflicher Praxis bzw. der Lernorte aus. Das Lernen geschieht durch wechselseitige Verknüpfung von theoretischen Fragestellungen und praktischen Anwendungen. Mit den dualen Studiengängen soll ein Beitrag zum lebenslangen Lernen und eigenverantwortlichen Arbeiten geleistet werden über den Erwerb fachlicher und methodischer Fähigkeiten sowie sozialer und interkultureller Kompetenzen.

Mit der vorgeschlagenen Definition werden die Verzahnung zwischen Theorie und Praxis sowie die Abstimmung zwischen den Lernorten als zentrale Elemente betont. Wie die Phasen des konkreten Studiengangs zeitlich organisiert sind, ist zwar nicht weniger bedeutsam, tritt aber gegenüber diesen inhaltlichen Elementen in den Hintergrund. Dennoch soll hier kurz auf den Punkt „Zeitmodell“ eingegangen werden.

Vielfach hängt die zeitliche Organisation von Rahmenbedingungen wie Bundeslandzugehörigkeit, Kammerabschluss, Einrichtungsart oder Integration der dual Studierenden in einen herkömmlichen Studiengang ab.⁶² Studienverlauf und –organisation dualer Studiengänge zeichnen sich durch einen häufigeren Wechsel von Theorie- und Praxisphasen aus oder sind in Abhängigkeit von den Modellen (z.B. als Sandwich- oder Konsekutivmodell bei ausbildungsintegrierenden Studiengängen) unterschiedlich strukturiert. Den am Projekt beteiligten Studiengängen liegen Zeitmodelle zugrunde, die sich durch einen kontinuierlicher Wechsel zwischen Hochschule und Betrieb auszeichnen. Während an der FHW/BA Theorie- und Praxisanteile in etwa zu gleichen Teilen vorhanden sind, erhöht sich im Modell der BAW der praktische Anteil des Studiums unter der Annahme einer zunehmend stärkeren Einbindung der Studierenden in den Betrieben, wobei dies durch die besondere Konzipierung der Praxisintegration unterstützt wird.⁶³ Die bei den Projektpartnern zugrunde liegenden Zeitmodelle sind im Rahmen der Verzahnung dargestellt. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass dualen Bachelor-Studiengängen laut der Umfrage *QSdual* eine Vielfalt von Organisationsmodellen zugrunde liegt. Zusammenhänge mit den Faktoren „ anbietende Institution“ (z.B. kontinuierlicher Wechsel bei Berufsakademie-Studiengängen) und „ fehlende/gegebene Integration in den herkömmlichen Studiengang“ scheinen erkennbar zu sein. Da der letztgenannte Faktor allerdings nicht systematisch abgefragt wurde, kann ein klarer Zusammenhang nicht hergestellt werden.

⁶² Vgl. hierzu obige Ausführung zur zeitlichen Organisation.

⁶³ Vgl. Ausführungen zum BAW-Modell, Kap. 3.1.4.3.

Der Zeitaspekt soll nach Ansicht der Projektmitglieder nicht wesentliches Strukturmerkmal sein, sofern Vorgaben des Bologna-Prozesses hinsichtlich Gesamtdauer (3 – 4 Jahre) und ECTS-Vorgaben eingehalten werden. Entscheidend ist also das „Wie“, nicht mehr das „Wann“. ⁶⁴ Vor dem Hintergrund der institutionsunabhängigen Kriterienformulierung, wie dies beispielsweise auch für den EQF vorgesehen ist, soll zudem die anbietende Einrichtung in den Hintergrund treten, institutionsabhängige Faktoren, die sicherlich Einfluss auf die Gestaltung der dualen Studiengänge haben, im Einzelfall im Akkreditierungsverfahren dargelegt werden.

Der Einbezug der Praxis als integralen Bestandteil des Studiums ist wesentliches Kennzeichen dualer Studiengänge. Damit entsteht jedoch eine Abgrenzungsproblematik zu Praxisphasen herkömmlicher Studiengänge. Konsens unter Anbietern und Autoren ist zwar, dass Praxisphasen in dualen Studiengängen einen höheren Anteil am Curriculum einnehmen. ⁶⁵ Die Abgrenzungsschwierigkeit resultiert aus der Zielsetzung der Studienzeiterkürzung im Bologna-Prozess und in Deutschland aus der Vorgabe des Akkreditierungsrates, dass die Praxis zum Zwecke der Kreditierung einen Bezug zum Studium aufweisen und durch die Hochschule betreut werden muss. ⁶⁶ Der „Mehrwert“ dualer Studiengänge ist dagegen nicht nur darauf zurückzuführen, dass für bestimmte Praxisanteile eine Betreuung durch die Hochschule stattfindet, sondern dass das **Konzept insgesamt eine Verzahnung** der Theorie und Praxisanteile und damit eine verstärkte Abstimmung zwischen Hochschule und Betrieb vorsieht. ⁶⁷

Institutionalisierte Kooperationsformen und -instrumente

Zwischen den beiden (oder mehreren) Lernorten ist eine Abstimmung erforderlich, um in dualen Studiengängen zu verhindern, dass es sich um ein bloßes Nebeneinander von Theorie und Praxis handelt. Dies setzt nicht nur eine inhaltliche Abstimmung voraus, sondern erfordert auch, dass diese verbindlich in Instrumenten festgelegt wird und durch regelmäßige Abstimmungen verantwortlicher Personen oder Gremien der beteiligten Lernorte ergänzt wird. So sind bereits in den meisten der beteiligten Studiengänge Gremien zu verzeichnen, in denen sowohl Hochschulangehörige als auch Unternehmensvertreter (und ggf. Angehörige von Einrichtungen weiterer Lernorte) Mitglieder sind, die sich um Belange wie die inhaltliche Gestaltung bzw. Verzahnung kümmern.

⁶⁴ Zeitliche Vorgaben besitzen jedoch einen hohen Stellenwert aufgrund konkreter Vertragsverhältnisse zwischen Studierenden/Auszubildenden und Unternehmen und/oder durch berufsgesetzliche Regelungen (z.B. Krankenpflegegesetz), die beispielsweise einen bestimmten Theorieanteil (in Stunden) vorschreiben.

⁶⁵ Vgl. Mielenhausen/Steinkamp (2007), S. 3. Eine bloße Ausweitung von Praxisphasen wie auch in einigen Fällen aus der Umfrage *QSdual*, bei denen Praxisphasen nach reinen Theoriesemestern von 30 ECTS-Punkten einfach in die Semesterferien „verlagert“ werden, sind problematisch. Denn hier steht das Prinzip entgegen, dass 30 ECTS-Punkte pro Semester bzw. 60 ECTS-Punkte pro Jahr, also inkl. der Semesterferien zu vergeben sind. Ferienzeiten sind also keine „Auszeiten“, in die zusätzliche Praxisanteile verlagert werden können.

⁶⁶ AR (2005).

⁶⁷ Zu den Einzelheiten der Gestaltung der Verzahnung und Abstimmungsprozesse vgl. Kap.3.1.4.

Curriculum

Es ist außerdem davon ausgegangen worden, dass zusätzlich **besondere Bewertungsprozesse für die Ausbildungsinhalte des zweiten Lernortes Betrieb** (oder ggf. weiterer Lernorte) **in den Studien- und Prüfungsordnungen der dualen Studiengänge** vorgesehen werden. Offen war die Frage, wie der Lernerfolg der betrieblichen Phasen kontrolliert und bewertet werden kann. Die betriebliche Erfahrung könnte als „didaktischer Anker“ für die Wissensvermittlung und für die Reflexion theoretischer Konzeptionen an den Verhältnissen der Praxis dienen, wie später am Beispiel der FHW/BA dargestellt werden soll.

Handlungskompetenz

Auf der Grundlage von Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz erwerben die Studierenden die für die spätere berufliche Tätigkeit notwendige Handlungskompetenz (multidimensionales Konstrukt), wobei eine integrierte Vermittlung an mindestens zwei Lernorten erfolgt.⁶⁸

Wissen

Durch das duale Studium besteht die Möglichkeit, sowohl explizites Wissen über formale Lernprozesse als auch implizites Wissen über berufliche Erfahrung zu erwerben.

Qualität / Qualitätssicherungsmechanismen

Die Verbundpartner sind der Ansicht, dass durch die besondere Studienform ein Weiterentwicklungsbedarf hinsichtlich der Qualitätssicherungsmaßnahmen besteht. „Qualität“ wird dabei als Anforderung verstanden, die durch die Ausbildung in allen Lernorten erreicht wird, wobei sich durch die Beschaffenheit der beteiligten Betriebe spezifische Ausprägungen ergeben können. Es wird die Ansicht vertreten, dass die mögliche Forderung, eine gemeinsame Qualitätssicherung zu realisieren, eine starke Herausforderung darstellt, was durch die Untersuchung *QSdual* bestätigt wurde.⁶⁹ Der Verbundpartner BAW erprobte über die bei den Verbundpartnern bereits bestehenden Maßnahmen hinaus Möglichkeiten, den Betrieb systematisch in gemeinsame und umfassendere Mechanismen der Qualitätssicherung über das System *EvaSys* mit einzubeziehen. Hinsichtlich der Qualität des Studiengangs wurde daher auch untersucht, inwieweit die Wissenschaftlichkeit auch der Praxisteile gewährleistet werden kann.

⁶⁸ Zu den Kompetenzen im vorliegenden Projekt vgl. Kap. 3.1.4.5, 3.1.6, 3.2.

⁶⁹ Vgl. Kap. 3.1.7.2.

Wissenschaftlichkeit

Bei dem dualen Studium handelt es sich insgesamt um eine konsequent **wissenschaftsorientierte Ausbildung**, die das Sammeln praktischer Erfahrung in einem definierten betrieblichen Handlungskontext als einen gleichwertigen Teil des Studiums integriert. Ziel des Studiums ist in besonderem Maße die Berufsbefähigung (Employability): die Stärkung der beruflichen Handlungskompetenz, die Befähigung zu selbständigem Lernen, die Fähigkeit, theoretisches Wissen in die Praxis zu übertragen und im jeweiligen Berufsfeld selbstgesteuert strategisch handeln zu können. Stärker noch als herkömmliche Bachelor- und Master-Studiengänge erfordern duale Studiengänge eine Orientierung am Arbeitsmarkt. Absolventen sollen als Nachwuchskräfte eingesetzt werden können. Die Abstimmung zwischen den Lernorten ermöglicht jedoch, die gegenseitigen Interessen zu berücksichtigen, was jedoch nicht zur Vernachlässigung der Wissenschaftlichkeit des Studiums führen darf.⁷⁰

Einheitliche Qualitätsstandards bezüglich der Wissenschaftlichkeit in dualen Studiengängen existieren nicht, jedoch werden aus akademischer Sicht prozentuale Anteile für das hauptamtliche Lehrpersonal und zeitliche Vorgaben für den Theorieanteil als Argumente angeführt.⁷¹ Da die KMK das personelle Kriterium zwischenzeitlich explizit als Vorgabe für Ausbildungsgänge an Berufsakademien aufgenommen hat und auch hier institutions- und/oder studiengangsspezifische Voraussetzungen relevant sein können, wurde dieser Aspekt im vorliegenden Projekt nicht weiter behandelt. Hinsichtlich zeitlicher Kriterien gilt nach Auffassung der Projektbeteiligten das oben Gesagte gleichermaßen: Ein rein quantitativer Ansatz, wenn auch z.T. in der Berufsbildung vorgegeben, erscheint verkürzt. Entscheidend ist die **Gesamtheit** aus Herangehensweisen, Methodik, Didaktik, Dauer der Ausbildung etc.

Empfehlungen

- Duale Studiengänge sind Bestandteil des deutschen Akkreditierungssystems. Für ihre Akkreditierung gelten die ländergemeinsamen Strukturvorgaben bzw. die in dem Beschluss über die dualen Ausbildungsgänge der Berufsakademien genannten Kriterien der Kultusministerkonferenz, der Nationale Qualifikationsrahmen sowie die Kriterien des Akkreditierungsrates in der jeweils gültigen Fassung.
- Die Ausbildung in dualen Studiengängen findet an mindestens zwei Lernorten statt.
- Die Verzahnung ist wesentliches inhaltliches Strukturmerkmal dualer Studiengänge und tritt gegenüber zeitlich-organisatorischen Aspekten in den Vordergrund.
- Der Praxisanteil ist integraler Bestandteil des Studiums.
- Es sind verbindliche Regelungen zwischen den Lernorten hinsichtlich der Abstimmung der curricularen Verzahnung zu treffen.

⁷⁰ Becker (2006), S. 60, kommt zu dem Schluss, dass eine Kundenorientierung der Unternehmen in dualen Studiengängen zu einer Vernachlässigung des Wissenschaftsaspekts führen kann: „Hochschulpolitische Standards, wie die hohe wissenschaftliche Qualität des Studiums, die Zusammensetzung des Lehrkörpers, eine unabhängige und kritische Lehre usw. spielen bei einer marktgerechten Ausrichtung von Studiengängen keine Rolle, wenn der Output – eine passgenaue Qualifikation – stimmt.“

⁷¹ Vgl. Becker (2006), S. 51 und Frankenber (2004), S. 8. Zur Anerkennung der Abschlüsse von BA-Ausbildungsgängen vgl. KMK (2004).

3.1.3 Duale Modelle

In der Literatur besteht Konsens, dass duale Studiengänge in großer Vielfalt angeboten werden. 1996 erfolgte erstmals von Seiten des HIS der Versuch einer Klassifizierung, der in der Folgezeit weiterentwickelt wurde.⁷²

Die erste Klassifizierung erfolgte auf Basis einer Untersuchung von Fachhochschulstudiengängen. Dabei wurden duale Studiengänge nach strukturellen Gesichtspunkten bzw. danach unterschieden, **auf welche Weise und mit welcher Intensität berufliche und Hochschulbildung integriert sind**. Dies führte zu den drei Grundtypen von „ausbildungsintegrierenden“ (ai; Verknüpfung von Studium und beruflicher Erstausbildung), „berufsintegrierenden“ (bi, Verknüpfung mit fachlich verwandter beruflicher Tätigkeit) und „berufsbegleitenden“ (bb; Organisation des Studiums, sodass dieses mit einer beruflichen Tätigkeit zu vereinbaren ist) Studiengängen.⁷³

Diese Typisierung wurde vom BIBB weiter differenziert. Dies erfolgte mit der Zielsetzung der besseren Eignung für die Berufs- und Studienberatung. Entscheidend waren die Perspektive von Studierenden und das Kriterium, ob **sich duale Studienangebote eher dem Erstausbildungs- oder dem Weiterbildungsbereich** zuordnen lassen.⁷⁴ In die erste Gruppe fallen ai-Studienangebote, während bb-Studiengänge der Weiterbildung dienen. Aufgrund der Problematik, dass bi-Angebote sowohl für Interessenten mit beruflicher Zugangsvoraussetzung (Berufsausbildung oder je nach Bundesland ggf. mit entsprechender Berufserfahrung) als auch für Interessenten ohne berufliche Ausbildung oder Erfahrung im Rahmen des Forschungsprojekts vorzufinden waren, führte das BIBB eine weitere Gruppe, nämlich pi-Studiengänge ein. Kennzeichen dieser Modelle sind nach der BIBB-Klassifizierung, dass die Studienangebote praktische Tätigkeiten in unterschiedlichem Umfang in das Studium integrieren und keine berufliche Zugangsvoraussetzung gefordert wird.⁷⁵

Das IW mit der Datenbank AusbildungPlus wie auch der DIHK gehen bei dualen Studiengängen im engeren Sinne nur von ai-Studiengängen aus, da bei diesen Modellen zwar eine Verzahnung von Studium und Berufstätigkeit, aber keine Abstimmung von Inhalten oder Zielen erfolgt.⁷⁶

⁷² Holtkamp (1996), S. 6-8, sieht Unterscheidungen, wie sie das IW vorgeschlagen hat, eher kritisch: dass „... das Studium **phasenweise** [Hervorhebung Verfasser] im Unternehmen und in der Hochschule stattfindet“. Sie entspreche eher der Studienrealität, denn einem einheitlichen Konzept. Dies gelte ebenso für sehr formale Auffassungen, wonach die Lernorte **kontinuierlich miteinander verbunden sind**. Beides vermöge nicht die Gesamtheit der Studienangebote zu erfassen. HIS selbst unterscheidet nach Art und Intensität der dualen (beruflichen, Hochschul-) Ausbildungen und kommt zu drei Grundtypen und – bei Unterscheidung nach organisatorischen Gesichtspunkten – zu 12 Zeitmodellen, vgl. S. 6 und 8. HIS stellte damals unter anderem fest, dass selbst bei ausbildungsintegrierenden Studiengängen eine deutliche inhaltliche Beziehung zwischen den Lernorten eher die Ausnahme als die Regel sei, vgl. S. 7.

⁷³ Vgl. Holtkamp (1996), S. 6; Schmidt (2002), S. 71, und Mielenhausen/Steinkamp (2007), S. 3.

⁷⁴ Die Klassifizierung des BIBB scheint sich nach Meinung von Mielenhausen/Steinkamp (2007), zu etablieren, vgl. S. 3. Im vorliegenden Projekt soll entgegen der Aussage der genannten Autoren von „-integrierenden“ anstelle von „-integrierten“ Formen gesprochen werden.

⁷⁵ Vgl. Mucke (2003a), S. 4.

⁷⁶ Vgl. Becker (2006), S. 10.

Die BLK unterscheidet in Anlehnung an die gewählten Strukturmerkmale des IW und die Klassifizierung des BIBB wie folgt:⁷⁷

- **Ausbildungsintegrierende Studiengänge.** Eine berufliche Ausbildung mit einem berufsbildenden Abschluss ist in das Vollzeit-Studium integriert.
- **Praxisintegrierende Studiengänge.** Praxisintegration findet nach den beschriebenen Kriterien statt, jedoch nicht primär mit dem Ziel eines gesonderten berufsbildenden Abschlusses. Zu diesen Studiengängen gehören auch die Angebote der Berufsakademien nach baden-württembergischem Modell sowie die Studiengänge der verwaltungsinternen Fachhochschulen.⁷⁸
- **Berufsintegrierende Studiengänge.** Die betriebliche Praxis von Berufstätigen ist in den gesamten Studienablauf inhaltlich integriert.⁷⁹

Insgesamt ist festzustellen, dass eine klare Trennung zwischen den Typen oft nicht möglich ist. Insbesondere scheint dies zwischen ai und pi-Modellen problematisch. So sprechen das BIBB und Mielenhausen/Steinkamp vom ai-Modell, sofern es sich um eine Integration von Ausbildungen nach dem BBiG oder um „anerkannte“ Ausbildungsberufe handelt.⁸⁰ Becker (2006) hingegen erläutert, dass Kammerabschlüsse optional oder freiwillig (ai; bundesländerabhängig) sein können oder entsprechende Modell gar nicht vorsehen (pi).⁸¹ Diese Einteilungen können aber auch dadurch begründet sein, dass sie prinzipiell keinen pi-Typ vorsehen.⁸² Die Klassifizierung von Berufsakademie-Studiengängen (nach Becker unter pi, wobei er allerdings Angebote mit fakultativen Kammerabschlüssen zu ai zählt) erfolgt unterschiedlich. Erschwert wird diese Sichtweise dadurch, dass in Berufsakademie-Studiengängen häufig von „Ausbildungsverträgen“ oder „Standardausbildungsplänen“ die Rede ist, obwohl eine berufliche Erstausbildung nicht integriert ist und sich damit die Frage stellt, ob diese Begrifflichkeiten verwendet werden sollten.⁸³ Auch im Rahmen der im Projekt durchgeführten Bestandsaufnahme konnte die Frage nach der Zuordnung zu bestimmten Modellen nur durch zusätzliche Erläuterungen beantwortet werden. Damit können auch die Projektbeteiligten bestätigen, dass die Studienangebote in der Praxis häufig nicht eindeutig zugeordnet werden können.

⁷⁷ Becker (2006), S. 10; vgl. BLK (2003), S. 13 mit Hinweis auf weitere Modelle, die nicht dem dualen Studium i.e.S. zuzuordnen sind, und Weber (2005), S. 20.

⁷⁸ Dieser Zuordnung bzgl. der Berufsakademien folgt auch Becker (2006).

⁷⁹ Nach Ansicht eines Studiengangsverantwortlichen im Rahmen der Umfrage *QSdual* sollte die Voraussetzung der Berufsausbildung explizit aufgenommen werden.

⁸⁰ DIHK / IHK gem. Becker (2006) S. 53: praxisintegrierende Studiengänge „... müssten nach Inhalt und Umfang erweitert werden, um zu einer beruflichen Befähigung zu führen.“ Zur Kritik an praxisintegrierenden Grundtypen vgl. auch Mucke (2003b).

⁸¹ Vgl. Becker (2006), S. 39. Waldhausen (2007), S. 15, unterscheidet nicht zwischen ausbildungs- und praxisintegrierend und ordnet Berufsakademie-Studiengänge, d.h. Angebote ohne Kammerprüfung dem ai-integrierenden Modell zu.

⁸² Becker (2006), S. 39 ff., zählt zu ai-integrierenden Grundtypen auch das Studium im Praxisverbund (StiP). Pi-Modelle sind Studiengänge ohne Kammerabschluss, führen „... praktische Studienleistungen ...“ nur zu einer Qualifizierung, zeigen dabei aber keine formale Qualifikation an, vgl. S. 52.

⁸³ Becker (2006), S. 45, spricht von praxisintegrierenden Studiengängen „... nach Abschluss eines Ausbildungsvertrages“.

Im Projekt wurde auch der Frage nachgegangen, ob so genannte „Sonderformen“ eigene Typen, Mischformen oder bloße Bezeichnungsvarianten darstellen. So finden sich unterschiedliche Zuordnungen von „Studium im Praxisverbund“ (häufiges niedersächsisches Modell) oder von „kooperativen Studiengängen“. ⁸⁴ Entscheidend dabei ist, ob wesentliche Merkmale ausschlaggebend für eine Differenzierung oder konstitutiv für ein bestimmtes Modell sind.

Nach Ergebnissen der Bestandsaufnahme im Projekt und der Projektbeteiligten ist eine Tendenz erkennbar, dass praxisintegrierende Studiengänge zwar keinen Berufsabschluss, aber eine ebenso tiefe Verzahnung oder Kooperationen wie ai-Studienangebote mit Kammerabschluss aufweisen, sodass das Kriterium des Kammerabschlusses durchaus seine Berechtigung als Unterscheidungskriterium zu den ausbildungsintegrierenden Studiengängen findet.

Das Projekt teilt somit im Wesentlichen die Klassifizierung nach der BLK, da hier eine klare Trennung danach erfolgt, ob insbesondere ein beruflicher Abschluss vorliegt oder nicht. Wird also ein beruflicher Abschluss fakultativ erworben, ist der entsprechende Studiengang dem praxisintegrierenden Typ zuzuordnen. Analog zur BLK-Sicht werden bei der Entwicklung von Kriterien für duale Studiengänge berufsbegleitende Studiengänge wie auch andere Angebote mit fehlenden oben genannten Strukturmerkmalen nicht behandelt, da die verstärkte inhaltliche Integration und Abstimmungen zwischen Theorie und Praxis im Gegensatz zu rein zeitlichen Organisationsabsprachen fehlt. ⁸⁵ Studiengänge, die eine berufliche Tätigkeit während des Studiums fakultativ vorsehen, können nicht zu den dualen Studiengängen gezählt werden.

Die Projektgruppe hat sich daher darauf verständigt, duale Studiengänge in **ausbildungsintegrierende, praxisintegrierende und berufsintegrierende Modelle** einzuteilen, berufsbegleitende Studiengänge wegen der fehlenden Praxisintegration jedoch nicht in die Untersuchung einzubeziehen. Im Sinne einer institutionsunabhängigen Kriterienentwicklung wird außerdem vorgeschlagen, „BA-Ausbildungsgängen“ dem pi-Modell zuzuordnen, sofern kein Kammerabschluss verpflichtend integriert ist.

⁸⁴ Vgl. z.B. Zuordnung „kooperativer Studiengänge“ in: Becker (2006), S. 36ff., im Vergleich dazu: ASIIN (2007), S. 57.

⁸⁵ Die BLK weist aber darauf hin, dass „...in berufsbegleitenden Studiengängen eher ein wichtiges Angebot der wissenschaftlichen Weiterbildung als ein duales Studienkonzept...“ gesehen wird.

3.1.4 Instrumente der Verzahnung

3.1.4.1 Probleme fehlender inhaltlicher Verzahnung

Als wesentliches Merkmal dualer Studiengänge wird der systematische inhaltliche Bezug zwischen den Lernorten Hochschule und Betrieb angesehen.⁸⁶ Die Problematik, die damit verbunden ist, wird anhand einer Untersuchung des BIBB aus dem Jahr 1999 von dualen Studiengängen an Fachhochschulen deutlich. Damals stellte das BIBB fest, dass die inhaltliche Verzahnung noch selten vorzufinden sei: „Die Transferleistungen der Studierenden werden in der Regel durch eine rein organisatorische Abstimmung der Lernorte unterstützt. Einen planmäßigen inhaltlichen Bezug von Arbeiten und Lernen in Betrieb und Fachhochschule herzustellen, ist bei bisher bestehenden dualen Studiengängen offensichtlich eher noch die Ausnahme.“⁸⁷ Das BIBB kam zum Ergebnis, dass die untersuchten Fachhochschulen einen

„... systematischen Wechselbezug von Arbeiten und Lernen ... [anstreben]. Die Spanne reicht von der gemeinsamen Erstellung aufeinanderbezogener Lehrpläne für die Ausbildungspartner über die Entwicklung komplexer Lern- und Arbeitsaufgaben bis zur Abstimmung von Theorie- und Praxisanteilen In jedem Fall wurde eigens ein Gremium für die jeweilige Abstimmung gebildet, was als Grundvoraussetzung für die Gewährleistung eines planmäßigen inhaltlichen Bezuges von Arbeiten und Lernen in Betrieb und Fachhochschule herausgestellt wurde.“⁸⁸

Bezüglich der noch ungelösten Innovationsprobleme, nämlich der „proklamierten Verknüpfung von Arbeiten und Lernen“, stellt das BIBB allerdings fest, dass diese noch die Ausnahme und wie bei herkömmlichen Praktika in der Regel auf die Anfertigung von Projektarbeiten und betriebsbezogenen Abschlussarbeiten beschränkt ist.⁸⁹ Gemeinsam entwickelte Lernaufgaben sieht es als Realisierung der Verzahnung an und führt weiter aus: „Traditionelle Strukturen, wie z.B. die vorgegebenen Studienpläne werden mit neuen Ansprüchen, z.B. dem selbstgesteuerten Lernen, konfrontiert und damit überfordert ...“.⁹⁰ Diesem Problem könnten duale Studiengänge abhelfen. Die Aussage verdeutlicht das Dilemma zwischen inhaltlichen Vorgaben einerseits und veränderten Kompetenzanforderungen im Berufsleben sowie dem neuen gestuften Studiensystem andererseits. Auch noch 2004 wird festgestellt, dass das Zeitargument (Verkürzung der Bildungswege, kürzeres Eintrittsalter von Absolventen in den Beruf) zusätzliche Probleme bereitet und sich daher die Abstimmung zwischen den Beteiligten – in Fällen ausbildungsintegrierender Studiengänge – vielfach nur auf organisatorische Punkte beziehe.⁹¹

⁸⁶ Vgl. WR (1996), S. 13.

⁸⁷ Mucke/Sauter/Schwiedrzik (1999), S. 33.

⁸⁸ Mucke/Sauter/Schwiedrzik (1999), S. 34.

⁸⁹ Im Abschlussbericht, Mucke (2002), S. 11, Fußnote 116, heißt es: „Eine von der Berufsakademie grundsätzlich unterscheidbare Abstimmungspraxis gibt es bei den dualen Studiengängen der Fachhochschule nicht. Die Daten sprechen in beiden Fällen nicht für eine intensive Austauschpraxis.“

⁹⁰ Mucke/Sauter/Schwiedrzik (1999), S. 34 f. und 36.

⁹¹ Falk (2004), S. 20: „Allerdings hat diese Ausrichtung am ‚Zeitargument‘ dazu geführt, dass viele sog. duale Studiengänge doch mehr oder weniger zwei unterschiedliche Ausbildungswege lediglich organisatorisch miteinander verbinden, ohne inhaltliche Abstimmungen. ... Ausbildungsintegrierende Studiengänge sind schwierig zu organisieren und unterliegen daher der Gefahr, ein ‚ewiges Talent‘ für

Die BLK erläutert den Weiterentwicklungsbedarf hinsichtlich der Verzahnung wie folgt:⁹²

„Die inhaltliche Abstimmung zwischen den Lernorten Hochschule/Studienakademie und Betrieb und die Nutzung des Potenzials der Praxisprozesse für handlungsorientiertes Lernen ist noch weiterzuentwickeln. In diesem Zusammenhang stehen auch Überlegungen und Festlegungen an hinsichtlich des Kompetenzzuwachses, der durch die Praxisphasen erreicht werden soll. Es sind Verständigungen darüber herbeizuführen, welche Rolle die Praxisausbildung im Rahmen des wissenschaftlichen Studiums spielen soll, d. h. letztlich auch, für welche Leistungen und Kompetenzen Kreditpunkte im Rahmen eines wissenschaftlichen Studiums vergeben werden können und sollen. Auch der berufliche Abschluss, der im Rahmen des wissenschaftlichen Studiums zusätzlich zum Hochschulabschluss erworben werden kann, sollte eine konstitutive Rolle im Rahmen des Hochschulstudiums spielen.“

Falk (2004) fordert:⁹³

*„Daher bleibt keine Alternative, als Studienmodule, Ausbildungsordnungen und Zusatzqualifikationen auf **gegenseitige Substitutionsmöglichkeiten** abzuklopfen und auch gegenseitig anzuerkennen. Das bedingt, dass Hochschulen bestimmte Inhalte, die in Betrieben oder der Berufsschule vermittelt wurden, als Studienleistungen anerkennen. Auf der anderen Seite müssen die Kammern dann auch Leistungen, die an der Hochschule erbracht worden sind, ihrerseits als Prüfungsleistungen akzeptieren. Hochschulleistungen müssen in den Berufsausbildungszeugnissen ebenso auftauchen wie Ausbildungsleistungen in das **„Diploma Supplement“** eingehen müssen, in dem die Qualifikationen, die mit dem Hochschulabschluss verbunden sind, als ergänzende Informationen aufgeführt sind.*

Der Zwang zur curricularen und organisatorischen Abstimmung darf allerdings nicht zur Auflösung der Autonomie der Hochschulen führen,“

Die unterschiedlichen Möglichkeiten der Verzahnung wurden im vorliegenden Projekt untersucht. Dabei wurde ein Schwerpunkt darauf gelegt zu untersuchen, wie die inhaltliche Verzahnung stattfinden kann. Insgesamt wurde das Ziel verfolgt, zur Förderung von dualen Studiengängen mit sowohl „schlankeren“ als auch intensiveren Praxisphasen und damit zur Lösung eines möglicherweise entstehenden Konflikts zwischen „Studienzeitverkürzung und Praxisorientierung“ beizutragen.⁹⁴

Randqualifizierungen zu sein.“ Beispiele zur Verzahnung siehe im gleichen Band: Kwb (2004), z.B. FH Stralsund, S. 39 ff. Vorschläge zu Lehr-/Lernformen vgl. Mielenhausen/Steinkamp (2007), S. 10.

⁹² Schlegel (2004), S. 36.

⁹³ Falk (2004), S. 20; Mielenhausen/Steinkamp (2007), S. 17 f., verweisen auf Ergebnisse des Wissenschaftsrates bei der Evaluation der Berufsakademie Baden-Württemberg, wonach Gremien und Kooperationen „keineswegs“ ausreichen, um eine „...hinreichende qualitative Gesamtverantwortung zu gewährleisten“. Außerdem werden Defizite im KMU-Bereich festgestellt, die auf das Fehlen der Qualität der Ausbilder und von Freistellungen dieser Verantwortlichen zurückgeführt wird und weiter, „... dass formale Spielregeln nicht ausreichen, sondern die gelebte Wirklichkeit entscheidend für die Qualitätssicherung hinsichtlich der Verzahnung der Lernorte zwischen Theorie und Praxis ist.“

⁹⁴ Vgl. BLK (2003).

Auf Basis der bei den Verbundpartnern vorhandener Modelle lässt sich folgende Aussage treffen: Die Praxisphasen dienen nicht nur der Anwendung und Umsetzung theoretischer Lehrinhalte. Der Praxisphase kommt vielmehr ein eigenständiger Ausbildungswert in der Vermittlung überfachlicher Qualifikationen zu. Die Studierenden sollen die Fähigkeit zur zielgerichteten Lösung praxisbezogener Problemstellungen entwickeln und situationsgerechtes Verhalten im betrieblichen Funktionszusammenhang erlernen. Um eine curriculare Verzahnung der beiden Lernorte zu ermöglichen, bedarf es der gezielten Praxisintegration in die Module des dualen Studienganges. Ausgangspunkt für die Entwicklung geeigneter Empfehlungen für duale Studiengänge waren die Modelle der beteiligten Bachelorprogramme.⁹⁵

3.1.4.2 Verzahnung am Beispiel der FHW Berlin / Fachbereich BA

Die Studienprogramme am Fachbereich BA sind nach einem einheitlichen Muster aufgebaut. Das Modell sieht vor, dass sich in jedem Semester in der Regel eine zwölfwöchige Studienphase mit einer Praxisphase etwa gleicher Dauer abwechselt. Kennzeichnend ist außerdem, dass die Lerninhalte in den beiden Lernorten Hochschule und Ausbildungsbetrieb semesterweise aufeinander bezogen sind, so dass ein „Mehrwert“ der dualen Ausbildung durch die erreichten Synergieeffekte entsteht. Die Verbindung zwischen Wissenschaftlichkeit und Praxisbefähigung, d.h. ein Beitrag zur Überbrückung der Differenz zwischen Wissen und Handeln wird schon im dualen Studium geleistet.

In jedem Semester werden 28 Wochenstunden während der Theoriephasen angeboten. Den Studierenden wird darin eine breite wissenschaftliche Ausbildung vermittelt, die zu einer generalistischen Qualifikation führt und damit die Voraussetzung zum selbstständigen lebenslangen Lernen schafft. Die zu vermittelnden Kompetenzen beziehen sich zunächst auf das fachliche Grundwissen und Orientierungswissen für das berufliche Umfeld sowie Spezialwissen der jeweiligen Branche. Außerdem werden den Studierenden Fähigkeiten vermittelt, um wissenschaftliche Methoden und Erkenntnisse bei der Lösung fachpraktischer Probleme anwenden zu können. Sie erwerben außerdem analytisch-konzeptionelle Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen. Hinzu kommen Kompetenzen bezogen auf den jeweiligen Transfer zwischen den Lernorten.

Durch gezielte Praxiseinsätze in den Ausbildungsbetrieben erfolgt die Wissensvermittlung an die Studierenden auf verschiedenen Ebenen (Handlungskompetenz, methodische Kompetenz und soziale Kompetenz), wobei die Studierenden insbesondere im Betriebsalltag die theoretisch erworbenen Kenntnisse aus den unterschiedlichen Modulen übertragen, sie um branchen- und betriebsspezifische Kenntnisse erweitern und diese Lehrinhalte an konkreten Arbeitsaufträgen anwenden (**Theorie-Praxis-Transfer**).

⁹⁵ Da der dritte Verbundpartner, die Frankfurt School of Finance & Management, in den beteiligten Studiengängen „Bachelor of Business Administration“ und „Bachelor of Computer Science“ die Praxisphasen lediglich im Fall des Auslandpraktikums in das Curriculum einbezieht, wird auf eine Darstellung seiner Modelle verzichtet.

Erworbene Fachkenntnisse werden durch die zeitliche Verzahnung mit entsprechenden betrieblichen Lernaufenthalten sehr zeitnah auf Eignung im Alltag geprüft, mit betrieblicher Unterstützung ggf. modifiziert und erfolgsorientiert umgesetzt. Auf diese Weise ist auch die Rückkopplung fachlich erworbener Erkenntnisse aus dem Betrieb in die Theoriephasen möglich (**Praxis-Theorie-Transfer**).

Zur Integration der erworbenen theoretischen und praktischen Kompetenzen werden an der FHW/BA folgende Instrumente der curricularen Verzahnung eingesetzt:

- Abstimmungsverfahren zwischen Hochschule und Betrieben;
- Entwicklung von Handlungsempfehlungen für neue Betriebe (insbesondere Grundsätze für die Eignung von Betrieben);
- Standard-Ausbildungspläne für die kooperierenden Betriebe;
- bestimmte Leistungsnachweise / Transferleistungen.

Die Inhalte jeweiligen Theorie- und Praxisphasen werden grundsätzlich aufeinander **abgestimmt**. Dies geschieht im Rahmen eingerichteter dualer Gremien, die regelmäßig tagen,⁹⁶ und in Form von Abstimmungsgesprächen zwischen Hochschule und speziellen Funktionsträgern. Letztgenannte Verfahren werden im Rahmen der nachfolgend aufgeführten Verzahnungsinstrumente näher erläutert.

Die **Grundsätze für die Eignung von Ausbildungsstätten** sind Mittel zur Gewährleistung der Qualität des Studienganges, über die die Duale Kommission⁹⁷ wacht. Die Grundregeln sehen vor, dass jede Ausbildungsstätte der FHW/BA eine Ausbildungsübersicht vorlegt, aus der hervorgeht, dass die Ausbildung in der Ausbildungsstätte nach den geltenden Studien- und Ausbildungsplänen planmäßig und vollständig durchgeführt wird. Dazu benennt der jeweilige Ausbildungsbetrieb der FHW/BA den für die Durchführung der Ausbildung im jeweiligen Ausbildungsbereich verantwortlichen Ausbildungsleiter. Die nach diesen Grundsätzen vorzulegende Übersicht ist sachlich und zeitlich zu gliedern. Sie soll Angaben enthalten über die dem Ausbildungsschwerpunkt (Leitthema) des jeweiligen Ausbildungshalbjahres zuzuordnenden Abteilungen/Sachgebiete, in denen betriebliche Lernaufenthalte stattfinden, sowie über Maßnahmen und Inhalte der Lehrgänge oder des Unterrichts im Betrieb.

Die in den Eignungsgrundsätzen festgelegte Verzahnung wird fachspezifisch in sogenannten „**Standard-Ausbildungsplänen**“ der FHW/BA konkretisiert. Sie stellen ein wesentliches Instrumentarium zur curricularen Verzahnung von Theorie und Praxis dar und fungieren als Leitfaden für Ausbildungsleiter zur Planung der Praxisphasen. Diese Pläne umfassen die zu vermittelnden Inhalte und zu erreichenden Qualifikationsziele.

⁹⁶ Vgl. im selben Abschnitt nachfolgende Darstellung der institutionalisierten Kooperation an der FHW/BA.

⁹⁷ Siehe unten „Institutionelle Kooperationsformen an der FHW/BA, S. 40.“

Durch die Eignungsgrundsätze wird die starke inhaltliche Verflechtung gewährleistet. Dies geschieht über nachfolgend erläuterten Leistungen im Rahmen des Praxistransfers. Sie unterscheiden sich an der FHW/BA je nach Zugehörigkeit zu einem der beiden Studienbereiche „Wirtschaft“ oder „Technik“.

Erste Studienphasen

Die in den ersten drei Semestern im Bereich der Wirtschaft anzufertigenden **Projektberichte** im Rahmen von Praxistransfermodulen sollen eine eingehende, umfassende und selbständige Bearbeitung des vom betreuenden Dozenten ausgegebenen Themas erkennen lassen und die fachpraktischen Probleme unter Berücksichtigung theoretischer Erkenntnisse aufzeigen. Dabei – wie auch in den höheren Semestern – wird inhaltlich jeweils ein Bezug zu Studieninhalten des vorangegangenen sowie nachfolgenden Theoriesemesters hergestellt. Die Projektberichte werden von einem Mitglied des Lehrkörpers des Fachbereichs Berufsakademie betreut und bewertet.

In der Technik ist jede Praxisphase eng an einzelne Module des dazugehörigen Theorieteils des Semesters geknüpft. Die Studierenden sollen während dieser Praxisphasen nach Möglichkeit das in den zugehörigen Theoriemodulen bereits erworbene Grundlagenwissen bei Tätigkeiten in der betrieblichen Praxis anwenden und vertiefen. In dem am Projekt beteiligten Studiengang „Bauwirtschaftsingenieurwesen“ bedeutet dies beispielsweise Einsätze sowohl im baukaufmännischen als auch im baubetrieblichen Bereich. Der Standard-Ausbildungsplan legt die Schwerpunkte der jeweiligen Praxisphase fest, die konkrete Einsatzplanung für die Praxiseinsätze obliegt jedoch den betrieblichen Ausbildungsleitern. Damit die Studierenden ihrer Praxistätigkeit mit erhöhter Reflexionsbereitschaft nachgehen, müssen sie den **Praxistransferbericht** (ähnlich den Projektberichten) anfertigen, der ihre Tätigkeit im Ausbildungsbetrieb dokumentiert. Die Themen dieser Berichte müssen, um als sinnvolle Verknüpfung zwischen Theoriemodul und Praxistransfer dienen zu können, thematisch als Brücke zwischen beiden Bestandteilen des Semesters dienen können. Deshalb werden vom jeweils modulverantwortlichen Hochschullehrer **Themenkataloge** aufgestellt bzw. Themen vorgegeben, aus denen die Ausbildungsleiter in den Betrieben passende Aufgabenstellungen für jeden Studierenden auswählen können. Dabei haben die Ausbildungsleiter die Möglichkeit, die Themen zu modifizieren oder zu konkretisieren. Für den Fall, dass sich keines der im Aufgabenkatalog vorformulierten Themen in einen sinnvollen Zusammenhang mit den praktischen Tätigkeiten im Betrieb bringen lässt, können die Ausbildungsleiter auch eigene Themenvorschläge unterbreiten, die dann allerdings mit dem modulverantwortlichen Hochschullehrer abgestimmt werden müssen. Insgesamt soll also ein von der Hochschule ausgegebenes Praxisproblem mit Hilfe wissenschaftlicher Methoden reflektiert werden. Während jeder Praxisphase bietet der jeweils betreuende Dozent abendliche Seminartermine an, um den Studierenden bei der Abfassung ihrer Berichte Hilfestellungen zu geben. Die Teilnahme an wenigstens einem der angebotenen Termine ist für jeden Studierenden verpflichtend.

Höhere Studienphasen

Studienarbeiten (viertes Semester Wirtschaft) sind ähnlich wie Projektberichte gestaltet, allerdings hinsichtlich Umfang und Niveau anspruchsvoller. Sie werden von der Hochschule betreut und stellen eine selbständige schriftliche Bearbeitung einer fachspezifischen oder fachübergreifenden Aufgabenstellung dar. Wenn möglich, werden fachpraktische Probleme einbezogen. Ziel ist die Entwicklung logisch und sachlich nachvollziehbarer Problemlösungen. Die **mündlichen Transferprüfungen** (fünftes Semester) beziehen sich ebenfalls anwendungsorientiert auf den Theorie-Praxis-Transfer. Zur Durchführung dieser Prüfungen werden duale Prüfungskommissionen bestellt, die aus vier Mitglieder bestehen, von denen mindestens eines dem Lehrkörper der FHW hauptberuflich angehören muss und das den Vorsitz führt.

Bei den **Studienprojekten** der Technik handelt es sich um gegenüber den Praxistransferberichten komplexere Themen aus Projekten der Praxis, in denen der Studierende mitgearbeitet hat. So werden sie in den Praxisphasen des vierten und fünften Semesters des Studienganges „Bauwirtschaftsingenieurwesen“, wenn die Studierenden bereits über ein fundiertes Grundlagenwissen verfügen, dem Standard-Ausbildungsplan entsprechend im Bauleitungsbüro, im Technischen Innendienst, in der Kalkulationsabteilung oder in der Arbeitsvorbereitung ihres Ausbildungsbetriebs eingesetzt.

Das Thema des zu bearbeitenden fachübergreifenden Studienprojekts wird von einem hauptamtlichen Dozenten der Hochschule formuliert. Bei der Themenwahl werden – soweit irgend möglich – die Tätigkeitsfelder des Ausbildungsbetriebs, der Status der im Ausbildungsbetrieb bearbeiteten Projekte und die Interessenlage der Studierenden berücksichtigt. Der die Aufgabenstellung ausformulierende Hochschullehrer übernimmt im Rahmen eines regelmäßig angebotenen Studienprojektseminars auch die fachliche Betreuung. Zu Beginn der jeweils folgenden Theoriephase müssen die Studierenden ihre Arbeitsergebnisse abgeben; sie präsentieren ihre Arbeitsergebnisse zudem im Rahmen des Studienprojektseminars vor ihren Kommilitonen und stellen sich der fachlichen Diskussion. Auch die betrieblichen Betreuer erhalten die Möglichkeit, an diesen Präsentationsveranstaltungen teilzunehmen.

Die abschließende **Bachelor-Thesis** soll zeigen, dass der Prüfling in der Lage ist, innerhalb einer vorgegebenen Frist eine praxisbezogene Problemstellung selbstständig unter Anwendung praktischer und wissenschaftlicher Kenntnisse und Methoden zu bearbeiten. Hinsichtlich der Themenvergabe und der prüfenden Personen unterscheiden sich die Studienbereiche. In der „Wirtschaft“ wird die Aufgabenstellung im Benehmen mit dem Ausbildungsbetrieb formuliert und anschließend vom betreuenden Hochschullehrer auf ihre endgültige Formulierung hin überprüft. Die Thesis wird ebenso wie das anschließende Kolloquium von zwei Gutachtern bewertet, die aus dem Kreis der Hochschule stammen.

Im Bereich der Technik, wie beispielsweise im Studiengang „Bauwirtschaftsingenieurwesen“, wird die Aufgabenstellung für die Abschlussarbeit vom Ausbildungsbetrieb, d.h. in der Regel vom Ausbildungsleiter formuliert. Dabei wird eine enge Anlehnung des Themas an die betriebliche Realität des Ausbildungsbetriebs angestrebt. Die Vorschläge für Aufgabenstellungen werden für jeden Studierenden bis spätestens Ende Januar des letzten Studienjahres vorgelegt. Die duale Prüfungskommission der Fachrichtung Bauwesen, die sich aus hauptamtlichen Dozenten der Hochschule und Vertretern der Ausbildungsbetriebe zusammensetzt, entscheidet auf der Grundlage dieser Vorschläge über die endgültige Formulierung der Aufgabenstellung. Die Studierenden sollen unter Beweis stellen, dass sie innerhalb einer vorgegebenen Frist eine praxisbezogene Aufgabenstellung beispielsweise aus dem Bereich des Bauwesens selbstständig bearbeiten können sowie hierfür ihre im Verlauf des Studiums erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten fachübergreifend bündeln und zur Lösung eines bautechnischen oder bauwirtschaftlichen Problems zielgerichtet einsetzen.

Im Projekt wurde eine Umfrage bei den in der Fachrichtung „Bauwesen“ beteiligten Unternehmen durchgeführt, um die Praktikabilität und Funktionsfähigkeit der eingesetzten Instrumente zu überprüfen. Sie hat ergeben, dass alle Unternehmen die Verzahnungsinstrumente als sinnvoll und praktikabel erachten. Der Standard-Ausbildungsplan wird als hilfreich angesehen, da er als Leitfaden bzw. Orientierungshilfe für Studierende oder Mentoren in den Betrieben dient. Etwa ein Drittel der Unternehmen hält ihn für ein geeignetes Instrument zur Ergänzung des unternehmenseigenen Rahmenausbildungsplans. Die Praxistransferberichte werden nicht nur als geeignet angesehen, auf künftige berufliche Aufgaben vorzubereiten, sondern auch als Instrumentarium, das die Umsetzung und den Transfer von Theorie und Praxis für die Beteiligten transparent und plausibel macht. Bei den Studienprojekten wird hervorgehoben, dass auf diese Weise aus der Praxis heraus entwickelte Aufgabenstellungen formuliert werden können. Sie stellen höhere Anforderungen als Praxistransferberichte und sind Vorstufe der Bachelor-Thesis.

Die am BLK-Projekt auf Seiten der FHW/BA beteiligten Fachrichtungen „Bauwesen“ und insbesondere „BWL/Tourismus“ zeichnen sich dadurch aus, dass nicht nur Großunternehmen, sondern auch **KMU** zu den Kooperationspartnern zählen. Dies kann hinsichtlich der curricularen Verzahnung bedeuten,

- dass weniger Personal oder fehlende spezialisierte Abteilungen vorhanden sind. Damit kann sich die Art der auf die Studierenden entfallenden Aufgaben erhöhen. Eine exakte Einhaltung der Standardausbildungspläne ist in diesem Fall nicht möglich;
- dass die Betreuung innerhalb der Betriebe direkter, zeitlich aber auch flexibler ausgestaltet sein kann;
- dass Freistellungen für Ausbildungsverantwortliche aufgrund des Arbeitsaufwands problematischer sein können.

Wie die Umfrage *QSdual* zeigt, ist es aber auch in Großunternehmen als Kooperationspartnern möglich, dass ein Einsatz in bestimmten Abteilungen gemäß dem Curriculum nicht im vorgesehenen Zeit-

raum realisierbar ist. Insbesondere bei einer größeren Zahl sind die dual Studierenden jeweils auf verschiedene Abteilungen je Semester zu verteilen. Hier ist mit der Hochschule abzustimmen, wie die integrierte Ausbildung dennoch gewährleistet wird.

Weiter ist zu berücksichtigen, dass die Arbeit in den einzelnen Branchen unterschiedlich strukturiert ist. So sind beispielsweise in der Fachrichtung „Bauwesen“ Praxiseinsätze im Gegensatz zum Tourismusbereich durch eine hohe Anzahl an Projekten gekennzeichnet.

Die beiden Arbeitsgruppen der FHW/BA haben sich daher zu einer Flexibilisierung der Instrumente entschieden, wie sie bereits oben dargestellt ist und durch nachfolgende noch erweitert wird.

In der Technik werden vereinzelt eigene Rahmenpläne der Unternehmen angewendet, die von der Hochschule auf ihre Stimmigkeit mit den Standard-Ausbildungsplänen überprüft werden. Die AG TB hat neben den Instrumenten „Standard-Ausbildungspläne“ und „Themenvorgaben“ für Praxistransferberichte bzw. Studienprojekte die weiteren Alternativformen **Selbstentwürfe der praktischen Ausbildung** und **Zielvereinbarungen** zwischen Betrieb und Studierenden zur Abstimmung der Lerninhalte und Kompetenzen entwickelt.

Der **Selbstentwurf** stellt ein Instrumentarium dar, das alternative Praxisausbildungen vorsieht, weil besondere betriebliche oder Branchenbedingungen es erforderlich machen, vom Standard-Ausbildungsplan abzuweichen. Er enthält einen individuellen Ausbildungsplan, inklusive einer Einteilung in Module und der Angabe von Zeitvolumina für ausgewählte Tätigkeitsbereiche. Daneben dokumentiert er verbindlich, wie Wissen vermittelt werden soll, beispielsweise durch Einweisung, Selbststudium oder Anwendung.

Die **Zielvereinbarung** zwischen Betreib und Studierende wurde im Rahmen des Projektes für Großunternehmen entworfen, wird aber auch als anwendbar für KMU angesehen. Sie legt auf Basis des jeweiligen Standard-Ausbildungsplans detailliert Ausbildungsziele fest und dokumentiert den Wissenserwerb. Sie gliedert sich in einen allgemeinen Teil, der auch auf andere Unternehmen übertragbar ist und beispielsweise rechtliche Rahmenbedingungen enthält, und einen unternehmensspezifischen Teil. Sie listet spezifische Kompetenzen für relevante Aufgabenbereiche auf. So wird beispielsweise die Bearbeitung von Messen in einzelne Arbeitsschritte unterteilt. Diesen werden dann Kompetenzen wie Fachwissen oder Organisationsfähigkeit zugeordnet.

Die Erprobung in BWL/TB hat im Ergebnis ergeben, dass sich der Einsatz der Instrumente bewährt hat. Insbesondere konnte der Kompetenzerwerb innerhalb der Praxisphasen durch die detaillierte Aufnahme von Kompetenzen in die Zielvereinbarung beträchtlich gesteigert werden konnte.

Um Qualitätsansprüchen zu genügen, ist es jedoch insbesondere auch bei Einsatz dieses flexiblen Instrumentariums erforderlich, dass die Wahl und der Einsatz bestimmter Instrumente mit der Hochschule abgestimmt wird. Diese hat dann zu prüfen, inwieweit die Verzahnung von Theorie und Praxis, mithin die Erzielung der spezifischen Lernergebnisse, gewährleistet ist.

Institutionalisierte Kooperationsformen an der FHW /BA

An der FHW Berlin/BA sind folgende Gremien bzw. Stellen damit befasst, eine Kooperation der zwei Lernorte zu gewährleisten: die Duale Kommission, die Fachkommissionen und die Fachleiter.

Duale Kommission

Eine dual zusammengesetzte Kommission des Fachbereichs (Duale Kommission) beschließt in allen dualen Angelegenheiten des Fachbereichs Berufsakademie von grundsätzlicher Bedeutung. Mitglieder der Dualen Kommission sind für die Hochschule neben Dekan und Prodekan zwei Vertreter der Professorenschaft sowie zwei Studierendenvertreter des Fachbereiches, für die Seite der Wirtschaft insgesamt sechs Vertreter der Ausbildungsbetriebe. Darüber hinaus gehören ihr je ein Vertreter der Industrie- und Handelskammer (IHK) zu Berlin sowie der Vereinigung der Unternehmensverbände Berlin-Brandenburg (UVB) sowie der Gewerkschaften an. Diese Kommission sorgt für die Zusammenarbeit zwischen dem Fachbereich Berufsakademie und den Ausbildungsstätten, fungiert insofern als oberstes Entscheidungsorgan für die Vernetzung der beiden Lernorte. Zu ihren Aufgaben gehören gemäß Gesetz zur Eingliederung der Berufsakademie in die FHW Berlin eine Vielfalt von Themen, wie die Einrichtung neuer Ausbildungsbereiche und Fachrichtungen im Rahmen der vorhandenen Studienkapazitäten, die Ausbildungs- und Prüfungsvorschriften und diverse Grundsätze von der Zulassung der Studierenden bis zur Gestaltung des Vertragsverhältnisses zwischen Kooperationsbetrieb und dem Studierenden. Die Beschlüsse der Dualen Kommission werden dem Fachbereichsrat und ggf. dem Akademischen Senat der Hochschule zur Letztentscheidung vorgelegt.

Fachkommissionen

Zu ihrer Beratung richtet die Duale Kommission für die beiden Studien- und Ausbildungsbereiche Wirtschaft und Technik jeweils eine Fachkommission ein, die ebenfalls dual zusammengesetzt ist. Die Kommissionen bestehen aus je sechs Vertretern der Ausbildungsstätten und der Professorenschaft sowie einem Studierendenvertreter. In den Fachkommissionen werden die Studien-, Rahmenausbildungs- und Prüfungspläne beraten. Hierzu gehört somit auch die inhaltliche Gestaltung der praktischen Ausbildung.

Fachleiter

In allen Studiengängen finden sich auf beiden Seiten, d.h. in beiden Lernorten Partner, die in regelmäßigen Sitzungen je Studiengang alle Themenbereiche an der Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis aufeinander abstimmen. Hierzu gehört auch die konkrete inhaltliche Abstimmung der Theorie- und Praxisphasen. Auf Seite des Fachbereichs Berufsakademie ist jeweils ein Fachleiter als Verantwortlicher je Fachrichtung bzw. Studiengang benannt, der als Ansprechpartner für die Ausbildungsbetriebe zur Verfügung steht und die Koordination der beiden Lernorte übernimmt. Ergänzend finden regelmäßig Kooperationssitzungen des Fachleiters sowie weiterer Professoren mit den Verantwortlichen der Ausbildungsbetriebe statt, in denen die Vertreter der Ausbildungsbetriebe unter anderem den entsprechenden Input zur frühzeitigen Anpassung der Curricula an Notwendigkeiten der Branche geben können.

Die BLK stellt zum Thema Integration der beiden Lernorte fest, dass die Berufsakademien Typ Baden-Württemberg, deren Konzept auch den Studiengängen der FHW/BA zugrunde liegt, „die konsequenteste Umsetzung des dualen Prinzips aus dem Berufsbildungssystem im System der wissenschaftlichen Qualifizierung des tertiären Bildungsbereiches“ anbieten.⁹⁸

Die Umfrage der AG Bauwesen zeigte zudem, dass die Zuständigkeiten für die Studierenden in den Unternehmen, insbesondere in den KMU, vielfältig sind. Bei 50 % der Unternehmen (alle KMU) sind eine einzige Person bzw. Personengruppe, insbesondere der Geschäftsführer oder ausgewählte technische Führungskräfte für die Studierenden zuständig. Im übrigen handelt es sich um gemeinsame Zuständigkeiten in unterschiedlichen Konstellationen: Zum Teil wird der Geschäftsführer durch ausgewählte technische Führungskräfte oder einen formal ernannten Ausbildungsleiter unterstützt, in den anderen Fällen ist dies der Ausbildungsleiter, unterstützt von der technisch / kaufmännischen Abteilung und der Personalabteilung. Darüber hinaus präzisierten die befragten Unternehmen Mindestvoraussetzungen für eine gute Kooperation. Als Voraussetzung erachteten 6 von 10 Unternehmen (davon 5 KMU) die Mindestgröße eines Unternehmens, wobei die Detailangaben zwischen 10 und 25 Arbeitnehmern schwanken.

40 % der befragten Unternehmen knüpfen diese Voraussetzung explizit an andere Kriterien wie fachliche Eignung des Unternehmens oder der Betreuer. Umsatzhöhe, Geschäftsfelder, technische Ausstattung oder Marktpräsenz spielen dagegen eine untergeordnete Rolle. 40 % der Unternehmen halten persönliche Eigenschaften (persönliches Engagement, Gespür für Handwerk) oder Erfahrung in der Betreuung von Studierenden für wichtig.

⁹⁸ BLK (2003), Seite 19.

3.1.4.3 Instrumente der Verzahnung am Beispiel Berufsakademie Weserbergland e.V.

Die Berufsakademie Weserbergland e.V. (BAW) befindet sich in privater Trägerschaft eines als gemeinnützig anerkannten Vereins. Die Zugangsvoraussetzung für Studiengänge an niedersächsischen Berufsakademien ist die allgemeine Hochschulreife oder die Fachhochschulreife. Mit der Novellierung des Niedersächsischen Berufsakademiegesetzes (Nds. BAKadG) können Berufsakademien seit 2004 nach erfolgreicher Akkreditierung und Anerkennung durch das Ministerium für Wissenschaft und Kultur (MWK) Bachelor-Abschlüsse vergeben, die dieselben Berechtigungen vermitteln wie Bachelor-Abschlüsse einer Hochschule.

Curriculare Verzahnung

Praxisphasen werden insbesondere an Berufsakademien nicht nur zur Anwendung und Umsetzung theoretischer Lehrinhalte genutzt. In dieser Zeit wird ein besonderer und ein eigenständiger Ausbildungswert insbesondere bei der Vermittlung überfachlicher Qualifikationen erreicht. Die Studierenden sollen die Fähigkeit zur zielgerichteten Lösung praxisbezogener Problemstellungen entwickeln und situationsgerechtes Verhalten im betrieblichen Funktionszusammenhang erlernen. Um eine curriculare Verzahnung der beiden Lernorte zu ermöglichen, bedarf es der gezielten Praxisintegration in die Module des dualen Studienganges.

Das Studium an der BAW gliedert sich in eine Grund- und eine Vertiefungsstufe (s. Abb. 1), die sich durch verschieden lange Praxis- und Theoriephasen unterscheiden.

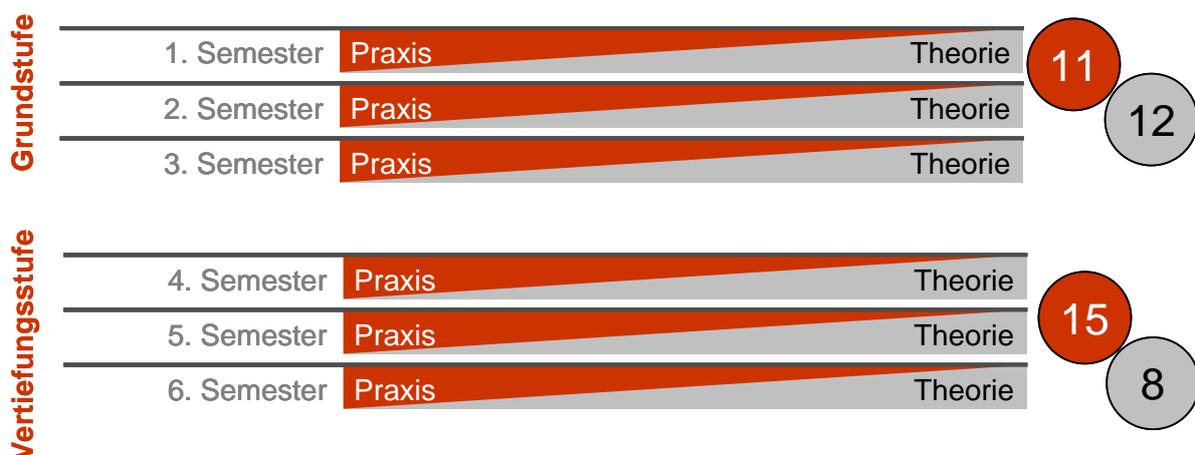


Abb. 1: Semesterverlauf – Aufteilung Praxis- und Theoriephasen

Die BAW unterscheidet vier Möglichkeiten der Praxisintegration in die Module: gebundenes und freies Praxisstudium, Projektstudium und die Bachelor-Thesis.

Das **gebundene Praxisstudium** ist in Module integriert, die eine Kombination aus seminaristischen Vorlesungen, Seminaren, Übungen, Fallstudien und Praxisstudium beinhalten. Die Studierenden bearbeiten in der Praxisphase Rechercheaufgaben, die so gestellt sind, dass diese grundsätzlich unabhängig vom Einsatzgebiet des Studierenden im Unternehmen bearbeitet werden können. Die Studierenden werden während der Bearbeitung dieser Rechercheaufgaben von Dozenten der BAW durch den Einsatz einer E-Learning-Plattform unterstützt. Diese Rechercheaufgaben werden zu Beginn des Semesters gestellt. Dies ist möglich, da ein Semester an der BAW jeweils aus drei Blockphasen (s. Abb. 2) besteht. Ziel ist es, dass die Studierenden sich schon vor der eigentlichen Theoriephase mit dem Thema und der praktischen Umsetzung im Unternehmen beschäftigen. Im ersten Semester werden die Rechercheaufgaben in einer vorgelagerten Einführungswoche (s. Abb. 2) erläutert und ausgegeben.

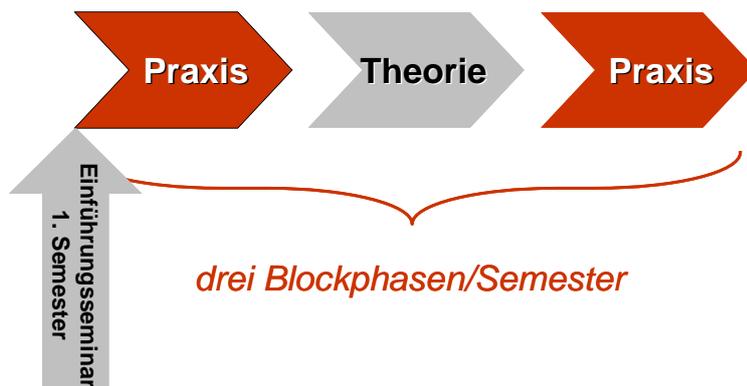


Abb. 2: Semesteraufbau im Dualen Studium

Beim **freien Praxisstudium** handelt es sich um eigenständige Praxismodule. Ziel dieser Module ist es, dass die Studierenden nachweisen, dass sie die in den Theoriephasen erworbenen Kenntnisse und Methoden auf betriebliche Fragestellungen anwenden können. Diese Fragestellungen ergeben sich aus dem aktuellen betrieblichen Einsatzgebiet der Studierenden und werden nicht von der Berufsakademie vorgegeben.⁹⁹ Nach Abstimmung zwischen Studierenden, betreuenden Dozenten der BAW und dem betrieblichen Betreuer wird das Thema für eine Aufgabenstellung eingegrenzt und festgelegt (s. Abb. 3). Während der Bearbeitung in der Praxisphase werden die Studierenden durch Dozenten der BAW auch mittels einer E-Learning-Plattform (ILIAS) unterstützt.

⁹⁹ Kramer (2006).

Als Leistungsnachweis gemäß Prüfungsordnung erstellen die Studierenden einen Praxis- bzw. Fachbericht. Bei positiver Beurteilung durch den Dozenten werden die entsprechenden Anrechnungspunkte für die Praxismodule gutgeschrieben.

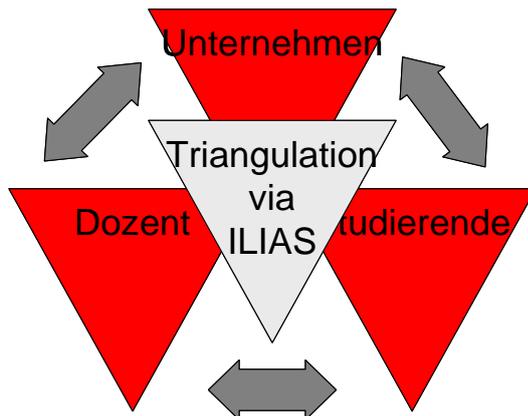


Abb. 3: Abstimmung des Themas für einen Praxisbericht

Die dritte Form der Praxisintegration an der BAW ist das **Projektstudium**. Hierbei schließt sich eine Gruppe von Studierenden und Lehrenden für einen begrenzten Zeitraum (5. und 6. Semester) zur interdisziplinären Bearbeitung eines Problems aus den Bereichen Betriebswirtschaft und Wirtschaftsinformatik zusammen. Durch die spezielle Organisation und Durchführung der Projekte sollen die Studierenden selbstständiges, wissenschaftlich fundiertes und kritisches Arbeiten lernen. Die Projektaufträge stammen aus der realen Unternehmenspraxis, und die Studierenden sind die jeweiligen Auftragnehmer. Innerhalb des Projektteams werden die Rollen Projektleiter, Spezialist, Entwickler oder auch Controller vergeben. Der Dozent steht den Projektteams als Berater und Coach zur Seite. Die Projektbearbeitung bedarf eines komplexen, umfassenden Problemverständnisses und Herangehens seitens der Studierenden. Die Bearbeitung setzt daher ein hohes Maß an Integrationsfähigkeit und das Verständnis von unterschiedlichen Erkenntnisinteressen, Theorien und Methoden voraus. Durch die Arbeit an aktuellen, wirtschaftswissenschaftlich relevanten Themen werden das „forschende Lernen“ und die Praxisorientierung des Studiums ideal verzahnt.

Auch die **Bachelor-Thesis** weist praxisintegrierende Bestandteile auf, da die Themenstellung grundsätzlich aus der betrieblichen Praxis stammt. Bei der Bachelor-Thesis werden betriebliche Lösungen auf der Basis von wissenschaftlichen Methoden bearbeitet und bewertet. Die Abstimmung erfolgt wie beim freien Praxisstudium (s. Abb. 3). Die Thesis wird in acht Wochen der letzten Praxisphase im Unternehmen bearbeitet. Diese kurze Zeit ist möglich, da bereits einige Vorbereitungen wie Themenfindung, Gliederung und eine erste Literaturrecherche im Vorfeld stattfinden. Eine Freistellung durch die Betriebe erfolgt in Teilen.

Die Praxisanteile des Studiums steigen im weiteren Verlauf (s. Abb. 1) an, dies geht mit einer entsprechenden Selbstständigkeit und Verantwortung des Studierenden einher. Möglichkeiten der Schwerpunktbildung für einen Studierenden ergeben sich aus Unternehmensrahmenplänen. Das Betreuungskonzept zielt auf Beratung und Coaching, Hilfe zur Selbsthilfe und selbstständiges Arbeiten der Studierenden ab. Die Verantwortung wird durch Leistungsnachweise und die inhaltliche Steuerung (Rahmenvorgaben und steigende Ansprüche an Berichte) realisiert. Es erfolgt grundsätzlich keine Vergabe von ECTS-Punkten auf Leistungen, die nicht von Dozenten der Berufsakademie geprüft werden.

Bei allen Modellen der Praxisintegration steht die Kompetenzentwicklung der Studierenden im Mittelpunkt. Ziel des Studiums ist es, den Absolventen eine umfassende Handlungskompetenz zu vermitteln.¹⁰⁰ Die Anforderungen an die Studierenden nehmen im Laufe des Studiums kontinuierlich zu. Die vier Stufen der Praxisintegration an der BAW lassen sich der kognitiven Lerntaxonomie, wie Abb. 4 zeigt, zuordnen.

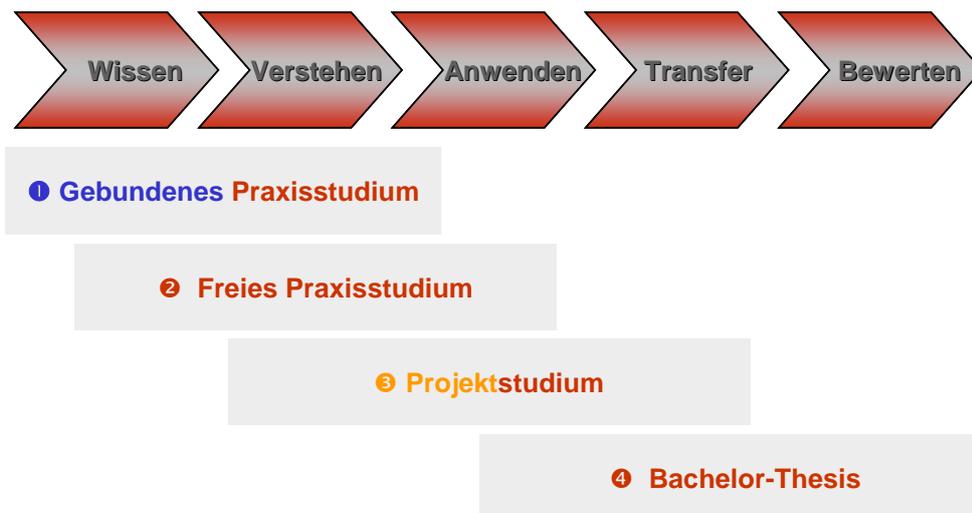


Abb. 4: Kompetenzentwicklung durch Praxisintegration

Lernortübergreifende Betreuung

Das Studium an der BAW zeichnet sich durch die wechselseitige Integration von Praxis- und Theoriephasen aus, sodass in besonderem Maße ein berufsqualifizierendes Studium gewährleistet wird. Dazu bedarf es einer optimalen Einbindung der Praxisphasen in das Studium, der Vernetzung der Lernorte Betrieb und BAW sowie der Betreuung der Studierenden durch die Berufsakademie auch während der Praxisphase.

Die BAW gibt den Unternehmen einerseits Empfehlungen zur Gestaltung der Praxisphasen an die Hand. Andererseits werden die Studierenden am Lernort Betrieb über den Einsatz einer E-Learning-Plattform (ILIAS)¹⁰¹ in ihrer Praxisstudienphase durch Fachdozenten unterstützt. Dadurch können die Studierenden kontinuierlich unabhängig vom Lernort an ihrem Studienziel arbeiten.

Durch die gegenseitige Abstimmung der drei beteiligten Gruppen (Unternehmen, Studierende, Dozenten) via E-Learning-Plattform wird eine lernortübergreifende Betreuung sichergestellt (Abb. 5). Die Dozenten stehen den Studierenden während des Praxisstudiums beratend zur Seite. Darüber hinaus können Vereinbarungen zum Feedback zur Sicherung der Kontinuität (Taktung des Lehr-/ Lernprozesses) getroffen werden oder aber auch Hinweise zur Erweiterung der Sichtweise gegeben werden.

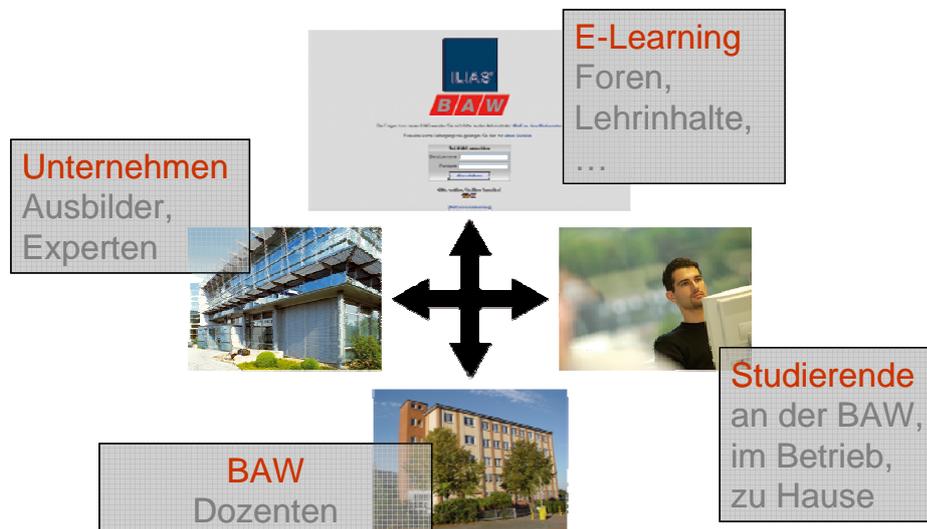


Abb. 5: Lernortübergreifende Betreuung durch E-Learning-Plattform

Durch eine derartige lernortübergreifende Betreuung haben die Studierenden die Wahl von Lernzeitpunkt, Lernort, Lerngeschwindigkeit und Lerntiefe. Es findet eine Förderung der Selbstlernkompetenz statt und die Kontinuität des Lernprozesses wird gefördert.

Um die Qualität der Betreuung via ILIAS sichern zu können, bedarf es gezielter Schulungen sowohl auf Studenten- als auch auf Dozentenseite. Während die Studierenden im Wesentlichen den technischen Umgang mit der E-Learning-Plattform erlernen müssen, ist es auf der Dozentenseite zwingend erforderlich, tiefer gehende E-Kompetenz zu vermitteln.¹⁰²

¹⁰⁰ Vgl. Erpenbeck, J./Heyse, V. (1999).

¹⁰¹ Open Source Projekt der Universität Köln <http://www.ilias.de/ios/>.

¹⁰² Vgl. Franke/Plieske (2006).

Auch der Bereich der Didaktik sollte bei den Dozenten kontinuierlich weiterentwickelt werden. Die BAW bietet ihren Dozenten in Kooperation mit der Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik (AfH) der TU Braunschweig regelmäßig Workshops zur didaktischen Weiterbildung an.¹⁰³ Es war notwendig, diese für Hochschulen konzipierten Seminare umfangreich auf die spezifischen Bedürfnisse dualer Studiengänge anzupassen. Darauf aufbauend werden regelmäßig Workshops zur technischen Nutzung von ILIAS und über den didaktisch sinnvollen Einsatz in der Betreuung der Praxisphasen über Ilias durchgeführt. Außerdem verfügen alle fest angestellten Dozenten der BAW über eine Tele-Tutor¹⁰⁴ Ausbildung.

Institutionalisierte Kooperationsformen an der BAW

Die Studienordnung der BAW beschreibt Empfehlungen für die Gestaltung der Praxisphasen. Auf einen detailliert vorgeschriebenen Ausbildungsplan für den praktischen Teil des Studienganges wird bewusst verzichtet, da eine zu enge Festlegung der Ausbildungsinhalte den unterschiedlichen Anforderungen der an dem Ausbildungsmodell beteiligten Unternehmen nicht gerecht werden kann.

Neben diesen Empfehlungen ist im Sinne der Optimierung der lernortübergreifenden Betreuung die individuelle Beratung der einzelnen Betriebe von entscheidender Bedeutung. Ziel der Individualberatungen ist die Erhöhung der Akzeptanz und die Unterstützung der Unternehmen bei der Umsetzung der betrieblichen Selbstlernphasen.

Zur Verbesserung der lernortübergreifenden Betreuung und vor allem auch bezüglich inhaltlicher Hinweise unterstützen die BAW verschiedene Gremien, die insbesondere von Vertretern der Praxis, also Mitarbeitern aus den Mitgliedsunternehmen, besetzt sind.

Die BAW hat für jeden ihrer Studiengänge eine Fachkommission installiert, die einmal pro Semester tagt. Diese setzt sich aus der Akademieleitung, der jeweiligen Fachbereichsleitung, Dozenten-, Studenten- und Unternehmensvertretern (insbesondere Ausbildungsverantwortlichen) zusammen. Durch die heterogene Zusammensetzung der Fachkommission wird sichergestellt, dass alle am Studium beteiligten Gruppen und deren individuellen Sichtweisen in die Arbeit mit einbezogen werden. Die Fachkommissionen beraten die Berufsakademie in fachlichen Angelegenheiten, insbesondere bei der inhaltlichen Erarbeitung und der Abstimmung von Studien- und Ausbildungsplänen sowie der Festlegung von Prüfungsanforderungen. Die Fachkommissionen stellen das wichtigste Gremium für die wissenschaftliche Entwicklung der BAW dar.

¹⁰³ Vgl. Barth u.a. (2006), Abschnitt 5.2.2.

¹⁰⁴ Tele-Tutoring ist eine Bezeichnung für die Unterstützung von Tele-Lernenden durch einen räumlich getrennten Tutor. Da der Tutor in der Regel in einem telemedialen Kontakt mit den Tele-Lernenden steht, wird er als Tele-Tutor bezeichnet. Vgl. Rautenstrauch (2001), S. 13.

Das Praxisforum fördert den Austausch von Vertretern aus Ausbildungsunternehmen (Ausbildungsverantwortlichen, Spezialisten und Ausbildern) über aktuelle methodische und inhaltliche Entwicklungen im Bereich der beruflichen Anforderungen. Im Praxisforum werden insbesondere die Arbeitsergebnisse der Studierenden aus dem Praxis- und Projektstudium unternehmensübergreifend in Form von Vorträgen, Präsentationen oder Postersessions jeweils am Ende des Semesters präsentiert und anschließend diskutiert. Durch einen derartigen Austausch kann die Lernortverzahnung kontinuierlich verbessert werden und insbesondere die Betreuer in den Unternehmen bekommen neue Impulse zur Optimierung der lernortübergreifenden Betreuung.

Daneben existiert ein virtuelles Forum in der E-Learning-Plattform der BAW. Aufbau und Struktur des virtuellen Forums orientiert sich am Gedanken der "Community": Teilnehmer mit ähnlichen beruflichen Interessen und Erfahrungen werden zusammengebracht und bilden über den Austausch von Erfahrungen sowie die gegenseitige Hilfe eine Ausbildungs-Interessengemeinschaft. Mitglieder der Gemeinschaft beteiligen sich an der Organisation und Gestaltung der "Community", indem sie z.B. Themenvorschläge für neue Lernangebote (z.B. Wahlpflichtfächer), Chats oder Foren unterbreiten, Arbeitsgruppen einrichten oder den Austausch von Erfahrungen anregen.

Alle Dozenten sowie Fachbereichs- und Akademieleitung der BAW bilden die Dozentenkonferenz. Ziel dieser Konferenz ist der interdisziplinäre und der fachliche Austausch über aktuelle Probleme und Lehrinhalte, Vereinheitlichung von Vorgehensweisen und Bewertungsstandards, Abstimmen von berufspolitischen Fragen sowie Überprüfung und Weiterentwicklung des Lehrangebotes zur Entscheidungsvorbereitung in Rückkoppelung mit den Fachkommissionen.

Zusammenfassung

Duale Studiengänge zeichnen sich aus durch einen kontinuierlichen Wechsel zwischen den Lernorten Hochschule / Berufsakademie – Betrieb, mit einem systematischen inhaltlichen Bezug zwischen Theorie und Praxis. Der Kompetenzerwerb am Lernort Betrieb ist wesentlich und in den Kontext des Studiums eingebunden. Dazu müssen die Praxisbausteine in die Modularisierung und Leistungspunktvergabe ohne Sonderstatus aufgenommen werden. Es muss ein konkretes Lernziel definiert werden und verpflichtend eine Betreuung und Leistungsbewertung der Praxismodule durch Dozenten der Hochschule erfolgen. Instrumente der curricularen und institutionellen Verzahnung zur Abstimmung von Theorie mit der Praxis müssen entwickelt werden. Die Hochschulen müssen ihrer Verantwortung in der Qualitätssicherung durch Evaluation auch der Praxisbausteine nachkommen. Erst dann ergibt sich durch die Praxisphase ein bewertbarer Mehrwert in der Kompetenzentwicklung der Studierenden.

3.1.4.4 Verzahnung bei akkreditierten Bachelor-Studiengängen

Die Umfrage *QSdual* hat bezüglich der Abstimmung zwischen Hochschule und Betrieb im Ergebnis gezeigt, dass mehrere Abstimmungsformen kombiniert werden. Dazu zählen regelmäßige Sitzungen von Gremien unterschiedlicher Art, regelmäßige Abstimmungsgespräche mit den Verantwortlichen der Lernorte und der Einsatz von Unternehmensvertretern als Dozenten. Ferner werden spezielle Funktionsträger wie Fachleiter oder Praxisverbundbeauftragte für die Abstimmung zwischen den Lernorten eingesetzt. Als spezielle Formen der institutionellen Kooperation werden Unternehmensverbände (z.B. Leitbetriebe) eingesetzt, die ggf. KMU durch die Übernahme wesentlicher Entscheidungen entlasten können. Die Umfrage hat außerdem ergeben, dass Absprachen „auf dem kurzen Weg“ nicht nur abhängig von der Größe der Kooperationsbetriebe, sondern ggf. bei Studiengängen mit einer geringeren Anzahl an Studierenden sinnvoll und nutzbringend sind.

Hinsichtlich der curricularen Verzahnung geben fast alle Studiengangsverantwortlichen an, dass eine solche in ihren dualen Studiengängen stattfindet. Üblicherweise werden als Nachweis Leistungsnachweise wie Praxis(transfer)berichte oder Projektberichte und Bachelorarbeiten eingesetzt. Unterschiede zeigen sich eher darin, ob eine Reflexion der Praxis bzw. der theoretischen und praktischen Ausbildungsanteile stattfindet. Dabei gibt es einen hohen Anteil an Studiengängen, die die Integration der Praxisreflexion in Lehrveranstaltungen anstelle der Reflexion in eigener Veranstaltungsform vorsehen. Lernortübergreifende Betreuung findet vielfach statt, wobei der Einsatz von E-Learning noch einen geringeren Anteil hat und sich vielfach auf die Bereitstellung von Skripten und auf bestimmte Module oder Studienabschnitte beschränken kann.

3.1.4.5 Kompetenzmessung als Methode der Verzahnung und Kooperation – Das Modell

Bei der Konzeption eines Studienganges spielen zum einen die Anforderungen des NQF und des EQF und zum anderen die individuellen Stärken der Hochschule eine wichtige Rolle. Bei der Gestaltung des Studienganges sollte jede Hochschule bestrebt sein, ihre Stärken zur Geltung zu bringen, da diese zumeist auch die Basis für die Entwicklung überfachlicher Kompetenzen im Rahmen eines Studienganges bilden. Dies kann in herkömmlichen Studiengängen z.B. in Form eines Praxissemester bei Unternehmen oder eines Forschungsmoduls in Kooperation mit einem Institut erfolgen.

Die Berücksichtigung sowohl der Kompetenzvorgaben als auch der Stärken einer Hochschule war ein Leitmotiv für das Vorgehen im Rahmen des Projektes und mündete in das folgende Vorgehensmodell:

- Auswahl einer Projektgruppe,
- Festlegung des Kompetenzprofils eines Studiengangs,
- Festlegung des Kompetenzkanals (angestrebte Kompetenzniveaus),
- Erarbeitung eines kompetenzorientierten Curriculums („In welchen Modulen erwirbt der Studierende die erforderlichen Kompetenzen?“),
- Qualitätssicherung durch Kompetenzmessungen,
- Analyse der Ergebnisse zur Weiterentwicklung des Studiengangs.

Zur Festlegung des Kompetenzprofils wurden die relevanten Stakeholder des betreffenden Studienganges einbezogen (Lehrende, Studierende, Unternehmensvertreter, Studiengangsverantwortliche). An einem Workshop nahmen i. d. R. acht bis zehn Personen teil. Im Rahmen des Workshops wurde aufbauend auf dem bestehenden Curriculum über die Vermittlung und Messung der relevanten Kompetenzen diskutiert, die sich aus den Anforderungen des NQR und dem individuellen Profil der Hochschule ergeben. Im Mittelpunkt stand die Frage, welches Kompetenzprofil durch den jeweiligen Studiengang erreicht werden soll. Insbesondere die Unternehmensvertreter nutzten die Möglichkeit, ihre Anforderungen an die Berufsqualifizierung in das Kompetenzprofil eines Bachelor-Abschlusses einzubauen.

Ausgehend von den Lerninhalten der einzelnen Module des Studiengangs wurde durch die Zusammenstellung der existierenden Modulbeschreibungen das angestrebte Niveau für die Kompetenz „Fachwissen“ bestimmt. Hinsichtlich der Dimensionen „Methodenkompetenz“ sowie „soziale und kommunikative Kompetenzen“ analysierten die Projektgruppen die bestehenden Curricula nach möglichen Modulen für die Vermittlung dieser Kompetenzen und identifizierten bestehende Seminare, Planspiele und Theorie-Praxis-Module. Inwieweit die jeweils bestehenden Module bereits ausreichen, um das angestrebte Kompetenzniveau der überfachlichen Kompetenzen zu vermitteln, kann erst nach einer Kompetenzmessung festgestellt werden.

Es ist jedoch zu erwarten, dass die bestehenden Module keinen ausreichenden Raum für die Vermittlung dieser überfachlichen Kompetenzen bieten werden, da der Erwerb von Methodenkompetenz sowie von sozialen und kommunikativen Kompetenzen bisher nur bedingt als Bestandteil eines Hochschulstudiums aufgefasst wurde. Ist dies der Fall, so können bestehende Module um diese Lerninhalte erweitert oder auch eigenständige Module, die sich ausschließlich der Vermittlung überfachlicher Kompetenzen widmen, gestaltet werden. Die Akkreditierungseinrichtungen bieten den Hochschulen einen Rahmen für die Entwicklung solcher Module. So schlägt z.B. die ZEvA in diesem Zusammen-

hang vor, für die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen einen Anteil von 10-15% der Gesamt-ECTS eines Studienganges zu vergeben.¹⁰⁵ Durch ein geeignetes Messkonzept kann sichergestellt werden, dass die angestrebten Kompetenzen tatsächlich vermittelt wurden.

Nach der Prüfung verschiedener Kompetenzmessverfahren entschied sich die Frankfurt School of Finance & Management Ende 2005 für das KODE®-Verfahren¹⁰⁶ (Kompetenz-Diagnose und -Entwicklung), das auf dem Verfahren von Erpenbeck und Heyse beruht.¹⁰⁷

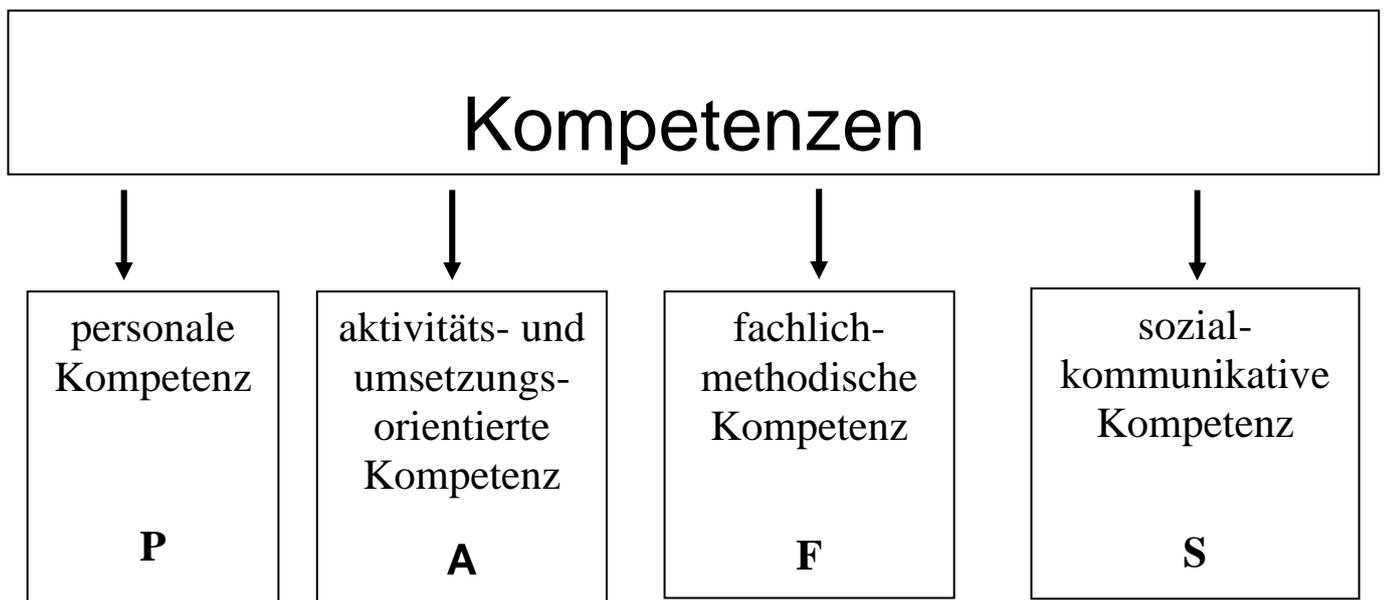


Abb. 6: Kompetenzklassen nach Erpenbeck und Heyse¹⁰⁸

Den vier Kompetenzklassen (s. Abb. 6) sind jeweils 16 Teilkompetenzen zugeordnet.¹⁰⁹ So umfasst die personale Kompetenz unter anderem die Teilkompetenzen „Loyalität“, „Eigenverantwortung“, „Einsatzbereitschaft“ und „Hilfsbereitschaft“. Grundsätzlich steht also ein Kompetenzatlas mit 64 Teilkompetenzen zur Verfügung (s. Abb. 7).

Das Verfahren KODE®X – Kompetenzexplorer ist ein Instrument zur Erkundung und Messung von (strategischen) Kompetenzstrukturen (Anforderungsprofile, Kompetenzkanäle, Abgleich von Ist-Soll-Profilen) und weist einen standardisierten Ablauf aus.

¹⁰⁵ ZEvA (o.J.), S. 1 f.

¹⁰⁶ Heyse (2003), S.376ff.

¹⁰⁷ Vgl. Erpenbeck/Heyse (1999).

¹⁰⁸ Erpenbeck/Heyse (1999).

¹⁰⁹ Heyse (2003), S.383.

Im Folgenden wird die Umsetzung der Kompetenzprofilbildung und der Messung der Kompetenzen für den Studiengang „Bachelor of Science Wirtschaftsinformatik“ an der Frankfurt School of Finance & Management vorgestellt.

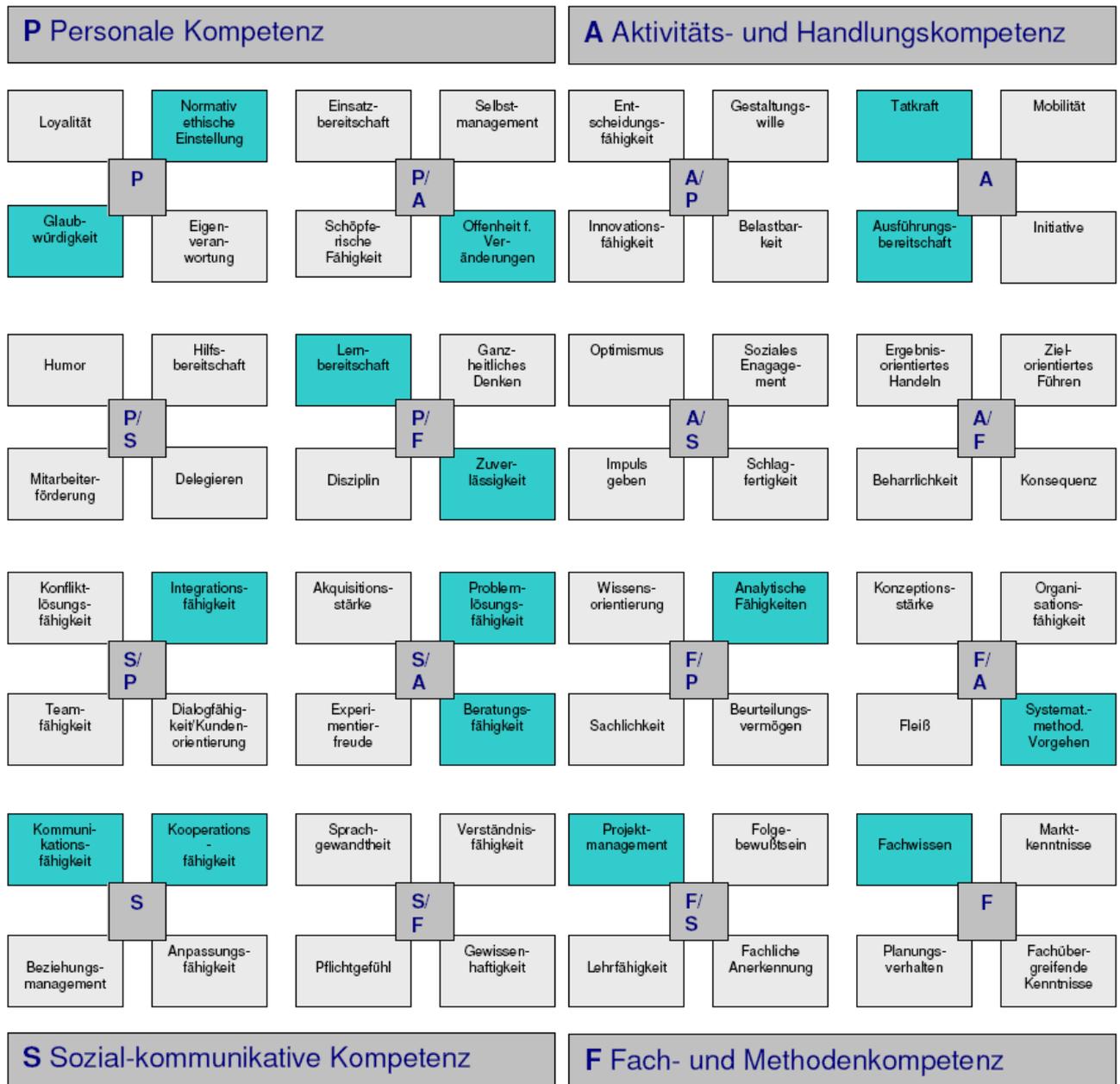


Abb. 7: Kompetenzatlas



Bestimmung der minimalen und maximalen Soll -
Ausprägung der Grundkompetenzen für die

Fragebogen		Tätigkeitsgruppe:					BCS						
 SollProfile:		weni- ger ausge- prägt	teil- weise ausge- prägt	ausge- prägt	deutlich ausge- prägt	stark ausge- prägt	sehr stark ausge- prägt	über- mäßig ausge- prägt					
1	Glaubwürdigkeit			X X	X X	X							
2	Kommunikationsfähigkeit				X X	X X	X						
3	Normativ-ethische Einstellung			X	X X	X	X						
4	Tatkraft						X	X	X				
5	Integrationsfähigkeit						X	X	X				
6	Kooperationsfähigkeit						X	X	X				
7	Projektmanagement						X	X	X				
8	Analytische Fähigkeiten						X	X	X				
9	Offenheit für Veränderungen				X	X	X	X	X				
10	Systemat.-method. Vorgehen				X	X	X	X	X				
11	Ausführungsbereitschaft				X	X	X	X	X				
12	Fachwissen				X	X	X						
13	Lernbereitschaft						X	X	X				
14	Problemlösungsfähigkeit				X	X	X	X	X				
15	Zuverlässigkeit				X	X	X	X	X				
16	Beratungsfähigkeit			X	X	X	X	X					
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Abb. 8: KODE-X® Kompetenzkanal für den Studiengang „Bachelor of Science Wirtschaftsinformatik“ der Frankfurt School of Finance & Management

Schwerpunkte des Studiengangs (operationalisiert in den gewählten 16 Teilkompetenzen) werden insbesondere gesehen bei den sozial-kommunikativen (5 Teilkompetenzen), den personalen (5 Teilkompetenzen) und den fachlich-methodischen Kompetenzen (4 Teilkompetenzen). Die aktivitäts- und umsetzungsorientierten Kompetenzen spielen hingegen eine geringere Rolle (2 Teilkompetenzen). Dieses Ergebnis deckt sich mit Aussagen der Unternehmensvertreter über die Tätigkeitsbereiche der Absolventen im Unternehmen, wonach diese vorwiegend in Projektteams an der Schnittstelle zwischen Fachinformatikern und Anwendern agieren. Einfühlungsvermögen in beide Welten erleichtert hierbei die Zielerreichung.

Das Zielprofil für einen Absolventen dieses Studienganges wird durch den Kompetenzkanal dargestellt (s. Abb. 8). Die Breite des Kompetenzkanals spiegelt dabei die Heterogenität der späteren

beruflichen Anforderungen wider. So wird beispielsweise von Mitarbeitern in der Programmierung einer Bank nur bedingt Beratungsfähigkeit erwartet, während diese Kompetenz für einen Mitarbeiter derselben Bank im Bereich der Nutzerbetreuung ungleich wichtiger ist. Für den „Studiengang Bachelor of Science Wirtschaftsinformatik“ der Frankfurt School of Finance & Management liegt die angestrebte Ausprägung für die Kompetenz „Kommunikationsfähigkeit“ daher zwischen *deutlich ausgeprägt* (6) und *sehr stark ausgeprägt* (10).

Eine Operationalisierung der angestrebten Kompetenzausprägungen erfolgt auf Basis der Kompetenzdefinitionen. Dabei soll geklärt werden, welches Verhalten der Studierende zeigen muss, um das erforderliche Kompetenzniveau zu erreichen. Die Operationalisierungen der Kompetenz „Kommunikationsfähigkeit“ für den Studiengang „Bachelor of Science Wirtschaftsinformatik“ sollen nun beispielhaft aufgeführt werden.

Kommunikationsfähigkeit (6-10)

2-3= Spricht und schreibt verständlich.

4-5= Spricht und schreibt verständlich und drückt sich kundengerecht aus.
Geht offen auf andere zu, kann zuhören und geht auf Gesprächspartner ein.

6-7= Spricht und schreibt verständlich und drückt sich kundengerecht aus.
Geht offen auf andere zu, hört aktiv zu und geht auf Gesprächspartner ein.
Zeigt diese Fähigkeit auch in einer Fremdsprache.

Überzeugt durch rhetorische Fähigkeiten.

8-9= Spricht und schreibt verständlich und drückt sich kundengerecht aus.

Geht offen auf andere zu, hört aktiv zu, geht auf Gesprächspartner ein und zeigt diesem gegenüber seine Wertschätzung. Zeigt diese Fähigkeit auch in einer Fremdsprache und bei schwierigen Gesprächssituationen. Überzeugt durch rhetorische Fähigkeiten.

10-11= Spricht und schreibt verständlich und drückt sich kundengerecht aus.

Geht offen auf andere zu, hört aktiv zu und geht auf Gesprächspartner ein.

Zeigt diese Fähigkeit auch in einer Fremdsprache und bei schwierigen Gesprächssituationen.
Kommuniziert sicher auch in einem interkulturellen Umfeld.

Überzeugt in hohem Maße durch rhetorische Fähigkeiten.

Ob die angestrebten Kompetenzen auch tatsächlich vermittelt wurden, kann im Anschluss anhand der Operationalisierungen und unter Nutzung geeigneter Lehr- und Lernformen, die eine Einschätzung ermöglichen, gemessen werden. Eine gute Möglichkeit, die überfachlichen Kompetenzen zu messen und zu entwickeln, stellen Praxisphasen dar. Wie sich ein Studierender im Rahmen einer Praxisphase z.B. als Repräsentant seines Unternehmens auf einer Messe verhält, kann sehr gut durch die beschriebenen Niveaus der Kompetenz „Kommunikationsfähigkeit“ bewertet werden.

3.1.4.6 Empfehlungen zur Verzahnung

- Der Praxisanteil ist integraler Bestandteil des Studiums.
- Es ist ein Theorie- und Praxis-Transfer/Praxis-Theorie-Transfer vorzusehen, der über das Maß herkömmlicher Studiengänge deutlich hinausgeht.
- Die Integration von Theorie und Praxis ist in geeigneten Grundlagen zu fixieren. Über das Vertragsverhältnis Studierender – Unternehmen hinaus ist eine (vertragliche) Regelung zwischen Hochschule/Berufsakademie und Unternehmen zu treffen, welche die curriculare Integration gewährleistet. Die konkrete Gestaltung der Integration sollte durch weitere geeignete Instrumente unterstützt werden. Für kleine und mittlere Unternehmen als Kooperationspartner wird empfohlen, flexible Instrumente zu schaffen, die mit der Hochschule im Einzelfall abgestimmt werden.
- Für die Zuordnung und als Voraussetzung für eine Bewertung der Bachelor-Thesis ist
- darzulegen, ob bzw. inwiefern eine Bearbeitung nach wissenschaftlichen Methoden erfolgt.
- Die Hochschule/Berufsakademie gibt den Unternehmen Empfehlungen zur Gestaltung der Praxisphasen an die Hand. Durch eine institutionalisierte Abstimmung der drei beteiligten Gruppen (Unternehmen, Studierende, Dozenten) wird eine lernortübergreifende Betreuung sichergestellt.
- Die Dozenten sollten den Studierenden auch während des Praxisstudiums beratend zur Seite stehen. Darüber hinaus können Vereinbarungen zum Feedback zur Sicherung der Kontinuität (Taktung des Lehr-/Lernprozesses) getroffen werden oder aber auch Hinweise zur Erweiterung der Sichtweise gegeben werden. Durch eine lernortübergreifende Betreuung haben die Studierenden die Wahl von Lernzeitpunkt, Lernort, Lerngeschwindigkeit und Lerntiefe. Es ist insbesondere wichtig, die Selbstlernkompetenz der Studierenden und die Kontinuität des Lernprozesses zu fördern.
- Um die Qualität der Betreuung sichern zu können, bedarf es gezielter Schulungen sowohl auf Studierenden- als auch auf Dozentenseite. Die Hochschule/ Berufsakademie bietet ihren Dozenten regelmäßig Workshops zur hochschuldidaktischen Weiterbildung an.
- Es ist darzulegen, welche institutionalisierten Verfahren zur Kooperation zwischen Hochschule und Betrieb eingesetzt werden.
- Der Kompetenzerwerb im Lernort Betrieb ist die Voraussetzung dafür, dass die Praxis-teile des dualen Studiums in die Leistungspunktbewertung einbezogen werden. Die Hochschulen haben im Akkreditierungsverfahren darzulegen, welche Kompetenzen an den Lernorten erworben werden sollen und welches die notwendigen Schritte sind, um dies zu erreichen. Ob die Annahmen zutreffen, könnte zu einem späteren Zeitpunkt (z.B. bei der Reakkreditierung) über ein Kompetenzmessverfahren belegt werden.

3.1.5 Modularisierung und Leistungspunktvergabe sowie Verhältnis Theorie/Praxis

Wie herkömmliche Studiengänge sind duale Studienangebote – sofern sie als Bachelor-Studiengänge akkreditiert werden sollen – zu modularisieren. Ferner sind die Studiengänge mit Leistungspunkten nach dem European Credit Transfer Systems (ECTS) auszustatten. Für duale Bachelor-Studiengänge gelten die allgemeinen Strukturvorgaben herkömmlicher Studiengänge inkl. der Vorgaben für Modulbeschreibungen. Sie sind in dem entsprechenden KMK-Beschluss niedergelegt und wurden durch Beschluss des Akkreditierungsrates ergänzt sowie in Stellungnahmen und Projekten weiterentwickelt.¹¹⁰ Die KMK hat darüber hinaus weitere Vorgaben für Ausbildungsgänge an Berufsakademien definiert.¹¹¹

Die Modularisierung und Leistungspunktvergabe stellt für duale Studiengänge aufgrund des umfangreicheren Praxisanteils und dem Ziel der Verkürzung der Studiendauer in dem neuen, gestuften System eine besondere Herausforderung dar.¹¹²

Modularisierung

Module sind in sich thematisch geschlossene, überprüfbare Einheiten, mit denen bestimmte Lernergebnisse erreicht werden sollen und die anhand des Gesamtausbildungszieles auszurichten sind.¹¹³ Auch die Praxisphasen mit ihrem beabsichtigten Kompetenzerwerb außerhalb der Hochschule sind daher zu modularisieren.

In dualen Studiengängen hat die Beschreibung der in den Praxisphasen zu erwerbenden fachlichen und überfachlichen Kompetenzen eine besondere Bedeutung, da sie für die Stakeholder (Studierende, Kooperationsunternehmen, Hochschulen/Berufsakademien, weitere Beteiligte wie Kammern etc.) Auskunft über die Vorteile und Schwerpunkte des dualen Studiums gibt.

Die empirische Basis aus den am Projekt beteiligten Studiengängen und der Bestandsaufnahme *QSdual* zeigt, dass die Modulgestaltung der „Praxisanteile“ unterschiedlich realisiert werden kann: Module können danach grundsätzlich

- getrennt nach Theorie- und Praxisanteilen konzipiert sein,
- und/oder Theorie- und Praxisanteile integrieren, wie dies auch bei herkömmlichen, beispielsweise ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen bereits der Fall ist.¹¹⁴

¹¹⁰ KMK (2004c); ECTS-Beschluss der HRK (2007).

¹¹¹ KMK (2004b).

¹¹² In diesem Kapitel sollen nur der Einbezug von Leistungen aus Praxisphasen behandelt werden, die im Rahmen des Studiums erbracht werden. Zu anderweitig, außerhalb der Hochschule erworbenen Leistungen, vgl. Kap. 3.4.

¹¹³ Zu Lernergebnissen allgemein vgl. Adam (2007) sowie Schermutzki (2006).

¹¹⁴ Labortätigkeiten können bei mangelnder Ausstattung der Betriebe auch in die Hochschule verlagert werden (und umgekehrt).

Kennzeichen der curricularen Verzahnung in dualen Studiengängen ist nach Auffassung der Projektpartner insbesondere die Reflexion der theoretischen und praktischen Ausbildungsinhalte. Diese Reflexion kann nach Umfrageergebnissen in eigenständigen Modulen (oder Lehrveranstaltungen) stattfinden oder in die entsprechenden Module integriert sein. In jedem Fall sollte die Reflexion gewährleistet bzw. systematisch vorgesehen sein.

Wie die Umfrage außerdem gezeigt hat, können verschiedene Modularten für unterschiedliche Modulziele und Lernorte wie „Unternehmensmodule“ oder „Problemorientiertes Lernen (POL)“ konzipiert sein. Erstere stellen beispielsweise eine alternative Form als hochschulintern durchgeführte praktischen Übungen dar, indem konkrete Projekte in den Unternehmen bearbeitet werden. POL als spezifische Methode für den Kleingruppenunterricht wird im Gesundheits-, aber auch in anderen Bereichen eingesetzt, um systematisch praktische Fragen zu bearbeiten. Dabei werden Themen von den Teilnehmern erarbeitet und gegenüber den Tutoren präsentiert, während im konventionellen Unterricht der Dozierende Inhalte an die Teilnehmer vermittelt.¹¹⁵

Am Beispiel der BAW Hameln zeigt sich, dass Praxismodule einen graduellen Anstieg der praktischen Inhalte und Kompetenzen vorsehen, sie gewissermaßen die Studierenden in die weitgehend selbstständige Tätigkeit im Unternehmen „überführen“ können.

Insgesamt kommt das Projekt zu dem Ergebnis, dass eine Modularisierung der Praxisanteile in dualen Studiengängen unter den bereits existierenden Vorgaben möglich ist und Module auf unterschiedliche Art und Weise erfolgreich gestaltet werden können. Nach Auffassung der Projektteilnehmer ist es Kennzeichen dualer Studiengänge, dass eine Flexibilisierung des Modulkonzepts notwendig erscheint, also eine strikte Trennung von Praxis- und Theoriemodulen oder auch von Kompetenzen, die nur an dem einen oder anderen Lernort erworben werden, zu überdenken ist. Vielmehr kann ein theoriebasierter Kompetenzerwerb auch am Lernort Betrieb erfolgen. Zum Beispiel kann die betriebliche Erfahrung, die ein Studierender in einzelnen Praxisprojekten sammelt, durchaus bestimmten Theoriemodulen des Studienganges zugute kommen. Dies hat dann allerdings Auswirkungen auf die Leistungspunktvergabe bzw. auf Empfehlungen zum Verhältnis von Praxis- und Theorieanteilen in dualen Studiengängen.

¹¹⁵ Vgl. Schnabel/van Husen (1998), S. 4, mit weiteren Literaturhinweisen zur Methodik.

Leistungspunktvergabe

Sowohl der studentische Workload der Theorie- als auch der Praxisphasen ist in dualen Studiengängen zu erfassen. Folgerichtigerweise sind auch Leistungspunkte für die Theorie- und Praxisphasen zu vergeben. Die Anerkennung der Leistungen, die an den unterschiedlichen Lernorten erbracht werden, spielt dabei eine große Rolle.¹¹⁶ In gleicher Weise soll auch für den beruflichen Bildungsbereich ein Leistungspunktesystems (ECVET) entwickelt werden, dessen Realisierung aber mittelfristig noch nicht absehbar ist.¹¹⁷

Hinsichtlich des Workloads und damit auch der Leistungspunktvergabe stellten sich im Verlauf des Projektes folgende Einzelfragen:

- Wie können Praxisanteile insgesamt zum integralen Bestandteil werden?
- Wie ist das Problem des häufig umfangreicheren Praxisanteils im Hinblick auf Vorgaben zum Gesamtumfang des Studiums zu lösen? Wie wird die Studierbarkeit gewährleistet?
- In welchem Verhältnis stehen Theorie und Praxis bzw. welchen Bedingungen unterliegt es?
- Gibt es unterschiedliche Verfahren für die Bewertung von Kompetenzen bzw. Lernergebnissen?

Praxis als integraler Bestandteil des dualen Studiums

Die Erfahrungen der Projektpartner und die Bestandsaufnahme der dualen Studiengänge (*QS dual*) haben gezeigt, dass der Bezug zum Studium auf unterschiedliche Art und Weise gewährleistet werden kann, wie im Abschnitt 3.1.4 („Verzahnungsinstrumente“) dargestellt. Beteiligungen der Unternehmensseite an der Überprüfung bestimmter Leistungen bieten außerdem Verfahrensmöglichkeiten, die eine Anerkennung der an den unterschiedlichen Lernorten erworbenen Kompetenzen fördern. Insbesondere der Einsatz ausgewählter Praxisvertreter als Lehrbeauftragte der Hochschule ist hier zu nennen. Dies kann von der Beteiligung an „klassischen“ Prüfungen bis hin zur der gemeinsamen Formulierung eines Kompetenzprofils für Absolventen bzw. zu einer gemeinsamen Kompetenzmessung reichen. Die Verzahnung bezieht sich daher nicht nur auf Inhalte, sondern auch auf Kompetenzen, die die Studierenden erwerben sollen. Hierzu hat die zentrale Umfrage *QSdual* allerdings ergeben, dass in den zugrunde liegenden Studiengängen bisher kaum eine Bewertung der in Praxisphasen erworbenen *Kompetenzen* durchgeführt wird. Das Verständnis von in der Praxis erworbenen Kompetenzen ist dabei sehr unterschiedlich, die Zuordnung erfolgt eher „spontan“ und ihre Messung beispielsweise über die Bewertung von Vorträgen. In anderen Fällen wird die Bewertung den Betrieben überlassen.

¹¹⁶ Vgl. Falk (2007), S. 8.

¹¹⁷ Vgl. BMBF-Projekt <http://www.decvet.net/>.

Die Hauptproblematik liegt nach Ergebnissen des Projekts jedoch nach wie vor in der rein quantitativen Bestimmung der theoretischen und praktischen Anteile bzw. des Workloads und zwar zum einen bezüglich des Gesamtumfangs, zum anderen bezüglich der Theorie- und Praxisanteile. Der Rhythmus, d.h. die verschiedenen Zeitmodelle, und die Frage der Studierbarkeit spielen in diesem Zusammenhang eine Rolle.

Hinsichtlich des Gesamtumfangs fällt auf, dass einige der Studiengänge aufgrund von ECTS-Vorgaben gestreckt werden und damit achtsemestrige Studiengänge beispielsweise 180 oder 210 ECTS-Punkte umfassen. Fraglich ist, ob und inwieweit eine „Streckung“ von Studiendauern darauf zurückzuführen ist, dass besondere studienorganisatorische Maßnahmen nicht vorgesehen sind. Sofern duale Ausbildungskonzepte in herkömmliche Studiengänge integriert sind und sich hinsichtlich des Zeitmodells an diesen zu orientieren haben, dürfte eine Streckung allerdings keine auf andere Studienmodelle übertragbare Lösung sein. Zumindest ist nachzuweisen, wie die Verzahnung erfolgt und welcher Mehrwert das duale Studium mit sich bringt.

Die Projektgruppe ist bezüglich der Gesamtdauer des Studiums der Auffassung, dass duale Bachelor-Studiengänge entsprechend den KMK-Strukturvorgaben für Berufsakademie-Ausbildungsgänge eine Dauer von mindestens drei Jahren einschließlich der Abschlussarbeit aufweisen sollten. Dabei wird empfohlen, den Umfang nicht mehr in Zeitkategorien, sondern in ECTS-Punkten auszudrücken. Als Strukturvorgabe wird weiter empfohlen, dass duale Studiengängen einschließlich der Praxisteile zu modularisieren und mit einem Leistungspunktesystem auszustatten sind und sie einen Gesamtumfang von 180 – 240 ECTS-Punkten einschließlich der Abschlussprüfung haben sollten.

Eine weitere, nicht unwesentliche Problematik, die auch bei der vorgenannten Frage einer Rolle spielt und sich aufgrund der Bestandsaufnahme akkreditierter Studiengänge ergab, ist, dass Praxisphasen überhaupt nicht oder nur zum Teil in duale Studiengänge einbezogen werden.¹¹⁸

Der zu Projektbeginn festgestellte hohe Anteil der dualen Studiengänge **ohne Einbezug der Praxisphasen** (64 %, Stand 31.02.2006) hat sich durch die Weiterführung der Bestandsaufnahme über die erste Projektphase hinaus relativiert und liegt nun noch bei 26,5 %.¹¹⁹

¹¹⁸ Beispiel: 5 ECTS-Punkte für 13 Wochen Praxis gegenüber 25 ECTS-Punkten für die gleiche Zeit Theorie, was zwar KMK-Vorgaben für Berufsakademie-Ausbildungsgänge entspricht, aber im Akkreditierungsverfahren genau zu begründen ist. Weiter sind zu nennen: Kreditierung nur von „klassischen“ Praxisphasen, nicht jedoch von Praxiszeiten in der vorlesungsfreien Zeit.

¹¹⁹ Zum Teil ist dies auf die Nacherfassung beim Akkreditierungsrat (noch) nicht oder anderweitig gelisteter Studiengänge zurückzuführen.

Die befragten Studiengangsleiter gaben für die Nichtberücksichtigung der Praxisanteile folgende Begründungen:

- fehlende Vorgaben (der Akkreditierungseinrichtungen, KMK) / Schwerpunkt auf Prüfungen bei oder Vergleichbarkeit mit herkömmlichen Studiengängen;
- eine Anrechnung ist nur bei Prüfungen möglich;¹²⁰
- für die Vergabe von Kreditpunkten hätte notwendigerweise eine Überprüfung der Ausbildungsinhalte der Unternehmensphasen zu erfolgen / Aufwand bei ECTS-Vergabe,
- Frage der Wissenschaftlichkeit der praktischen Ausbildung;
- ein ausreichend hoher Anteil an Theoriestudium wird für die spätere Berufstätigkeit / berufliche Anerkennung vorausgesetzt;
- Bewahrung des schnellen Studiums: Einhaltung der Gesamtworkload (max. 5400 h für ein 6-semesteriges Studium) bzw. Sicherstellung, dass der Workload mit den Arbeitsstunden kompatibel ist; bei Integration der Berufsausbildung bedeute dies eine Verlängerung, das Studium wäre in 6 Semestern nicht möglich;
- die Verantwortung für die Qualität der Studiengänge liegt letztendlich in den Händen der Hochschule, diese kann aber die Qualität der praktischen Ausbildung nicht garantieren;
- gute Erfahrungen in Diplomstudiengängen mit der Nicht-Anrechenbarkeit;
- Konzept der Hochschule / Berufsausbildung und Hochschulstudium sind als getrennte Ausbildungsphasen aufzufassen / Vermeidung von Überschneidungen;
- Freiheit der Hochschule hinsichtlich organisatorischer Gestaltung soll bewahrt werden;
- Kapazitätsengpässe bei den Hochschullehrern (unterschiedliche Lehranforderungen);
- Umschreibemöglichkeiten in nichtduale Studiengänge sollen bei Studienabbruch möglich sein.

Es zeigt sich, dass hochschulpolitische Gründe und Traditionen ebenso wie Kapazitätsanforderungen eine Rolle spielen, aber auch die Entscheidung, ob die duale Form in einen herkömmlichen Studiengang integriert wird oder nicht. In anderen Fällen besteht ein Problembewusstsein hinsichtlich der Akkreditierungsanforderungen, bzw. es werden (fehlende) Bedingungen der Akkreditierung angeführt, die daran hindern, die Praxis einzubeziehen.¹²¹

Zwischenzeitlich existieren Vorgaben des Akkreditierungsrates zur ECTS-Vergabe bei Praxisanteilen. Danach sind Praxisanteile nur ECTS-fähig, wenn sie in das Studium integriert und von der Hochschule betreut werden, d.h. von ihr geregelt und inhaltlich bestimmt werden und ggf. mit Lehrveranstaltungen begleitet werden. ECTS-Punkte für diese Anteile können nur auf Basis eines Leistungsnachweises vergeben werden.¹²² Zudem ist das Strukturmerkmal der gestuften Studiengänge zu berücksichtigen, wonach in der Regel 30 ECTS-Punkte pro Semester bzw. 60 ECTS-Punkte pro Jahr **inkl. der vorlesungsfreien Zeit** vergeben werden können.

¹²⁰ Hier bestand in der Vergangenheit eine regionale Vorgabe: Rheinland-Pfalz wollte nach Angaben eines Studiengangsverantwortlichen die Vorgaben dergestalt ändern, dass nur ein Einbezug erfolgt, wenn Prüfungen vorliegen.

¹²¹ Erstaunlich ist dabei das Argument der Gesamtverantwortung der Hochschule über die Qualität des Studiums, das eigentlich für einen Einbezug spricht.

¹²² Vgl. AR (2005). Explizit lässt der Akkreditierungsrat auch die Möglichkeit so genannte „extracurriculare Optionen“ wie unbetretene Praktika als Vorsemester zu, für die keine ECTS-Punkte vergeben werden.

Es ist daher anzunehmen, dass sich der Anteil der dualen Studiengänge **ohne** Einbezug der Praxiszeiten verringern wird bzw. der Nichteinbezug auf ältere Akkreditierungen zurückzuführen ist. Hochschulpolitische und traditionelle Gründe stellen vor dem Hintergrund der bestehenden Vorgaben ein vielerorts noch ungelöstes Problem dar. Häufig wird von einer zusätzlichen Arbeitsbelastung durch Ausbildung bzw. Berufstätigkeit ausgegangen und die Frage der Studierbarkeit in Akkreditierungsverfahren thematisiert.¹²³ Ob die Festlegung von Akkreditierungsvorgaben alleine ein „überzeugendes“ Argument für einen Einbezug darstellt, dürfte fraglich sein. In jedem Fall wird Überzeugungsarbeit und ein Interessensausgleich zu leisten sein, soll der duale Studiengang in das neue gestufte System eingeordnet werden und die Gesamtverantwortung der Hochschule gewährleistet sein.

Weiter hat sich im Verlauf der Bestandsaufnahme gezeigt, dass der Anteil der Studiengänge mit teilweise Einbezug von Praxisphasen bei 51 % liegt und damit sehr hoch ist: Als Gründe für einen Verzicht auf eine vollständige Bewertung der Praxiszeiten wurden genannt:

- Anforderung an die Verzahnung (Praxiszeiten müssen direkt mit Theorie verknüpft sein);
- es würde ein Missverhältnis zu Bewertungen in herkömmlichen Studiengängen entstehen;
- der betreffende Studiengang ist in einen herkömmlichen Studiengang integriert, da im Vergleich zu Sondermodellen kein Problem mit zu geringen Studierendenzahlen, Ressourcen, Gebühren entsteht, in Sondermodellen¹²⁴ ist der Mehraufwand zu finanzieren; die Leistungspunktvergabe kann sich daher bei den integrierten Modellen an den Regelungen des herkömmlichen Studiengangs orientieren;
- Akzeptanz durch Unternehmen; in diesem Zusammenhang soll auf Untersuchungsergebnisse des BIBB hingewiesen werden, wonach die fehlende Berücksichtigung der Betriebsphasen in der Prüfung ein Argument für beteiligungsinteressierte oder –bereite Unternehmen sein kann, sich nicht an dualen Studiengängen zu beteiligen;¹²⁵
- Hochschul-/Theorieanteile müssten entfallen zugunsten einer Bewertung der Praxisanteile;
- nur von der Hochschule betreute Phasen werden (in der Akkreditierung) berücksichtigt, im übrigen erfolgt Streckung;
- einzelne Ausbildungsabschnitte (z.B. in einem Jahr vor dem Studium) wurden ausgelagert oder vorge-schaltet.

Nach diesen Angaben spielen Akkreditierungsvorgaben und der Mehraufwand für die Hochschule eine Rolle. Zudem werden auch hier Profil bildende oder hochschulpolitische Gründe genannt.

Allerdings ist zu beachten, dass auch die KMK in ihren Rahmenvorgaben für BA-Ausbildungsgänge davon ausgeht, dass die Vergabe der ECTS-Punkte nicht proportional zum institutionellen Workload, bezogen auf Hochschule und Betrieb, erfolgen soll, sondern nach inhaltlichen Kriterien. So können theoriebasierte ECTS-Punkte durchaus in den Praxisphasen erworben werden.¹²⁶

¹²³ Vgl. ASIIN (2007) S. 57.

¹²⁴ Genannt wurde als Beispiel eine Fachhochschule in Rheinland-Pfalz.

¹²⁵ Vgl. Mucke (2000), S. 9.

¹²⁶ Vgl. nachfolgende Ausführungen zum FHW/BA-Modell.

Insgesamt spricht sich die Projektgruppe dafür aus, dass auch Praxisbausteine zu modularisieren sind. Eine „black box“ der Praxisteile darf es im Hinblick auf eine sinnvolle Verzahnung von Theorie und Praxis in integrierenden Studiengängen nicht geben. Demgemäß erfolgt eine Betreuung der Studierenden durch die Hochschule auch während der Praxisphase. Dazu eignen sich E-Learning-Plattformen wie ILIAS.¹²⁷ Weiter gilt: Wenn eine Modularisierung erfolgt, dann muss – die Betreuung und anderen Kriterien des Akkreditierungsrates vorausgesetzt – auch eine Leistungsbewertung der Praxismodule **verpflichtend** stattfinden.

Gleichzeitig wirkt die Einbeziehung der Praxisphasen in die Modularisierung und Leistungspunktbeurteilung der Überbelastung der Studierenden in dualen Studiengängen entgegen. Werden nämlich die erforderlichen ECTS-Punkte nur in den Theoriephasen dualer Studiengänge erworben, wirken sich die Praxisphasen als zusätzliche zeitliche Belastungen für die Studierenden aus. Verringerungen der Belastungen können gerade durch bestimmte Verzahnungsinstrumente bzw. studienorganisatorische Maßnahmen erleichtert werden. Zur Lösung der Frage der Studierbarkeit sind auch die Vorgaben für das Intensivstudium (max. 75 ECTS-Punkte pro Jahr) relevant.¹²⁸

Hinsichtlich der Theorie- und Praxisanteile und ihrer Bewertung stellt sich nicht zuletzt auch aufgrund der geforderten Wissenschaftlichkeit dualer Studiengänge außerdem die Frage, wie das Verhältnis dieser Anteile zueinander gestaltet sein sollte. Auch hierzu bietet der KMK-Beschluss zu BA-Ausbildungsgängen einen hilfreichen Ausgangspunkt. Danach sollen in dreijährigen Bachelor-Studiengängen praxisbasierte Ausbildungsanteile einen Umfang von 30 – 60 ECTS-Punkten, theoriebasierte Studienanteile 120 – 150 ECTS-Punkte aufweisen. An welchem Lernort die Anteile erworben werden, ist zweitrangig.¹²⁹ Die Projektgruppe teilt die Meinung der KMK, dass eine Quantifizierung notwendig und ein reiner Institutionsbezug bei der Zuordnung der entsprechenden Anteile zu kurz greifen würde. Deshalb ist die Projektgruppe der Auffassung, dass auch die Hochschulen (und nicht nur die Berufsakademien) sich an den genannten KMK-Vorgaben orientieren sollten.

Allerdings sollte beachtet werden, dass es in dualen Studiengängen häufig nicht möglich ist, Theorie und Praxis strikt zu trennen, weil es vielfach gleitende Übergänge sogar in einzelnen Modulen gibt, wie das BAW-Modell exemplarisch zeigt. Jedoch sollte es nach Auffassung der Projektgruppe den Hochschulen möglich sein, im Zuge der Akkreditierung in ihren dualen Studiengänge eine plausible Zuordnung der ECTS-Punkte nach den Kriterien der KMK vorzunehmen.

¹²⁷ Vgl. BAW-Modell, Kap. 3.1.4.3.

¹²⁸ AR (2006b).

¹²⁹ Vgl. KMK (2004b), S. 2, 2.3.

In diesem Zusammenhang stellt sich auch die Frage der Zuordnung der Bachelor-Thesis. Die KMK weist in Berufsakademie-Studiengängen die ECTS-Credits der Abschlussarbeit der Theorie zu.¹³⁰ Im Allgemeinen erfolgt in dualen Studiengängen aber die Bearbeitung der Abschlussarbeiten in Zusammenarbeit mit Unternehmen; folgerichtig werden in der Regel anwendungsorientierte Problemstellungen behandelt. Die Projektgruppe vertritt hier die Auffassung, dass der KMK-Beschluss zu BA-Ausbildungsgängen in angepasster Form zugrunde gelegt werden kann. Es ist daher eine Bachelorarbeit im üblichen Umfang von 6 – 12 ECTS-Punkten obligatorisch vorzusehen, die auf den theoriebasierten Anteil anzurechnen ist, da auch für duale Studiengänge gelten soll, dass ein Problem aus dem jeweiligen Fach mit wissenschaftlichen Methoden zu lösen ist. Ist diese Voraussetzung erfüllt, stellt sich die Frage der Zuordnung von Bachelorarbeiten mit stärkerem Unternehmensbezug oder rein theoriebasierter Arbeiten nicht mehr.

Ebenso folgt die Projektgruppe der KMK in der Auffassung, dass die Erreichung wohldefinierter Kompetenzen das Ziel von dualen Ausbildungsgängen sein sollte.¹³¹ Als Voraussetzungen für die Kreditierung von Praxisleistungen auf einem bestimmten Niveau muss im Akkreditierungsverfahren dargestellt werden, welche Kompetenzen ein Absolvent eines dualen Bachelor-Studienganges erwerben soll und welches die notwendigen Schritte sind, um dieses zu erreichen. Ferner muss die Studierbarkeit aufgrund des erhöhten Aufwandes ggf. durch besondere organisatorische Maßnahmen gewährleistet sein. Die Verbundpartner FHW Berlin und Frankfurt School of Finance & Management haben Kompetenzmessungen durchgeführt, um zu prüfen, inwieweit hierdurch Rückschlüsse für die Vergabe von ECTS-Punkten möglich sind.

Die Entscheidung über die Vergabe von Leistungspunkten für Theorie- oder Praxisphasen sollte von den Ausbildungs-/Lernzielen abhängig sein. Die Umsetzung erfolgt über das Curriculum des dualen Studiengangs. Im Geiste von Bologna sollten die Hochschulen diesbezüglich einen Rahmen erhalten, wie Theorie- und Praxisphasen zu gewichten sind. Hierzu wird auf die obigen Ausführungen verwiesen. Das Qualifikationsniveau, das in dem künftigen Deutschen Qualifikationsrahmen beschrieben wird, soll hierbei erreicht werden.

¹³⁰ Vgl. KMK (2004b), S. 2, 2.4.

¹³¹ Vgl. KMK (2004b), S. 5.

Wie die Leistungspunktvergabe mithilfe besonderer studienorganisatorischer Maßnahmen gestaltet sein kann, zeigt das Beispiel der **FHW/BA**:

Workload und Credits: Der Fachbereich II Berufsakademie geht davon aus, dass aufgrund spezieller studienorganisatorischer Maßnahmen eine besondere Belastungsfähigkeit der Studierenden gegeben ist. In den Theoriephasen wird von einer wöchentlichen Arbeitsbelastung von 50 Stunden ausgegangen. Bei 12 Wochen Semesterdauer errechnen sich 600 Stunden Workload je Theoriephase. Bei 30 Stunden je ECTS-Punkt ergeben sich zunächst 20 ECTS-Punkte je Theoriephase.

Während der Praxisphasen wird von 450 Stunden Workload ausgegangen. Dies entspricht bei ca. 11 Wochen Dauer (nach Abzug der Urlaubszeiten und von Feiertagen) einer wöchentlichen Arbeitsbelastung von etwa 40 Stunden. Hieraus errechnen sich zunächst 15 ECTS-Punkte je Praxisphase. Während dieser Phasen werden praktische Erfahrungen von den Studierenden gesammelt, die diesen in den Theoriephasen zugute kommen. Die so genannte „betriebliche Erfahrung“ wird in den ersten fünf Praxissemestern mit jeweils 240 Stunden Workload (8 ECTS-Punkte) angesetzt. Unter Berücksichtigung der „**betrieblichen Erfahrungen**“ erzielen die Studierenden somit in den ersten fünf Theoriesemestern jeweils 28 ECTS-Punkte (vgl. Abb. 9).

Workload	1.-5. Semester	ECTS-Punkte	Workload	6. Semester	ECTS-Punkte
600h	Theoriephasen (Präsenz- und Selbststudium)	20	600h	Theoriephase (Präsenz- und Selbststudium)	20
	betriebliche Erfahrung	8		Thesis und	12
450h	Praxisphasen	7	450h	Kolloquium	3
je 1.050h		je 35	je 1.050h		je 35

Abb. 9: Einheitliche Gesamtstruktur aller Studiengänge am Fachbereich Berufsakademie der FHW Berlin hinsichtlich Workload und ECTS-Punkte

In der sechsten Praxisphase kommen die „betrieblichen Erfahrungen“ der Bachelor-Thesis zugute, so dass nur 20 ECTS-Punkte während der sechsten Theoriephase vergeben werden.

In den ersten fünf Praxisphasen verbleiben somit jeweils 210 Stunden Workload für Transferleistungen, die in Form differenziert bewerteter Prüfungsleistungen erbracht werden. Je Praxisphase werden in den ersten fünf Semestern 7 ECTS-Punkte vergeben. Die gesamte Arbeitszeit der sechsten Praxisphase steht für die Anfertigung der Bachelor-Thesis sowie für das Kolloquium zur Verfügung. Für die Thesis werden 450 Stunden Workload gleich 15 ECTS-Punkte (einschließlich Kolloquium) angesetzt.

Im Akkreditierungsverfahren ist dieses Modell anerkannt worden. Es stellte sich hier nicht die Frage der Studierbarkeit, weil eine ganze Reihe organisatorischer Maßnahmen das Studium flankieren. Ganz im Gegensatz: Die Gutachter und die Akkreditierungsagentur haben alle Studiengänge des Fachbereichs BA der FHW Berlin als Intensivstudiengänge mit der Vergabe von 210 ECTS-Punkten für sechs Semester Studiendauer eingestuft. Allerdings wurde die vorgenommene gleichmäßige pauschale Zuordnung der „betrieblichen Erfahrung“ zu den Theoriemodulen kritisiert. Der Fachbereich hat inzwischen die „betriebliche Erfahrung“ in unterschiedlichem Maße an die Theoriemodule „angedockt“; so erhalten z.B. die Module der Speziellen BWL (Bankbetriebslehre, Versicherungsbetriebslehre etc.) in stärkerem Umfang „betriebliche Erfahrung“ zugeordnet als z.B. die Mathematik-/Statistik-Module. Dies entspricht stärker der betrieblichen Realität.

Die **Überprüfung und Anrechnung der außerhalb der Hochschule, d.h. am Lernort Betrieb, (in der Studienzzeit) erworbenen Kompetenzen** wird an der FHW/BA durch die Rahmenprüfungsordnung geregelt. Sie sieht vor, dass in jeder Praxisphase von den Studierenden eine Transferleistung zu erbringen ist. Die Transferleistungen beziehen sich gemäß der Eignungsgrundsätze für die Betriebe auf die Studieninhalte des vorangegangenen oder des nachfolgenden Theoriesemesters oder auf bestimmte Theoriemodule. Damit wird eine starke inhaltliche Verflechtung zwischen Theorie- und jeweiliger Praxisphase sichergestellt. Zu den Leistungsnachweisen (Transferleistungen) vgl. Kap 3.1.5. Die hierfür vergebenen Noten gehen gleichberechtigt mit den Noten aus den Theoriephasen in die Bachelor-Gesamtnote ein.

Schließlich sollten weitere Instrumente des ECTS-Systems, **insbesondere das Diploma Supplement** genutzt werden. Es könnte Auskunft über Inhalte und zu erwerbende Kompetenzen (ggf. auch Hinweise auf die Lernorte) geben.

Empfehlungen:

- Duale Studiengänge inkl. der Praxisanteile sind zu modularisieren und mit einem Leistungspunktesystem auszustatten. Die Vorgaben des Akkreditierungsrates zur Vergabe von ECTS-Punkten für Praxisphasen in herkömmlichen Studiengängen sind dabei zu beachten.
- Duale Bachelor-Studiengänge haben einen Gesamtumfang von 180 – 240 ECTS-Punkten einschließlich der Abschlussarbeit.
- Praktische Ausbildungsanteile sollen in der Regel einen Umfang von 30 – 60 ECTS-Punkten, die Theorieanteile in der Regel 120 – 150 ECTS-Punkte aufweisen. Dies setzt voraus, dass inhaltliche Bezüge zwischen Theorie und Praxis in das duale Curriculum integriert sind. Diese sind im Rahmen der Akkreditierung darzulegen.
- Duale Studiengänge sehen obligatorisch eine Bachelorarbeit vor, mit der die Fähigkeit nachgewiesen wird, innerhalb einer bestimmten Frist ein Problem des jeweiligen Faches selbstständig mit wissenschaftlichen Methoden zu bearbeiten. Die Bachelorarbeit hat einen Gesamtumfang von 6 – 12 ECTS-Punkten, die auf die theoriebasierten Anteile anzurechnen sind.

3.1.6 Kompetenzerwerb in den Praxisphasen und seine Messung

Das im Kapitel 3.1.4.5 vorgestellte Modell soll anhand der Ergebnisse aus den Messungen an der Frankfurt School of Finance & Management und der FHW/BA näher dargestellt werden.

Für den Studiengang „Bachelor of Computer Science“ der Frankfurt School of Finance & Management wurden mit dem Verfahren KODE® das Ausprägungsverhältnis der Grundkompetenzen der Studierenden unter günstigen und unter ungünstigen Arbeitsbedingungen erfasst. Ungünstige Bedingungen umfassen Stress, Konflikte, etc.

Das Ausprägungsverhältnis wird dargestellt über die relative Gewichtung der vier Kompetenzklassen P (personale Kompetenzen), A (aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzen), S (sozial-kommunikative Kompetenzen) und F (fachlich-methodische Kompetenzen) bei einer Person. Diese Kompetenzen sind die Dispositionen zur Selbstorganisation eigenen Handelns.¹³²

¹³² Vgl. Erpenbeck/Rosenstiel (2003), S. 365.

Im Fall des Studiengangs „Bachelor of Science Wirtschaftsinformatik“ konnten folgende Ergebnisse im Rahmen einer Selbsteinschätzung mit dem KODE®-Fragebogen bei Studierenden im fünften von sieben Semestern gemessen werden.

günstige Bedingungen				ungünstige Bedingungen				Typ (günstige Bedingungen)	Typ (ungünstige Bedingungen)
P	A	F	S	P	A	F	S		
34	30	30	26	31	35	31	23	P-A-F	A-P-F
34	35	21	30	37	28	30	25	A-P	P
41	21	28	30	34	22	41	23	P	F
31	28	48	13	28	33	43	16	F	F
29	36	33	22	25	37	39	19	A-F	F-A
24	30	30	36	27	31	42	20	S	F
33	25	32	30	34	25	32	29	P-F-S	P-F
24	25	28	43	26	21	35	38	S	S-F
36	17	31	36	31	28	31	30	P-S	P-F-S-A
38	19	35	28	33	18	33	36	P-F	S-F-P
28	27	36	29	31	22	41	26	F	F
28	29	28	35	29	26	34	31	S	F-S
30	17	44	29	28	25	47	20	F	F
36	18	32	34	32	21	38	29	P-S-F	F-P
31	27	42	20	30	22	42	26	F	F
29	34	25	32	31	37	30	22	A-S	A
26	26	33	35	27	25	38	30	S-F	F
31,29	26,12	32,71	29,88	30,24	26,82	36,88	26,06		

Tab.: Ergebnisse der Kompetenzmessung bei Studierenden im 5. Semester im Studiengang „Bachelor of Science Wirtschaftsinformatik“ (n=17)

Absolventen der Studiengangs „Bachelor of Science Wirtschaftsinformatik“ werden zumeist an der Schnittstelle zwischen Anwendern und Fachinformatikern eingesetzt. Dementsprechend werden verstärkt personale und sozial-kommunikative Kompetenzen gefordert. Die fachlich-methodischen Kompetenzen sind ebenfalls wichtig, aber nicht dominierend. Die aktivitäts- und umsetzungsorientierten Kompetenzen spielen für das Zielprofil des Studiengangs eine geringere Rolle.

Unter günstigen Bedingungen weisen die Durchschnittswerte der Studierenden auch diese drei Schwerpunkte auf. Die drei Kompetenzklassen „personal“ (31,29), „sozial-kommunikativ“ (29,88) und „fachlich-methodisch“ (32,71) sind stärker, die aktivitäts- und umsetzungsorientierten Kompetenzen hingegen etwas schwächer ausgeprägt (26,12). Unter ungünstigen Bedingungen findet jedoch eine Verschiebung statt. Die Studierenden versuchen in solchen Situationen vor allem, durch Betonung ihrer fachlich-methodischen Kompetenz (36,88) eine Lösung herbeizuführen, die übrigen Kompetenzklassen fallen dagegen zurück. Insbesondere die sozial-kommunikativen (26,06) sowie die aktivitäts- und umsetzungsorientierten Kompetenzen (26,82) spielen unter ungünstigen Bedingungen eine geringere Rolle.

Mit diesen Ergebnissen können nun konkrete Weiterentwicklungen des Studiengangs angestoßen werden. Insbesondere kann die verstärkte Einübung sozial-kommunikativer Handlungsrouinen Bestandteil des Curriculums werden. Situationen unter den häufig wenig strukturierten Bedingungen des Arbeitsalltags sollten hierzu gezielt als Teil der Aufgabenlösung eingesetzt werden. Die Bewertung sollte insbesondere den Grad der sozial-kommunikativ geprägten Lösungsbestandteile berücksichtigen.

Für den Studiengang „BWL/TB“ an der FHW/BA wurden mit dem Verfahren KODE®-X das Kompetenzprofil analog dem Vorgehen bei der Frankfurt School of Finance & Management ermittelt. Insbesondere wurden die relevanten Stakeholder einbezogen, um die erwartete Ausprägung der Kompetenzen festzulegen. Messungen fanden sowohl in Praxisphasen dreier Jahrgänge als auch im Rahmen zweier Unternehmensplanspiele statt. Im Folgenden sollen die Ergebnisse anhand der Messung in den Praxisphasen dargestellt werden, wie sie auf Basis des ursprünglich formulierten Kompetenzprofils durchgeführt wurde.

Die Kompetenzausprägungen von Studierenden des Studienganges wurden mittels Selbsteinschätzung und Fremdeinschätzungen durch Kommilitonen und Kollegen/Vorgesetzte unter Verwendung des Instruments KODE®-X erfasst und gemessen. Die Studierenden befanden sich zum Messzeitpunkt in ihrem letzten Semester und in ihrer letzten Praxisphase, d.h. kurz vor dem Abschluss ihres Studiums.

Als Kriterium für die tatsächliche Kompetenzausprägung wurden ausschließlich die Einschätzungen der Kollegen/Vorgesetzten im Betrieb herangezogen. Die Selbsteinschätzungen der Studierenden und die Einschätzungen durch Kommilitonen korrelierten jedoch auf der Ebene der Kompetenzklassen signifikant mit den Einschätzungen der Kollegen/Vorgesetzten.

In der bis Anfang 2007 durchgeführten Messung zeigten sich folgende Ergebnisse (vgl. Abb. 10):

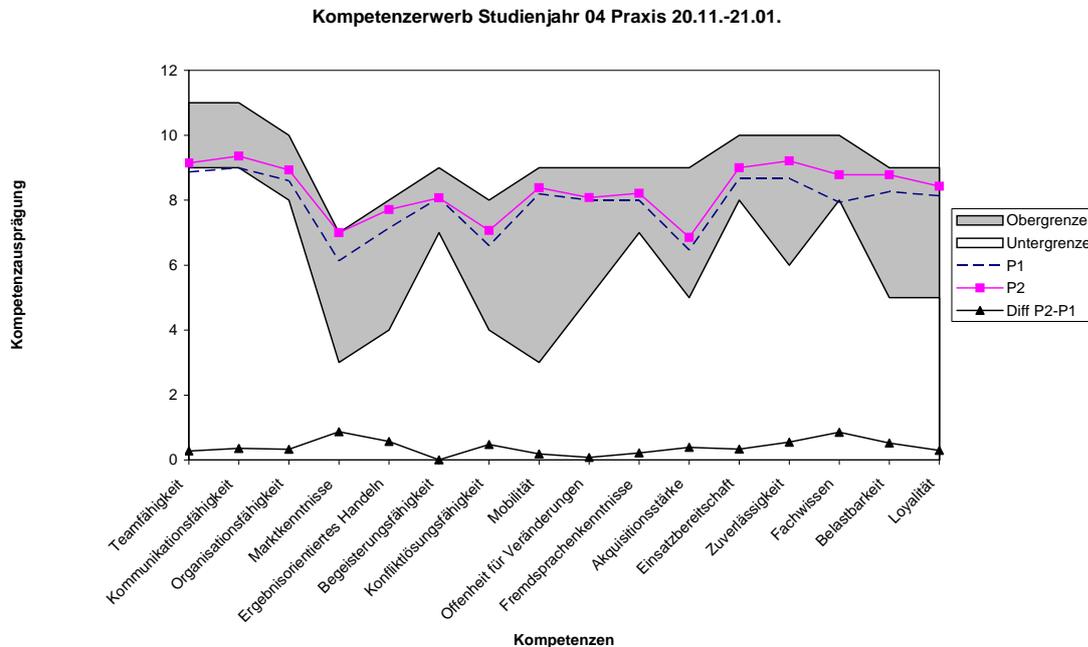


Abb. 10 Durchschnittlicher Kompetenzerwerb durch Studierende des Studienganges BWL/TB im Rahmen einer Messung in der letzten Praxisphase.

Die Einschätzungen der Kollegen/Vorgesetzten zu Beginn (P1) und zum Ende der Praxisphase (P2) befinden sich bei allen Einzelkompetenzen innerhalb des Kompetenzkanals (Untergrenze = Untergrenze des Kompetenzkanals, Obergrenze = Obergrenze des Kompetenzkanals). Dies bedeutet, dass das angestrebte Kompetenzprofil des Studiengangs erreicht werden wird. Der Kompetenzerwerb während der Praxisphase wird hierbei durch die Differenz (Diff P2-P1) dargestellt. Er liegt im Durchschnitt dieser Praxisphase, die vom 20.11.06-21.01.07 dauerte, bei 0,39 Punkten. Das Ausmaß des Kompetenzzuwachses reichte von 0,0 (Begeisterungsfähigkeit) bis 0,87 (Marktkennntnisse).

Anzumerken ist, dass es bei Messungen bei anderen Studierendenkohorten durchaus Kompetenzen gab, die nach Ende einer Praxisphase durch den Kollegen/Vorgesetzten niedriger eingeschätzt wurden als zu Beginn, d.h. auch ein Kompetenzverlust war durchaus für einzelne Kompetenzen messbar. Im Durchschnitt konnte bei den gemessenen drei Studierendenkohorten in ihrer jeweiligen Praxisphase ein Kompetenzerwerb in Höhe von 0,37 gemessen werden.

3.1.7 Integrierte Qualitätssicherung

3.1.7.1 Qualitätssicherungsmaßnahmen am Beispiel des BAW-Modells

Die Qualitätssicherung¹³³ in Studium und Lehre ist von zentraler Bedeutung für das Gelingen der Umsetzung des Bologna-Prozesses und gehört damit auch zu den wichtigsten Kriterien der Akkreditierung von Studienprogrammen.¹³⁴ Die Studierenden profitieren nur dann nachhaltig von einer höheren Lehr-/Lernqualität, wenn die notwendigen Strukturen zur Qualitätssicherung und deren Weiterentwicklung geschaffen und gelebt werden.

Anders als in der Forschung geht es dabei weniger um Leuchttürme als um die Stärkung der Lehre insgesamt. Exzellente Lehre braucht einen ebenso hohen Stellenwert wie exzellente Forschung. Die Ziele, Strategien und Maßnahmen müssen dabei zum einen der Unterschiedlichkeit der Fachkulturen sowie zum anderen der Unterschiedlichkeit verschiedener Studienmodelle Rechnung tragen.

Die Besonderheit dualer Studiengänge liegt in den vielfältigen Möglichkeiten des Praxisbezuges, mit dem Hauptziel der Schaffung der im Bologna-Prozess nachhaltig geforderten Beschäftigungsfähigkeit (Employability). Die Herausforderung besteht hierbei in der Verbindung akademischer Qualität mit nachhaltiger Employability, welches eine Reihe organisationsstruktureller Besonderheiten nach sich zieht, die in der operativen Qualitätssicherung berücksichtigt werden müssen.¹³⁵

Ausgehend von dem im Kapitel 2.2.3 dargestellten Qualitätsbegriff werden in diesem Abschnitt die spezifischen Anforderungen und die Implementierung einer Qualitätssicherung für das Studienmodell dualer Studiengänge **am Beispiel der BAW** beschrieben.

Der Qualitätsbegriff lässt sich danach zusammenfassend auf die wesentliche Anforderung „fitness for purpose/fitness of purpose“ bringen. Darüber hinaus muss das Qualitätskonzept die Erfüllung der formalen Richtlinien und Standards sowie die Kundenzufriedenheit¹³⁶ sicherstellen. D.h. die Zielsetzung des Studienprogramms wird hinterfragt nach der Stimmigkeit und Schlüssigkeit der Konzeption, der Implementierung sowie der Kompetenz und Kapazität der Hochschule/Berufsakademie, Qualität zu überprüfen, zu sichern und weiter zu entwickeln¹³⁷.

¹³³ Dabei wird die Qualitätssicherung als Teilaspekt einer umfassenden Qualitätsorientierung einer Hochschule/Berufsakademie verstanden, vgl. z.B. Pasternack (2007).

¹³⁴ AR (2006a).

¹³⁵ Richter (2007), S. 245-252.

¹³⁶ Bei der Kundenzufriedenheit ist die Berücksichtigung aller am Prozess beteiligten Stakeholder für die Etablierung einer nachhaltigen Qualitätskultur von entscheidender Bedeutung. Stakeholder einbeziehen heißt bei dualen Studiengängen insbesondere auch unmittelbare Einbeziehung der Vertreter der Berufspraxis.

Qualitätssicherung wird folglich als dynamischer Prozess im Sinne eines iterativen Deming-Zyklus verstanden.¹³⁸ Die folgenden Ausführungen sind in Anlehnung an die einzelnen Phasen des Deming-Zyklus strukturiert (vgl. Abb.11).¹³⁹

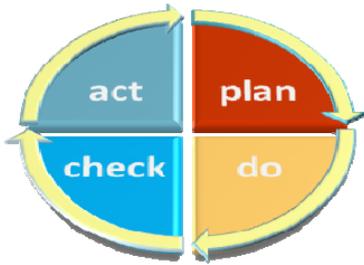


Abb. 11: Deming-Zyklus (eigene Darstellung)

Als Ausgangspunkt des „kontinuierlichen Verbesserungsprozesses“ sei hier eine abgeschlossene Akkreditierung zur Sicherung der Mindeststandards vorausgesetzt.¹⁴⁰ D.h. es wurde sichergestellt, dass die Ziele der Studienprogramme definiert und die Konzepte beschrieben sind. Auflagen aus der Akkreditierung, die die Zielorientierung und das Konzept betreffen, sollten vor der Implementierung erfüllt werden.

In der Vorbereitungsphase sind speziell bei dualen Studiengängen verschiedene Rahmenbedingungen, die als wichtige Voraussetzungen für die Sicherung der Qualität angesehen werden, von maßgeblicher Bedeutung:

Studierendenauswahl: Qualität und Erfolg des Studiums hängen entscheidend davon ab, dass Interesse und Eignung der Studierenden mit dem Ausbildungsangebot und den Praxisanforderungen übereinstimmen. Die Auswahl der Studierenden treffen im vorliegenden Fall die kooperierenden Unternehmen aus der Wirtschaft. Eingesetzt werden Assessment-Center und Bewerbungsgespräche als Instrumente zur Feststellung der fachlichen und persönlichen Eignung.¹⁴¹ Für die Qualität der Auswahl stellt neben dem Studienerfolg der Absolventen auch die Drop-Out-Quote (Studienabbrecher) ein wichtiges Kriterium dar.

¹³⁷ Carstensen/Hofmann (2004), S. 16-21.

¹³⁸ Kamiske/Brauer (2008), S. 303-307.

¹³⁹ Deming (1994 // 1998).

¹⁴⁰ Wichtig ist hier die Unterscheidung zwischen Akkreditierung und Evaluation, vgl. Reuke (2002).

¹⁴¹ Görn u.a. (2002).

Größe der Studiengruppen: Mit einer mittleren Anzahl zwischen 20 und 30 Studierenden können sie aktiv in die seminaristischen Veranstaltungen einbezogen werden. Durch Referate, Gruppenarbeiten, Projektstudium oder andere aktivierende Lehr-/Lernmethoden werden die Studierenden zur eigenständigen Bearbeitung von Themen und Problemstellungen herangeführt. Mit einer größeren Teilnehmeranzahl lassen sich viele dieser hochschuldidaktischen Möglichkeiten nicht realisieren. Die Größe der Studiengruppen ist folglich ein direktes Maß für die potenzielle Qualität.

Nachhaltige Lehr-/Lernbegleitung: Die Besonderheit des dualen Charakters erfordert den Einsatz von Instrumenten und Verfahren zur lernortübergreifenden Betreuung.¹⁴² Basis des lernortübergreifenden Konzeptes der BAW ist ein "Blended Learning"-Ansatz, der klassische Lernformen mit E-Learning verknüpft. Das Hauptkriterium für den Einsatz von E-Learning ist die Gewährleistung der Betreuung der Studierenden im Zuge der Bearbeitung insbesondere der Praxismodule, die in der Regel am Lernort des Ausbildungsbetriebes stattfindet. E-Learning wird nicht nur im Rahmen der Betreuung von Praxismodulen genutzt, sondern bietet ebenfalls eine effektive Möglichkeit zur Vor- und Nachbereitung der Präsenzlehre.¹⁴³

Propädeutik: Die flächendeckende Einführung des Zentralabiturs soll in Zukunft Mindeststandards in den Grundkompetenzen und der Studierfähigkeit von Abiturienten sicherstellen. Die in der Vergangenheit festgestellten Unterschiede in den Vorkenntnissen, z.B. im mathematischen Bereich, führten insbesondere auch in wirtschaftswissenschaftlichen Hochschulstudiengängen zu einer hohen Quote von Studienabbrechern. Mit dem Anspruch, die Drop-Out-Quoten möglichst gering zu halten, werden nach dem Grundsatz „Fordern und Fördern“ z.B. in Mathematik vorbereitende Brückenkurse angeboten, die in den letzten Jahren zunehmend Zuspruch bei über 90% der Studienanfänger der BAW gefunden haben. Insofern haben gerade propädeutische Veranstaltungen einen wesentlichen Einfluss auf den Studienerfolg und damit auf die Qualität.¹⁴⁴

Die verbindlichen Ordnungsmittel Studien- und Prüfungsordnung legen die in der Regel messbaren Anforderungen für die Durchführung der Studienprogramme fest. Messbare Anforderungen setzen eine Qualitätspolitik voraus, die wiederum verbindliche Ziele definiert. Wichtigste Bestandteile der Prüfungsordnung sind die Modulbeschreibungen mit verbindlich geregelten Prüfungsverfahren sowie die verschiedenen Verfahrensanweisungen wie z.B. für die Regelung des Ablaufes praxisintegrierender Module im Spannungsfeld verschiedener Lernorte und der unterschiedlichen Stakeholder (Studierende, Dozenten und Betreuer/Ausbilder der Berufspraxis).

¹⁴² Vgl. Lernortübergreifende Betreuung, Kap. 3.1.4.3.

¹⁴³ Redlich (2007), 133-155.

¹⁴⁴ Nuyken/Vollmers/Guecker (2007), S. 171-188.

Eine wichtige Erkenntnis, die gleich zu Beginn des Projektes gewonnen wurde, ist die Organisation des Informationsflusses, der Dokumentation und der Terminplanung bei der Lehr-/ Lernprozessgestaltung im Besonderen der Praxismodule. Die sehr heterogenen Betreuungssituationen in den Ausbildungsunternehmen erfordern eine sehr strukturierte Steuerung und ein wohldosiertes Controlling der Abläufe durch die Berufsakademie. Dabei ist der Umfang zusätzlicher Regularien auf ein von allen Beteiligten akzeptiertes Maß zu begrenzen, um nicht in einer Überregulierung zu enden.

Als einfaches Beispiel sei hier der Prozess der Durchführung des freien Praxisstudiums¹⁴⁵ angeführt: Für die Themenabstimmung in der Triangulation zwischen Studierenden, betreuendem Dozenten und Betreuer des Betriebes hat der einzelne Studierende die prüfbare Prozessverantwortung. Das bedeutet, dass die Studierenden innerhalb einer genau vorgegebenen Frist den Abstimmungsprozess eigenverantwortlich durchführen und auf einem Themenantragsformular durch Freigabe aller Beteiligten einen Themenvorschlag erarbeiten. Damit wird auf einfache, aber wirkungsvolle Weise Prozesssicherheit hergestellt und bei eventuellen Abweichungen durch die laufende Dokumentation des Verfahrens die Identifikation der Schwachstelle erleichtert.

Zentrale Phase jeglicher Qualitätssicherung ist die eigentliche Überprüfungsphase, die häufig auch als Evaluation bezeichnet wird. Dabei soll vorausgesetzt werden, dass z.B. Befragungen allein noch keine Evaluation ausmachen. Von Evaluation kann erst gesprochen werden, wenn die systematische Analyse neben der Bewertung auch zum Zwecke der Modifikation und Weiterentwicklung genutzt wird, also konsequent in Maßnahmen aufgegriffen wird.¹⁴⁶

Die BAW hat einen kombinierten Evaluationsansatz eingeführt, bei dem sich neben anonymisierten Befragungen auch dialoggeführte Prozesse im Sinne eines hochschuldidaktischen Diskursmodells als sehr zweckdienlich erwiesen haben. Das heißt, der dialoggeführte Prozess der qualitätsentwickelnden Evaluation ist so angelegt, dass bereits während des Lehr-/Lernprozesses Ergebnisse zurück gekoppelt werden, um zu einer Verbesserung des Angebots zu kommen und diese vor allem zu kommunizieren. Auftretende Probleme werden über Gespräche herausgearbeitet, festgehalten und Lösungsvorschläge erarbeitet.¹⁴⁷

Nach diesem Verfahren findet jeweils zu Beginn der Theoriephase ein Semestereingangsgespräch zwischen den Studierenden und der Fachbereichsleitung statt. Ziel dieses Eingangsgesprächs ist die Reflexion der Auswertung und Maßnahmen der Befragungen aus dem vergangenen Semester.

¹⁴⁵ Vgl. Kap. 3.1.4.3.

¹⁴⁶ Rindermann (2001), S. 10-13.

¹⁴⁷ Ebenda.

Hier wird z.B. über die Arbeit der Evaluationskommission (vgl. weiter unten) berichtet und damit über den gesamten Evaluationsprozess Transparenz geschaffen. Darüber hinaus werden die Anforderungen der ggf. auch modifizierten Modulbeschreibungen für das laufende Semester besprochen.

Aufgrund der sehr differenzierten Dozentenstruktur (Hauptamtliche, Honorarprofessoren von Hochschulen und aus der Praxis) speziell an Berufsakademien (bis zu 60% der Lehre können durch Lehrbeauftragte erteilt werden) hat es sich ebenso als sinnvoll erwiesen, während des laufenden Semesters ein weiteres Semestergespräch mit den Studierenden zu führen, um ggf. im laufenden Lehr-/Lernprozess Änderungen vorzunehmen und damit nicht bis zum Ende des Semesters zu warten.

Grundsätzlich ist auch eine Semesterabschlussbesprechung am Ende der Theoriephase zu empfehlen. Hier können wichtige Informationen über den Verlauf des Semesters direkt im Dialog erarbeitet und von der Fachbereichsleitung in Form eines Ergebnisprotokolls in die Evaluationskommissionssitzung eingebracht werden. Daneben werden die Erwartungen gemäß den Modulbeschreibungen für die nächsten Praxismodule erörtert und besprochen.

Parallel zum eingesetzten Diskursmodell werden systematisch anonymisierte Modulbefragungen durchgeführt. Dabei müssen neben den Veranstaltungen am Lernort Berufsakademie insbesondere die Praxisphasen bzw. der Praxistransfer einbezogen werden. Dies impliziert gleichzeitig, dass sich die Befragungen bei dualen Studiengängen nicht nur auf die Studierenden und Dozenten beschränken darf, sondern auch die Unternehmen am Evaluationsprozess beteiligt werden.

Im Zuge der Modularisierung der dualen Bachelor-Studiengänge und der damit einhergehenden zunehmenden Komplexität des gesamten Studienprogramms hat die BAW ihren Evaluationsprozess auf eine IT-basierte Lösung einer vollständigen Online-Befragung umgestellt. Dieser Teil des Evaluationsprozesses wird mit Hilfe der Softwarelösung „EvaSys“ umfassend unterstützt.¹⁴⁸

Die Software basiert auf hoch entwickelten Datenerfassungs- und Internettechnologien, die die Möglichkeit der automatischen Erfassung von Online- und Papierfragebögen, die Generierung von statistischen Auswertungen einschließlich der graphischen Darstellung und der gezielten Weiterleitung der Auswertungsberichte per E-Mail bietet. Gerade der letzt genannte Punkt ist für das individuelle Feedback und den Kommunikationsprozess zur Verbesserung der Lehre von besonderer Bedeutung.

¹⁴⁸ Vgl. o.V. 17.01.2008.

Neben der Sicherung der Qualität der Lehre spielt gerade in einem dualen Studiengang die Sicherung der berufsfeldorientierten Kompetenzen und damit die Beschäftigungsfähigkeit eine maßgebliche Rolle. Durch die enge Verzahnung zwischen den Lernorten und allen Beteiligten ist eine umfassende Evaluation einfacher zu realisieren. Im vorliegenden Projekt wurden folgende Befragungen konzipiert und durchgeführt:¹⁴⁹

Schon bei der eigentlichen Lehrveranstaltungsbeurteilung ist der duale Charakter des Studienprogramms zu berücksichtigen. Neben den rein theoriebasierten Modulen gibt es weitere Modultypen, die lernortübergreifend oder am Lernort des Betriebes stattfinden. Ein weiterer Modultyp fördert z.B. die Projektkompetenz und wird ebenfalls mit einem eigens dafür konzipierten Fragebogen erfasst.

Die Studierenden bewerten jeweils am Ende des Semesters die einzelnen Module und Mikromodule je Dozent/Betreuer sowie ihre eigene Arbeitshaltung und Entwicklung. Dabei wird neben der eigentlichen Lehrveranstaltungskritik auch eine Einschätzung des individuell aufgewendeten Workloads abgegeben und insbesondere auch die lernortübergreifende Betreuung seitens der Dozenten über das Lernmanagementsystem bewertet.

Ebenso wichtig für die Qualitätsverbesserung im Lehr-/Lernprozess ist die Befragung des Lehrpersonals. Die Dozenten erhalten im Semesterzyklus einen Fragebogen pro Studiengruppe, in dem sie den Semesterverlauf insgesamt, das Arbeitsverhalten in den einzelnen Studiengruppen, aber auch die durch die Betriebe und die Berufsakademie vorgegebenen Rahmenbedingungen beurteilen können.¹⁵⁰

Gemeinsam mit Vertretern der kooperierenden Ausbildungsunternehmen wurde im Projektzeitraum ein Fragebogen zur Erfassung der Qualifikationserwartungen an Bachelorabsolventen entwickelt.¹⁵¹ Die zentrale Fragestellung lautete hier: Werden die Qualifikationserwartungen der Arbeitgeber in verschiedenen Kompetenzbereichen der Absolventen erfüllt? Die Aussage über den Studienerfolg wird dabei direkt an die Beschäftigungsfähigkeit gekoppelt. Der Fragebogen ist in vier Teilabschnitte unterteilt: Zunächst geht es um den Informationsaustausch zwischen den Lernorten. Als zweites wird der Einsatz der Studierenden in der Praxis beleuchtet, um daran anschließend die Erwartungen an die Kompetenzen der Absolventen zu evaluieren. Der vierte Abschnitt ist als Freitexteingabe konzipiert, um Verbesserungsvorschläge für die Berufsakademie zu erhalten. Die Umfrage wird jährlich im Zusammenhang mit den Absolventenbefragungen durchgeführt.

Die Beurteilung des Studienerfolgs durch die Absolventen vervollständigt das Bild zur Qualität der

¹⁴⁹ Vgl. Muster Modulbefragungen, Anlage 5.

¹⁵⁰ Vgl. Muster Dozentenfragebogen, Anlage 6.

¹⁵¹ Vgl. Muster Unternehmensfragebogen, Anlage 7.

Studienprogrammziele. Bei den Absolventenbefragungen sind die Erstbefragung zum Berufseinstieg und alle weiteren Umfragen zum Verbleib der Absolventen im Sinne einer nachhaltigen Employability vom Aufbau der Fragebögen zu unterscheiden.¹⁵² Die BAW befragt kurz vor dem Studienabschluss ihre Absolventen zu dem unmittelbaren Verbleib und schließt etwa drei Monate später eine Umfrage über den Berufseinstieg an.¹⁵³ Geplant sind darüber hinaus in Abständen von drei bis fünf Jahren weitere Verbleibstudien durchzuführen. Dabei werden vor allem Informationen über die berufliche Entwicklung gesammelt. Sehr hilfreich ist in diesem Zusammenhang auch aktive Alumniarbeit, z.B. in Form eines Alumni-Clubs, der den Kontakt zu den Ehemaligen pflegt.

Auf Basis der Evaluationsergebnisse wird zunächst ein Kommunikationsprozess angestoßen, der durch Arbeit in verschiedenen Gremien institutionalisiert ist. Anschließend erfolgen die Umsetzung der Maßnahmen und deren Überwachung. Ein wesentliches Projektergebnis ist in diesem Zusammenhang die Einsetzung einer zusätzlichen qualitätssichernden Instanz. Gegenüber den in Kapitel 3.1.4.3 beschriebenen Gremien (Dozentenkonferenz, Fachkommission und Praxisforum) wurde zusätzlich eine Evaluationskommission und eine Evaluationsbeauftragte für die Prozess-Sicherung und Koordination der Maßnahmen eingesetzt. Institutionalisierung bietet hier zusätzliche Sicherheit und Transparenz für alle Beteiligten. Die Aufgaben und Ziele sind in der Evaluationsordnung festgehalten.¹⁵⁴

Die Auswertung der beschriebenen Evaluationen führt auf die wichtigsten Regelemente zur Qualitätsverbesserung im beschriebenen Umfeld:

Bei der Einführung der umfassenden Evaluationsprozesse wurde festgestellt, dass die Maßnahmen zur Weiterentwicklung der Qualität vor allem in einem partnerschaftlichen Verhältnis mit allen Beteiligten ein erfolgversprechender und produktiver Ansatz ist. Umgekehrt wäre die Vorstellung, eine Evaluation diene der Entscheidungsvorbereitung für eine übergeordnete Stelle, äußerst kontraproduktiv. Unter Umständen würde die Selbstbeschreibung dann unter dem Gesichtspunkt des äußeren Scheins bzw. der eigenen Interessen in der anstehenden Entscheidung und nicht nach Maßgabe ehrlicher Stärken und Schwächen abgefasst werden. Letztlich ist die Akzeptanz des gesamten Qualitätssicherungsprozesses bei allen Beteiligten der entscheidende Erfolgsfaktor.

Die beschriebenen Elemente der Qualitätssicherung müssen in ihrer Abfolge einen auf kontinuierliche Qualitätsverbesserung ausgerichteten Regelkreis bilden, der die validen Ziele („fitness of purpose“) der Studienprogramme als zentralen Ausgangspunkt hat. Dabei sind valide Ziele jene, die konzeptionell und/oder empirisch auf ihre Zuverlässigkeit und Zweckmäßigkeit überprüft worden sind.

¹⁵² Vgl. Janson/Teichler (2007), Briedis (2007).

¹⁵³ Vgl. Muster Absolventenbefragung I und II, Anlage 8a und 8b.

¹⁵⁴ Vgl. Evaluationsordnung der Berufsakademie Weserbergland e.V., Anlage 4.

Die Phasen vom Konzept, über die Implementierung, die Überprüfung hin zur möglichen Verbesserung müssen konsequent zu dem Ziel in Relation gesetzt werden („fitness for purpose“).

Die Anforderungen des Qualitätsregelkreises gelten insgesamt für alle Prozesse selbst, die mit Studium und Lehre zusammenhängen. Somit wird stetig überprüft, ob die Prozesse zielführend, konsistent, transparent und wirtschaftlich sind. Die Qualitätssicherung der Studienprogramme sollte nicht isoliert gesehen werden, sondern als ein integraler Bestandteil eines umfassenden Qualitätsmanagement-Systems.

Duale Studienprogramme ermöglichen aufgrund der Verzahnung zwischen Hochschule/Berufsakademie und Ausbildungsunternehmen zusätzliche Chancen in der Optimierung der Qualitätsziele. Durch die Einbeziehung der Unternehmen in den Evaluationsprozessen ist eine direkte Rückkopplung mit dem Beschäftigungssystem angemessen realisierbar und bietet insbesondere im Hinblick auf das wichtige Ausbildungsziel „Beschäftigungsfähigkeit“ besondere Vorteile. So kann zum Beispiel der stetige Wandel in den Anforderungen der berufsfeldorientierten Handlungskompetenzen im Qualitätssicherungsprozess wichtige Impulse für die Weiterentwicklung der Studienprogramme liefern.

3.1.7.2 Qualitätssicherungsmaßnahmen in akkreditierten dualen Studiengängen in Deutschland

Ergänzend zu den obigen Ausführungen am Beispiel des BAW-Modells werden noch die Qualitätssicherungsmaßnahmen einbezogen, die gemäß der Umfrage *QSdual* in akkreditierten Studiengängen ergriffen werden. Dabei ist darauf hinzuweisen, dass die Studiengangsverantwortlichen danach gefragt wurden, welche Qualitätssicherungsmaßnahmen zum einen bezogen auf die Praxisanteile, zum anderen auf die Theorieanteile durchgeführt werden. Es handelt sich also um eine zunächst vorgenommene „fiktive“ Trennung der beiden Qualitätssicherungsbereiche.

Qualitätssicherung der praxisbezogenen Anteile

Insgesamt wird die Qualitätssicherung der Praxisanteile dualer Studiengänge häufiger durchgeführt als zunächst angenommen. In den meisten Fällen werden verschiedene Einzelmaßnahmen gleichzeitig genannt. Mit Abstand am häufigsten werden nach Angaben der Studiengangsverantwortlichen institutionalisierte Gremiensitzungen mit Vertretern von Hochschule und Betrieb (68 %) und Vor-Ort-Besuche (63 %) zur regelmäßigen Überprüfung der Qualität und Problembehandlung genutzt.

Die Gremien tagen ein- bis zweimal oder auch mehrmals pro Jahr und schließen ggf. auch Berufsschulvertreter mit ein. Weniger häufig (44 %) werden regelmäßige Evaluationsmaßnahmen angeführt,

wobei nicht immer Qualitätsbeauftragte (mangels Vorhandensein) zum Einsatz kommen. Da im Rahmen der Reakkreditierung verstärktes Augenmerk auf die Überprüfung von Qualitätssicherungsmaßnahmen gelegt wird und die Einrichtung eines Qualitätsmanagementsystems an Hochschulen aktuell forciert wird, ist anzunehmen, dass der Anteil von Evaluationsmaßnahmen als auch der Einsatz von Qualitätsbeauftragten zukünftig steigen wird.

In über der Hälfte der Studiengänge (52 %) kommen weitere Maßnahmen zum Einsatz. Dazu zählen spezielle Veranstaltungen wie moderierte Workshops mit allen Unternehmenseinrichtungen, Workshops für Lehrbeauftragte und anschließende gemeinsame Sitzungen mit den Studiengangsverantwortlichen sowie Fortbildungen mit Bezug zum Lernort Betrieb. Andere Maßnahmen sind eher bezogen auf einzelne Problemfälle oder telefonische Rückfragen/Rückkoppelungen der Hochschulverantwortlichen mit Ausbildungsleitern der Unternehmen zur Sicherstellung der vereinbarten Verzahnung der Praxisphase mit der Theoriephase (z.B. Einhaltung der Rahmenausbildungspläne). Praktikums- und/oder Projektberichte werden ebenso genutzt, um sich über den Verlauf der praktischen Ausbildung zu informieren und um ggf. „nachzujustieren.“ Einige Hochschulen sehen die Integration der Praxisphasen in die Qualitätssicherungsmaßnahmen der Hochschule vor, wie z.B. Befragungen der Studierenden oder der Absolventen zu den Praxisphasen. Während die vorgenannten Maßnahmen sich auf die Zeit während des Studiums oder danach beschränken, gibt es auch Fälle der Qualitätssicherung bereits im Vorfeld des Studiums (z.B. gemeinsame Definition der Kriterien zur Auswahl der Studierenden).

Die Qualitätssicherung kann an Grenzen stoßen, wenn Zusammenkünfte aufgrund der regionalen Verteilung der Betriebe oder unterschiedlicher Unternehmensstrukturen erschwert werden. Es wurde auch darauf hingewiesen, dass aufgrund des Vorhandenseins von Qualitätssicherungsmaßnahmen des Unternehmens selbst (z.B. Zertifizierung nach ISO-Normen) „Einmischungen“ der Hochschule unerwünscht sind. Der dann erforderliche „Vertrauensvorschuss“ der Hochschule gegenüber den Unternehmen dient zwar sicherlich der Förderung der Kooperation, dürfte aber vor dem Hintergrund einer gemeinsamen Qualitätssicherung nur bedingt geeignet sein. In diesen Fällen ist aufzuzeigen, wie die Gesamtverantwortung für die Qualität des dualen Studienganges durch die Hochschule gewährleistet ist.

Im Hinblick auf Maßnahmen, die eine Berufsschule mit einschließen, dienen direkte Absprachen der Vermeidung von Überschneidungen. Für weitergehende Maßnahmen wird allerdings das Fehlen einer rechtlichen Basis angeführt.

Hochschulbezogene Qualitätssicherungsmaßnahmen

Was die hochschulbezogenen Maßnahmen betrifft, so ist festzustellen, dass in nahezu allen Fällen interne Lehrevaluationen stattfinden, wobei die Hauptinstrumentarien Fragebögen sind. Die Erhebungen finden in durchaus unterschiedlichen Abständen statt. Einen hohen Anteil nehmen Studienerfolgskontrollen ein, da in etwa 93 % der Fälle Absolventenbefragungen oder ähnliche Maßnahmen durchgeführt werden oder geplant sind. Externe Lehrevaluationen, insbesondere aber Workload-Befragungen und integrierte Qualitätssicherungsmaßnahmen sind selten vorzufinden. Qualitätsmanagementsysteme werden nur vereinzelt genannt, befinden sich jedoch in vielen Fällen im Aufbau.

Wie die KMK in ihrem BA-Beschluss fordert, soll ein **beide Lernorte einschließendes** nachhaltiges Qualitätssicherungssystem vorliegen.¹⁵⁵ Die Projektgruppe vertritt gestützt auf die Bestandsaufnahme die Ansicht, dass damit sowohl „integrierte“ als auch getrennte, aber sowohl Theorie- als auch Praxisanteile umfassende Maßnahmen zu verstehen sind. Bei *integrierten Maßnahmen* beteiligen sich Hochschule und Betrieb gemeinsam an der Konzipierung und Durchführung der Qualitätssicherung. *Getrennte (oder auch „indirekte“)* Maßnahmen spiegeln sich z.B. in Befragungen auch der Unternehmensseite wider, ohne dass diese in die Konzipierung der Evaluierungsmaßnahmen involviert war. Die Umfrage hat gezeigt, dass es Mischformen, also Überschneidungspunkte sowohl hinsichtlich der Qualitätssicherungsmaßnahmen in Bezug auf die Hochschule als auch auf den Betrieb gibt.

Auffällig war ferner, dass es bei praxisbezogenen Maßnahmen zu Überschneidungen zwischen diesen und den institutionellen Kooperationsformen kam. So wurden beispielsweise als qualitätssichernde Maßnahmen für die Praxisseite regelmäßige Gremiensitzungen oder Abstimmungsgespräche genannt, die gleichzeitig als institutionalisierte Form der Kooperation angeführt wurden. Die Projektgruppe sieht darin einen Beleg dafür, dass bei dualen Studiengängen im Rahmen der Qualitätssicherungsmaßnahmen sämtliche Einzelaspekte in der Gesamtschau zu beurteilen sind. Die Verbundgruppe verständigte sich darauf, dass ein Qualitätssicherungssystem auch enge personelle Kontakte der Hochschule/Berufsakademie (z.B. des Fachleiters) mit den Unternehmen umfassen kann. Zu beachten ist insgesamt, dass die Hochschule aufgrund der institutionellen Autonomie die Gesamtverantwortung für die Qualitätssicherung trägt und die Qualitätssicherung ein permanenter, dynamischer Prozess ist, der auch Qualitätsverbesserungen zum Ziel hat.

¹⁵⁵ Vgl. KMK (2004b), S. 5.

Empfehlungen:

- Die Qualitätssicherungsmaßnahmen dualer Studiengänge umfassen auch die praktischen Anteile. Bei der Beurteilung sind alle Einzelaspekte (Verzahnung, institutionelle Kooperation, Workload) in Betracht zu ziehen.
- Qualitätssicherungsmaßnahmen zielen auf eine Qualitätsverbesserung ab und basieren auf einem definierten Qualitätsverständnis, das die Hochschule im Rahmen der Akkreditierung darzulegen hat.
- Die Gesamtverantwortung für die Qualität des dualen Studiengangs liegt bei der Hochschule.

3.1.8 Empfehlung für die Durchführung des Akkreditierungsverfahrens

Die Projektgruppe hat nach Abschluss der Akkreditierungen der dualen Studiengänge an der FHW/BA und der BAW beschlossen, über die Strukturvorgaben und Kriterien zu Studienprogrammen hinaus auch Empfehlungen zur Durchführung von Akkreditierungsverfahren zu geben. Diese beziehen sich einerseits auf die Zusammensetzung des Gutachterteams, andererseits auf die Seite der Begutachteten.

Im deutschen Akkreditierungssystem ist grundsätzlich vorgesehen, dass Studiengänge von Vertretern der eigenen Scientific Community, also anderer Hochschulen, der Studierendenschaft und der Wirtschaft, ggf. der staatlichen Seite begutachtet werden, um die relevanten Stakeholder zu beteiligen.

Die Projektgruppe empfiehlt für die Akkreditierung dualer Studiengänge bei der Zusammensetzung der Gutachtergruppe darauf zu achten, dass auch Experten von Hochschulen bzw. Berufsakademien und/oder Vertreter der Berufspraxis benannt werden, die mit dualen Studiengängen vertraut sind. Auf diese Weise wird gewährleistet, dass die Qualität dualer Studiengänge mit ihren Besonderheiten angemessen beurteilt werden kann, wie dies beispielsweise auch in analoger Weise für Verfahren zur Begutachtung von Fernlehr-/Online-Studiengängen gilt.

Auf der Seite der Begutachteten werden herkömmlicher Weise die Hochschulleitung, die Studiengangsverantwortlichen, die Lehrenden und die Studierenden von den Gutachtern befragt. Die Projektgruppe ist der Auffassung, dass bei der Begutachtung dualer Studiengänge ergänzend Praxisvertreter kooperierender Betriebe angehört werden sollten; zusätzlich könnten auch Vertreter weiterer Lernorte im Rahmen der Vor-Ort-Begehung einbezogen werden.

Nach dem Kenntnisstand der Projektbeteiligten gibt nur eine Akkreditierungsagentur explizite Empfehlungen hinsichtlich der Beteiligung von Vertretern aus Kooperationsunternehmen am Verfahren.¹⁵⁶ Allerdings wurde auch in den eigenen Akkreditierungsverfahren der Projektpartner, die von zwei anderen Agenturen durchgeführt wurden, entsprechend vorgegangen. Nach Ansicht der Projektbeteiligten sollte daher eine explizite Empfehlung erfolgen, da sie im Einbezug der Praxisseite auf Basis ihrer eigenen Erfahrungen eine Chance sehen, dass ein wesentlicher Beitrag zur Transparenz der „gelebten Wirklichkeit“ geleistet wird. So konnten beispielsweise Vertreter von Kooperationsunternehmen der FHW/BA den Gutachtern im Rahmen der Vor-Ort-Begehung besonders überzeugend darlegen, wie die Kooperation der Hochschule mit den Betrieben tatsächlich funktioniert.

Empfehlungen:

- Die Projektgruppe empfiehlt, Experten aus dualen Studiengängen in die Gutachterteams für duale Studiengänge einzubeziehen.
- Es wird weiterhin empfohlen, Unternehmensvertreter auf Seiten der Hochschule an der Vor-Ort-Begehung in Akkreditierungsverfahren dualer Studiengänge zu beteiligen.

3.2 Empfehlungen für Kriterien und Verfahren als Elemente des Nationalen Qualifikationsrahmens / Beitrag der Kompetenzmessung

3.2.1 Nationale und Europäische Qualifikationsrahmen: Einordnung

Die Projektgruppe hat sich zum Ziel gesetzt, Vorgaben als Elemente des NQF zu entwickeln. Dieser ordnet sich in die bestehenden Entwicklungen auf nationaler und europäischer Ebene wie folgt ein:¹⁵⁷

Auf europäischer Ebene wurde beschlossen, einen übergreifenden, als Orientierungshilfe dienenden Qualifikationsrahmen für den Hochschulbereich (European Qualifications Framework, QF-EHEA) zu schaffen, der Transparenz und Vergleichbarkeit bezüglich der im europäischen Hochschulraum angebotenen Studienprogramme schaffen und insgesamt die internationale Wettbewerbsfähigkeit steigern soll.¹⁵⁸ Er umfasst zurzeit drei Zyklen („Bachelor“, „Master“ und die Promotionsstufe).

Die Arbeiten zur nationalen Umsetzung des QF-EHEA begannen in Deutschland bereits in den Jahren vor 2005, die in dem gleichen Jahr mit dem Beschluss eines Nationalen Qualifikationsrahmens (NQF) in Deutschland ihren vorläufigen Abschluss fanden. Der von einer Arbeitsgruppe aus BMBF, KMK, HRK und Wirtschafts- und Sozialpartnern erarbeitete NQF umfasst die oben genannten drei Zyklen

¹⁵⁶ Vgl. ASIIN (2007), S. 58.

¹⁵⁷ Zum funktionalen Zusammenwirken der drei existierenden Qualifikationsrahmen (QF-EHEA/EQF-LLL und NQF) vgl. Schaubild in: Kohler (2008), S. 15.

¹⁵⁸ Zu Zielen und Inhalten des QF-EHEA vgl. Kohler (2005):

und beschreibt die Lernergebnisse bzw. zu erwerbenden Kompetenzen sowie formale Vorgaben und die jeweiligen Anschlussmöglichkeiten.¹⁵⁹ Er ist gemäß Entscheidung des Akkreditierungsrates seit 2006 neben den KMK-Strukturvorgaben Bestandteil der Akkreditierungskriterien.¹⁶⁰ Dieser Beschluss bildete die Ausgangsbasis für die Entwicklung der Empfehlungen im vorliegenden Projekt. Im Zuge der Zusammenführung der europäischen Qualifikationsrahmen werden auch die nationalen Vorgaben überprüft bzw. angepasst.

Auf europäischer Ebene spielen außerdem die Entwicklungen im Bereich der Beruflichen Bildung („Kopenhagen-Prozess“) und der entwickelte Europäische Qualifikationsrahmen (EQF-LLL) eine Rolle, der die Vergleichbarkeit der berufsbildenden Abschlüsse und der dort erworbenen Kompetenzen sowie die Anrechnung von Kompetenzen auf andere Bildungsstufen oder -bereiche und damit die Durchlässigkeit erleichtern soll.

Gesamtziel ist ein gemeinsamer Rahmen, der sowohl die Stufen des QF-EHEA und des EQF-LLL umfassen soll. 2007 wurde damit begonnen, die unterschiedlichen Qualifikationsrahmen auf europäischer Ebene zusammenzuführen. Der NQF in Deutschland ist aufgrund des im Nachgang erlassenen QF-EHEA und im Zusammenhang mit den Überarbeitungen der europäischen Rahmen auf seine Weiterentwicklung hin zu überprüfen.

Ziel der gegenwärtigen Weiterentwicklung in Deutschland ist es, einen Deutschen Qualifikationsrahmen bis 2010/2012 zu erarbeiten und zu erproben, der bildungsbereichsübergreifend acht Niveaustufen umfassen soll. 2007 wurden die relevanten Gruppen (Steuerungsgruppe, Arbeitskreis) eingerichtet und im Januar 2008 eine erste Arbeitsgruppen-Sitzung durchgeführt. Am 05. März 2008 fand eine Eröffnungssitzung zum DQR statt. Gemäß Vortrag des BDA auf der Fachtagung des Projekts am 04. März 2008 ging es bisher um die Festlegung der Ziele und Grundprinzipien. Bis Ende 2008 sollen Lernergebnisse für verschiedene Bildungsgänge bzw. Niveaus beschrieben werden.

Aufgrund dieses frühen Stadiums der Überarbeitung des nationalen Rahmens hat die Projektgruppe zwar eigene Ergebnisse in die im Januar tagende Arbeitsgruppe eingespeist. Eine Berücksichtigung der Ergebnisse aus dieser Gruppe kann allerdings aufgrund des bevorstehenden Projektendes nicht mehr geleistet werden.

¹⁵⁹ Vgl. Hopbach (2005), weitere Beiträge zum DQR aus der Wirtschaft, vgl. Bitkom u.a. (2007).

¹⁶⁰ Vgl. AR (2006a), S. 2, Kriterium 3.

Im Folgenden soll daher dargestellt werden, welche Möglichkeiten der Einordnung dualer Studiengänge bzw. ihrer Lernergebnisse gemäß dem vorliegenden Projekt gesehen werden und welcher Nachweisverfahren man sich bedienen könnte.

3.2.2 Nationaler Qualifikationsrahmen und Kompetenzmessung

Vergibt eine Hochschule einen Abschluss, so muss sie sicherstellen, dass die mit dem Abschluss zertifizierte Qualifikation auch tatsächlich durch die Absolventen erworben wurde. Im Zusammenhang mit der Qualifikationsvermittlung hat sich in der Vergangenheit ein Paradigmenwechsel von der Input- zur Outputorientierung einer Bildungsmaßnahme abgezeichnet. Dieser findet seinen Niederschlag in den Qualifikationsrahmen auf nationaler¹⁶¹ und europäischer Ebene:¹⁶²

„Bisher wurden deutsche Studienprogramme vor allem durch ihre Studieninhalte, Zulassungskriterien, Studienlänge beschrieben. Ein Qualifikationsrahmen ermöglicht dagegen die Beschreibung an Hand der Qualifikationen, die der Absolvent nach einem erfolgreich absolvierten Abschluss erworben haben soll.“¹⁶³

Zurückzuführen ist dieser Paradigmenwechsel wie auch viele andere aktuellen Hochschulinitiativen auf die Bologna-Erklärung und die folgenden Communiqués zu den Konferenzen in Prag, Berlin, Bergen und London.¹⁶⁴ Folglich ist eine Betrachtung auch im Kontext dieser Entwicklungen von Bedeutung.¹⁶⁵

„Diese Wandlungstrends stellen neue Rahmenbedingungen für die Struktur des Bildungssystems insgesamt wie auch für die in ihm praktizierten Curricula und vermittelten Kompetenzprofile dar.“

Die Operationalisierung der Anforderungsprofile von Bildungs- und Ausbildungsmaßnahmen erfolgt seit einiger Zeit vor allem mit Hilfe von Kompetenzanforderungen. Für duale Studiengänge wird im Folgenden ein Ansatz der operativen Gestaltung vorgestellt, bei dem die Konzeption und Qualitätssicherung einer Bildungsmaßnahme unter Einsatz eines Kompetenzmodells durchgeführt wurde.

¹⁶¹ KMK (2005a).

¹⁶² Europäisches Parlament (2007).

¹⁶³ KMK (2005a), S. 3.

¹⁶⁴ Vgl. European Ministers of Education (1999), European Ministers of Education (2001), European Ministers of Education (2003), European Ministers of Education (2005), European Ministers of Education (2007).

¹⁶⁵ European Ministers of Education (2007). S. 4.

Das Qualifikationsprofil eines Studienganges ist in seinem Niveau durch den NQF und den EQF-LLL bestimmt. Die Qualifikationsziele eines Studienganges werden dabei in drei Kategorien unterteilt, wobei im Folgenden nur auf zwei dieser Kategorien näher eingegangen werden soll (Hinweis: Die dritte Kategorie bilden formale Aspekte).¹⁶⁶

*„Die Kategorie **Wissen und Verstehen** beschreibt die erworbenen Kompetenzen mit Blick auf den fachspezifischen Wissenserwerb (Fachkompetenz). Die Kategorie **Können** umfasst die Kompetenzen, die einen Absolventen dazu befähigen, Wissen anzuwenden (Methodenkompetenz) und einen Wissenstransfer zu leisten. Darüber hinaus finden sich hier die kommunikativen und sozialen Kompetenzen wieder.‘ [Hervorhebung im Original]*

3.2.3 Qualifikationsbegriff im NQF und EQF-LLL

Unter Qualifikation fassen die Dublin Descriptors - bei unterschiedlichen Ausprägungen für Bachelor, Master und Doctorate Cycle – die folgenden fünf Kategorien.¹⁶⁷

1. *Knowledge and understanding*
[is] supported by advanced text books [with] some aspects informed by knowledge at the forefront of their field of study...
2. *Applying knowledge and understanding*
[through] devising and sustaining arguments.
3. *Making judgements*
[involves] gathering and interpreting relevant data...
4. *Communication*
[of] information, ideas, problems and solutions...
5. *Learning skills*
have developed those skills needed to study further with high level of autonomy...

Das TUNING Project beschreibt „Qualifikation“ wie folgt:¹⁶⁸

“Any degree, diploma or other certificate issued by a competent authority attesting the successful completion of a recognised programme of study.”

Dies ist im Zusammenhang der Ziele des TUNING-Projekt zu sehen:¹⁶⁹

“The main aim and objective of the project is to contribute significantly to the elaboration of a framework of comparable and compatible qualifications in each of the (potential) signatory countries of the Bologna process, which should be described in terms of workload, level, learning outcomes, competences and profile.”

¹⁶⁶ KMK (2005a) S. 3.

¹⁶⁷ Joint Quality Initiative (2004), S. 4.

¹⁶⁸ Tuning (2006a) und (2006b).

Man erkennt an diesen Begriffsdefinitionen vor allem drei Hauptlinien. So bilden Qualifikationen nach wie vor das zentrale Ziel von Hochschulstudiengängen. Hierbei wird jedoch erstens ein umfassendes Qualifikationsprofil bei einem Absolventen erwartet. Die Fähigkeit eines Absolventen, das erlernte Fachwissen in verschiedenen Situationen angemessen anzuwenden, wurde mit einem Schwerpunkt versehen. Zweitens sind die zu vergebenden Qualifikationen in ein Verhältnis mit den vergleichbaren Qualifikationen in Europa zu setzen. Deutsche Abschlüsse müssen sowohl hinsichtlich ihrer Beschreibung als auch hinsichtlich ihres Niveaus mit Abschlüssen anderer europäischer Länder korrespondieren. Drittens muss durch einen Evaluierungsprozess sichergestellt sein, dass der Absolvent das angestrebte Qualifikationsniveau auch tatsächlich erreicht hat.

Entsprechend dieser drei Hauptlinien wurde im EQF-LLL folgende Definition für den Begriff Qualifikation vorgeschlagen, der die verschiedenen Ansätze integriert:¹⁷⁰

„Eine Qualifikation wurde erreicht, wenn eine zuständige Stelle entscheidet, dass der Lernstand einer Person den im Hinblick auf Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen spezifizierten Anforderungen entspricht. Dass die angestrebten Ergebnisse erreicht wurden, wird durch einen Evaluierungsprozess oder einen erfolgreich abgeschlossenen Bildungsgang bestätigt. [...] Immer aber schafft ein Qualifikationsrahmen die Voraussetzung für eine Verbesserung der Qualität, der Zugänglichkeit und der Durchlässigkeit sowie der Anerkennung von Qualifikationen auf dem nationalen und internationalen Arbeitsmarkt.“

Auch die aktuelle Definition des Qualifikationsbegriffs im EQF-LLL umfasst die drei Hauptlinien, wobei die Feststellung von Lernergebnissen mit den Mitteln "Beurteilungs- und Validierungsprozess" präzisiert wurde.¹⁷¹

3.2.4 Kompetenzbegriff im NQF und EQF-LLL

Neben dem Begriff der „Qualifikation“ tritt nun in der bildungspolitischen Diskussion verstärkt die Bedeutung von Kompetenzen und ihrer Entwicklung auf. Die Dublin Descriptors verwenden bezüglich des Begriffes „Kompetenz“ folgende Definition:¹⁷²

“The word ‘competence’ is used in the descriptors in its broadest sense, allowing for gradation of abilities or skills. It is not used in the narrower sense identified solely on the basis of a ‘yes/no’ assessment.”

¹⁶⁹ Tuning (2006c).

¹⁷⁰ Kommission der Europäischen Gemeinschaft (2005), S. 14.

¹⁷¹ Europäisches Parlament und Europäischer Rat(2008), S. 12.

¹⁷² Joint Quality Initiative (2004), S. 3.

Beim TUNING Project wurde folgende Definition gegeben:

“Competences represent a dynamic combination of knowledge, understanding, skills and abilities. Fostering these competences is the object of educational programmes. Competences are formed in various course units and assessed at different stages. They may be divided in subject-area related competences (specific to a field of study) and generic competences (common to any degree course).”¹⁷³

Gemäß den obigen Definitionen könnten Kompetenzen einen angemessenen Maßstab darstellen, um den umfassenden Begriff der Qualifikation handhabbarer zu machen. Sie bilden eine Basis, wie fachliches und überfachliches Wissen und Können zur Herausbildung einer Qualifikation beitragen. Werden in Modulen eines Studienganges bestimmte Kompetenzen vermittelt, so ließe sich durch eine entsprechende Modulauswahl ein gewünschtes Qualifikationsprofil erzeugen.

Kompetenzen verfügen über mindestens zwei Dimensionen. Die fachlichen Kompetenzen einerseits und die überfachlichen Kompetenzen andererseits. Ausgehend von der vorgeschlagenen Definition des EQF-LLL lassen sich die überfachlichen Kompetenzen weiter unterteilen.¹⁷⁴

„Kompetenz umfasst: i) kognitive Kompetenz, die den Gebrauch von Theorien/Konzepten einschließt, aber auch implizites Wissen (tacit knowledge), das durch Erfahrung gewonnen wird; ii) funktionale Kompetenz (Fertigkeiten, Know-how), die zur Ausübung einer konkreten Tätigkeit erforderlich ist; iii) personale Kompetenz, die das Verhalten/den Umgang in/mit einer gegebenen Situation betrifft; iv) ethische Kompetenz, die bestimmte persönliche/soziale Werte umfasst.“

Die Untergliederung der überfachlichen Kompetenz in weitere Kompetenzklassen, z.B. funktionale, personale und ethische Kompetenz macht eine exaktere Beschreibung des anzustrebenden Qualifikationsprofils möglich und erscheint grundsätzlich sinnvoll. Allerdings besteht kein Konsens, welche und wie viele Kompetenzklassen verwendet werden sollten.

¹⁷³ Tuning (2006b).

¹⁷⁴ Kommission der Europäischen Gemeinschaft (2005), S. 13.

3.2.5 Neue Anforderungen des NQF hinsichtlich Kompetenzmessung und –entwicklung

Es wird deutlich, dass gemäß dem aktuellen Qualifikationsrahmen Fachwissen allein nicht mehr für das Erreichen eines Bachelorniveaus ausreichend ist. Andere Kompetenzen wie beispielsweise „selbstständig weiterführende Lernprozesse gestalten können“ oder „Verantwortung in einem Team übernehmen können“ sind für Absolventen eines deutschen Bachelor-Studienganges ebenso von großer Bedeutung. Damit soll eine berufsqualifizierende Ausbildung der Bachelorstudierenden sichergestellt werden. Aufgrund dieser zusätzlichen Anforderungen stellt sich die Frage, wie die Vermittlung der vom Qualifikationsrahmen geforderten Kompetenzen von Seiten der Hochschulen überprüft werden kann. Im Bereich des Fachwissens zeigen sich dabei kaum Probleme, da dieses mit Hilfe von Klausuren und anderen Prüfungsformen beurteilt werden kann. Um jedoch festzustellen, ob ein Studierender auch Verantwortung in einem Team übernehmen kann und ob er sich mit Fachvertretern und Laien austauschen kann, bedarf es anderer Instrumente.

Die dualen Studiengänge tragen der Vermittlung der Kompetenzen durch die Verknüpfung mit Praxisanteilen Rechnung. Ungeklärt ist jedoch noch die Messung der Zielerreichung. Der in Kapitel 3.1.4.5 genannte Ansatz zeigt einen Rahmen auf, innerhalb dessen Kompetenzvermittlung und –erwerb auch im Sinne der überfachlichen Kompetenz bewertet werden kann. Der Ansatz beschreibt sowohl die Entwicklung des relevanten Maßstabs als auch die mögliche Durchführung der Bewertung.

Die Projektgruppe hat die beschriebenen Lernergebnisse bzw. Kompetenzen und Formalia der beiden Qualifikationsrahmen für die Hochschulbereiche (QF-EHEA und NQF) überprüft und ist der Ansicht, dass sich duale Studiengänge mit diesen Beschreibungen decken, lediglich andere Wege zur Zielerreichung und andere Schwerpunkte (Verstärkung der Anwendungskompetenz und den sozial-/ kommunikativen Kompetenzen, d.h. den überfachlichen Kompetenzen) gegeben sind, die in der Akkreditierung überprüft werden sollten. Insgesamt kommt die Projektgruppe daher zu dem Schluss, dass sich duale Studiengänge in beide Qualifikationsrahmen auf dem Niveau herkömmlicher Bachelor-Studiengänge einordnen lassen, sofern die oben beschriebenen Qualitätsanforderungen erfüllt werden.

Empfehlung:

- Duale Bachelor-Studiengänge sind in den QF-EHEA, d.h. den in Bergen 2005 beschlossenen und drei Stufen umfassenden Qualifikationsrahmen für den europäischen Hochschulraum und in den NQF bzw. DQR, und zwar in Stufe 6 analog zu herkömmlichen Bachelor-Studiengängen.

3.3 Zusammenfassung: Vorschlag für Akkreditungskriterien für duale Studiengänge

Aus den bisherigen Ausführungen ergeben sich insgesamt folgende Empfehlungen:

Allgemein Empfehlungen

- Duale Studiengänge sind Bestandteil des deutschen Akkreditierungssystems. Für ihre Akkreditierung gelten die ländergemeinsamen Strukturvorgaben der KMK bzw. die im KMK-Beschluss über die dualen Ausbildungsgänge der Berufsakademien genannten Kriterien, der Nationale Qualifikationsrahmen sowie die Kriterien des Akkreditierungsrates in der jeweils gültigen Fassung.
- Die Ausbildung in dualen Bachelor-Studiengängen findet an mindestens zwei Lernorten statt.
- Die Verzahnung ist wesentliches inhaltliches Strukturmerkmal dualer Studiengänge und tritt gegenüber zeitlich-organisatorischen Aspekten in den Vordergrund.
- Es sind verbindliche Vereinbarungen zwischen den Lernorten hinsichtlich der Abstimmung der curricularen Verzahnung zu treffen.

Curriculare Verzahnung, Didaktik, Betreuung und Institutionalisierung der Kooperation

- Der Praxisanteil ist integraler Bestandteil des Studiums.
- Es ist ein Theorie-Praxis-Transfer/Praxis-Theorie-Transfer vorzusehen, der über das Maß in herkömmlichen Studiengängen deutlich hinausgeht.
- Die Integration von Theorie und Praxis ist in geeigneten Grundlagen zu fixieren. Über das Vertragsverhältnis Studierender – Unternehmen hinaus ist eine (vertragliche) Vereinbarung zwischen Hochschule/Berufsakademie und Unternehmen zu treffen, welche die curriculare Integration gewährleistet. Die konkrete Gestaltung der Integration sollte durch weitere geeignete Instrumente unterstützt werden. Für kleine und mittlere Unternehmen als Kooperationspartner wird empfohlen, flexible Instrumente zu schaffen, die mit der Hochschule im Einzelfall abgestimmt werden.
- Für die Zuordnung und als Voraussetzung für eine Bewertung der Bachelor-Thesis ist z.B. in der Studien- oder Prüfungsordnung darzulegen, inwiefern eine Bearbeitung der Abschlussarbeit nach wissenschaftlichen Methoden erfolgt.
- Die Hochschule/Berufsakademie gibt den Unternehmen Empfehlungen zur Gestaltung der Praxisphasen an die Hand. Durch eine institutionalisierte Abstimmung der drei beteiligten Gruppen (Unternehmen, Studierende, Dozenten) wird eine lernortübergreifende Betreuung sichergestellt.
- Die Dozenten sollten den Studierenden auch während des Praxisstudiums beratend zur Seite stehen. Darüber hinaus können Vereinbarungen zum Feedback zur Sicherung der Kontinuität (Taktung des Lehr-/Lernprozesses) getroffen werden oder aber auch Hinweise zur Erweiterung der Sichtweise gegeben werden. Durch eine lernortübergreifende Betreuung haben die Studierenden die Wahl von Lernzeitpunkt, Lernort, Lerngeschwindigkeit und Lerntiefe. Es ist insbesondere wichtig, die Selbstlernkompetenz der Studierenden und die Kontinuität des Lernprozesses zu fördern.
- Um die Qualität der Betreuung sichern zu können, bedarf es gezielter Schulungen sowohl auf Studierenden- als auch auf Dozentenseite. Die Hochschule/Berufsakademie bietet ihren Dozenten regelmäßig Workshops zur hochschuldidaktischen Weiterbildung an.
- Es ist darzulegen, welche institutionalisierten Verfahren zur Kooperation zwischen Hochschule und Betrieb eingesetzt werden.

- Der Kompetenzerwerb im Lernort Betrieb ist die Voraussetzung dafür, dass die Praxis-teile des dualen Studiums in die Leistungspunktbewertung einbezogen werden. Die Hochschulen haben im Akkreditierungsverfahren darzulegen, welche Kompetenzen an den Lernorten erworben werden sollen und welches die notwendigen Schritte sind, um dies zu erreichen. Ob die Annahmen zutreffen, könnte zu einem späteren Zeitpunkt (z.B. bei der Reakkreditierung) über ein Kompetenzmessverfahren belegt werden.

Modularisierung/Leistungspunktvergabe

- Duale Studiengänge inkl. der Praxisanteile sind zu modularisieren und mit einem Leistungs-punktesystem auszustatten. Die Vorgaben des Akkreditierungsrates zur Vergabe von ECTS-Punkten für Praxisphasen in herkömmlichen Studiengängen sind dabei zu beachten.
- Duale Bachelor-Studiengänge haben einen Gesamtumfang von 180 – 240 ECTS-Punkten einschließlich der Abschlussarbeit.
- Praxisbasierte Ausbildungsanteile sollen in dreijährigen Bachelor-Studiengängen in der Regel einen Umfang von 30 – 60 ECTS-Punkten, theoriebasierte Studieninhalte in der Regel 120 – 150 ECTS-Punkte aufweisen. Dies setzt voraus, dass inhaltliche Bezüge zwischen diesen Anteilen vorhanden sind. Sie sind im Rahmen der Akkreditierung darzulegen.
- Duale Studiengänge sehen obligatorisch eine Bachelorarbeit vor, mit der die Fähigkeit nach-gewiesen wird, innerhalb einer bestimmten Frist ein Problem des jeweiligen Faches selbst-ständig nach wissenschaftlichen Methoden zu bearbeiten. Die Bachelorarbeit hat einen Ge-samtumfang von 6 – 12 ECTS-Punkten, die auf die theoriebasierten Anteile angerechnet wer-den.

Qualitätssicherungsmaßnahmen

- Die Qualitätssicherungsmaßnahmen dualer Studiengänge umfassen auch die praktischen An-teile. Bei der Beurteilung sind alle Einzelaspekte (Verzahnung, institutionelle Kooperation, Workload) in die Betrachtung einzubeziehen.
- Qualitätssicherungsmaßnahmen zielen auf eine Qualitätsverbesserung ab und basieren auf einem definierten Qualitätsverständnis, das die Hochschule im Rahmen der Akkreditierung darzulegen hat.
- Die Gesamtverantwortung für die Qualität des dualen Studiengangs, insbesondere seiner Wissenschaftlichkeit liegt bei der Hochschule.

Durchführung von Akkreditierungsverfahren

- Die Projektgruppe empfiehlt, Experten aus dualen Studiengängen in die Gutachterteams mit einzubeziehen.
- Es wird empfohlen, Unternehmensvertreter auf Seiten der Hochschule an der Vor-Ort-Begehung in Akkreditierungsverfahren zu beteiligen.

Empfehlungen zur Einordnung in den Europäischen Qualifikationsrahmen für den europäi-schen Hochschulraum sowie den Nationalen Qualifikationsrahmen

- Duale Bachelor-Studiengänge sind in den QF-EHEA, d.h. den drei Stufen umfassen- den Qualifikationsrahmen für den europäischen Hochschulraum, und in den NQF bzw. zu entwickelnden DQR einzuordnen, und zwar in Stufe 6 analog zu herkömmlichen Bachelor-Studiengängen.

3.4 Anrechnung beruflicher Qualifikationen und Erfahrungen auf die Hochschulbildung

Im Hinblick auf die Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Leistungen stellt der Bereich der vor dem Studium erworbenen Kompetenzen einen Teil der ungelösten Probleme in dualen Studiengängen dar. Dabei geht es sowohl um formal erworbene Qualifikationen als auch um nicht-zertifizierte informelle Erfahrungen.

Auf europäischer Ebene gibt es insbesondere in England und Frankreich entwickelte Verfahren; hierzu gehören vor allem die „APEL“ (Accreditation of Prior Experiential Learning) und „APCL“ (Accreditation of Prior Certified Learning) genannten Methoden. In Deutschland existieren bisher jedoch keine umfangreichen Erfahrungen mit Anrechnungsverfahren. So wurde noch im Oktober 2003 bei einem Workshop des BLK-Leistungspunkteprojekts festgestellt, dass bisherigen Verfahren noch subjektiv geprägt sind und nur auf quantitative Aspekte, nicht jedoch auf Kompetenzen ausgerichtet sind.¹⁷⁵

Im Rahmen des auslaufenden BLK-Modellversuchsprogramms zu dualen Studiengängen haben sich insbesondere das WAWIP-Projekt der FH Fulda in Kooperation mit der Universität Kassel¹⁷⁶ und die Hochschule Harz mit Anrechnungsverfahren beschäftigt.¹⁷⁷ Während im erstgenannten Projekt aus dem Gesundheitsbereich die Kooperation mit Fachschulen und der Bezug auf den EQF-LLL im Vordergrund standen, entwickelte die Hochschule Harz ein Instrumentarium zur Nutzwertanalyse auf Basis internationaler Anrechnungsverfahren. Als modellhaft für Deutschland gilt darüber hinaus das noch nicht abgeschlossene BMBF-Projekt „Ankom-Initiative“, in dem elf Entwicklungsverbundprojekte pauschale und individuelle Verfahren allerdings für herkömmliche Studiengänge entwickeln. Da einzelne Projekte nunmehr verlängert wurden, wird mit Ergebnissen der anschließenden Synthese durch die wissenschaftliche Begleitung beim HIS nicht mehr vor 2009 zu rechnen sein.

Wichtige Bezugsquelle für die Anrechnung bildet der EQF-LLL. In Deutschland ist es Ziel, den DQR wenn möglich bis 2010 zu entwickeln, der auch den Hochschulbereich (bisher NQF) umfassen soll.

Das vorliegende Projekt konnte sich aus unterschiedlichen Gründen nur theoretisch mit der Anrechnungsthematik beschäftigen.¹⁷⁸ Da jedoch Entwicklung und Erprobungen insbesondere auch auf empirischer Basis beruhen sollen, liegen entsprechende Ergebnisse zum Projektende noch nicht vor. Eine Realisierung zu einem späteren Zeitpunkt ist in Planung.

¹⁷⁵ Vgl. Stamm-Riemer (2004).

¹⁷⁶ Vgl. www.fh-fulda.de/index.php?id=3183.

¹⁷⁷ Vgl. Koch/Westermann (2006).

¹⁷⁸ Vgl. Kap. 3.4.

4 Wissenschaftliche Begleitung

4.1 Wissenschaftliche Begleitung an der FHW/BA

Organisation

Die wissenschaftliche Begleitung an der FHW / BA hatte sowohl einen zentralen als auch einen dezentralen Charakter und erfolgte durch die Projektkoordinatorin.

Aufgaben

Zentrale wissenschaftliche Begleitung

Die zentralen Aufgaben der wissenschaftlichen Begleitung umfassten neben der finanziellen Abwicklung des Projektes:

- die Unterstützung der Entwicklung und Erprobung von Verfahren auf Basis der Literaturrecherche und der Bestandsaufnahme der bisher existierenden Vorgaben sowie der in Deutschland akkreditierten dualen Bachelor-Studiengänge, welche fortlaufend durchgeführt wurde;
- den Besuch thematisch relevanter Veranstaltungen externer Einrichtungen;
- die Einspeisung laufender Ergebnisse in die Treffen der zentralen Verbundgruppe sowie die Organisation und Dokumentation dieser Treffen;
- die Entwicklung von Empfehlungen auf Basis der Ergebnisse der einzelnen Teilvorhaben inkl. der Überprüfung der Übertragbarkeit von Empfehlungen auf andere Einrichtungstypen und Fächergruppen;
- im Rahmen der Evaluierungsphase die Anpassung der Empfehlungen an neue/aktuelle Vorgaben;
- die Vorstellung der Bestandsaufnahme im Rahmen der abschließenden Fachtagung des Gesamtprojekts;
- die maßgebliche Mitarbeit an den Berichten und Veröffentlichungen des Projekts.

Dezentrale wissenschaftliche Begleitung

Die dezentralen Aufgaben der wissenschaftlichen Begleitung bestanden in der Betreuung der beiden an der FHW/BA eingerichteten Arbeitsgruppen. Dies beinhaltete die Organisation und Dokumentation der regelmäßigen Treffen und die Einspeisung zentraler Ergebnisse aus der Verbundgruppe in die dezentralen Arbeitsgruppen. Im Evaluierungszeitraum wurde überprüft, inwieweit eine Anpassung der erarbeiteten Verzahnungsinstrumente notwendig war.

Im Rahmen der Kompetenzmessung erfolgte die Begleitung bei der Entwicklung der von der Cekom Hessen bereitgestellten Messinstrumente und die Administration der Durchführung. Da die Kompetenzmessungen in unterschiedlichen Zeiträumen entwickelt wurden, war es außerdem Aufgabe der Wissenschaftlichen Begleitung, über Erfahrungen aus den jeweils anderen Bereichen zu informieren und ggf. Anpassungen vorzuschlagen.

In der Fachrichtung Bauwesen wurden darüber hinaus eine Umfrage bei Kooperationsunternehmen durchgeführt, in der untersucht wurde, inwieweit Verzahnungsinstrumente funktionieren bzw. anzupassen sind.

Ergebnisse

Die Umfrageergebnisse aus den Bestandsaufnahmen *QSdual* und der Umfrage der Fachrichtung Bauwesen sind in der Anlage überblicksartig dargestellt. Insgesamt mussten durch die Ergebnisse der zentralen Befragung der Studiengangsverantwortlichen einige der eigenen Annahmen bzw. Ergebnisse hinsichtlich der Zeitmodelle dualer Studiengänge, der Grundlagen der Verzahnung und der ECTS-Vergaben revidiert bzw. angepasst werden. Bezüglich der einzelnen Aspekte wird auf die Darstellung in den vorhergehenden Abschnitten verwiesen.

4.2 Wissenschaftliche Begleitung an der BAW

Evaluation/Qualitätssicherung

Schwerpunkt der wissenschaftlichen Begleitung an der BAW war die Untersuchung und Weiterentwicklung der Instrumente zur Evaluation dualer Studiengänge.

Zu Projektbeginn wurde eine ausführliche Literatur- und Internetrecherche zum Thema Lehrevaluation durchgeführt. Auffällig war hierbei, dass die Mehrzahl der Hochschulen ihre Evaluation lediglich auf Befragungen der Studierenden beschränkt. Nur wenige Hochschulen befragen auch die Dozenten bezüglich ihrer Einschätzungen. Bezüglich des Aufbaus der Evaluation von dualen Studiengängen konnten keine aussagekräftigen Ergebnisse bei der Recherche erzielt werden. Dies zeigt den enormen Entwicklungsbedarf der Evaluation von dualen Studiengängen unter besonderer Berücksichtigung des Praxistransfers.

Anhand dieser Ergebnisse wurden im Rahmen des Projektes an der BAW folgende Aspekte gezielt untersucht und entwickelt:

- Einführung von Software zur Online-Evaluation,
- Entwicklung von Fragebögen zur Lehrevaluation,
- Einbezug der Dozenten in den Evaluationsprozess,
- Einbezug von Unternehmen in den Evaluationsprozess,
- Einbezug der Absolventen in den Evaluationsprozess.

Auf dieser Basis wurden im ersten Schritt Fragebögen zur Lehrevaluation unter Berücksichtigung der verschiedenen Lernorte entwickelt. Darüber hinaus sind Fragebögen zur Befragung der Dozenten zu den einzelnen Lehrveranstaltungen entstanden.

Um alle Beteiligten des dualen Studiums in den Evaluationsprozess mit einzubeziehen, wurde im Verlauf des Projektes in Kooperation mit der dezentralen Arbeitsgruppe¹⁷⁹ ein Fragebogen entwickelt, mit dessen Hilfe Unternehmensvertreter zum dualen Studium befragt werden können. Im Mittelpunkt steht hierbei die Frage, ob die Absolventen die seitens des Arbeitgebers erwarteten Kompetenzen aufweisen. Die Entwicklung des Fragebogens fand in einem Workshop zusammen mit der dezentralen Arbeitsgruppe statt und wurde erstmals 2007 zur Unternehmensbefragung erfolgreich eingesetzt. Parallel wurde ein Fragebogen zur jährlichen Befragung der Absolventen entwickelt.

Im Sinne einer kontinuierlichen Qualitätssicherung kann die Befragung aller Stakeholder als ein Hauptinstrument verstanden werden. Zur Institutionalisierung des gesamten Evaluationsprozesses und als Basis eines kontinuierlichen Verbesserungsprozesses (KVP) hat sich die Notwendigkeit einer Einrichtung einer Evaluationskommission im Laufe des Projektes herausgestellt. Diese Kommission setzt sich zusammen aus der Akademieleitung, Fachbereichsleitung und Studentenvertretern sowie aus Dozenten- und Unternehmensvertretern. Ziel dieser Kommission ist die regelmäßige Auswertung von Evaluationsergebnissen, Festlegung und Überprüfung von Maßnahmen zur Verbesserung sowie die kontinuierliche Weiterentwicklung des Evaluationsprozesses.

¹⁷⁹ Die dezentrale Arbeitsgruppe setzte sich zusammen aus Akademieleitung, Projektleitung, Dozentenvertretern, Absolventen, Unternehmens- und Studentenvertretern.

4.3 Wissenschaftliche Begleitung an der Frankfurt School of Finance & Management

Organisation

Die Frankfurt School of Finance & Management bildete für beide am Projekt beteiligten Studiengänge eine Projektgruppe. Diese erstellten ein Kompetenzprofil des jeweiligen Studiengangs und ein verknüpftes Kompetenzmesskonzept. Das Kompetenzmesskonzept umfasste die Generierung quantitativer Daten und die Auswertung unter Verwendung eines Statistikprogramms.

Arbeitsprogramm

Ziele

Für die Frankfurt School of Finance & Management stand die Entwicklung von kompetenzbasierten Studiengangsprofilen und deren Messung im Mittelpunkt.

Durchführung

Zunächst wurden die bestehenden Kompetenzmessverfahren hinsichtlich ihrer Eignung für den Einsatz im Projekt miteinander verglichen. Die Entscheidung für die Verfahren KODE® und KODE-X® wurde Ende 2005 getroffen. Für den Einsatz der Verfahren bestand fortan eine enge Kooperation mit dem Lizenzgeber CeKom Deutschland. In 2006 wurden für die Studiengänge „Betriebswirtschaftslehre“ (Bachelor of Science) und „Wirtschaftsinformatik“ (Bachelor of Science) die kompetenzbasierten Studiengangsprofile in einer Projektgruppe erstellt. Für den Studiengang „Betriebswirtschaftslehre“ erfolgte eine Kompetenzmessung mit dem Verfahren KODE® Mitte 2006, für den Studiengang Wirtschaftsinformatik erfolgte eine Kompetenzmessung mit dem Verfahren KODE® Anfang 2007. Durch Kooperation mit der FHW/BA konnte für diese zwei Studiengänge („BWL/TB“ und „Wirtschaftsinformatik“) ein Kompetenzprofil und ein Kompetenzmesskonzept entwickelt werden. Bei der Erstellung stand jedoch weniger der Vergleich der Profile oder Niveaus im Vordergrund, sondern das Experimentieren mit leicht unterschiedlichen Vorgehensweisen. Die Auswertung der Daten aus den verschiedenen Kompetenzmessungen wurde an der Frankfurt School of Finance & Management vorgenommen.

Ergebnisse der (dezentralen) wissenschaftlichen Begleitung

Die Ergebnisse finden sich in den Kapiteln 3.1.4.5, 3.1.6, 3.2 und 5.2.

5 Beitrag zu den Zielen des Programms

5.1 Zuordnung der Aktivitäten zu den Zielen des Modellprogramms

Ein wesentliches Defizit, das seit Existenz der dualen Studiengänge festgestellt wurde und auch in den letzten Jahren nicht an Aktualität verloren hat, ist die Kooperation der an diesen Studienangeboten beteiligten Lernorte, konkret die mangelnde inhaltliche Verzahnung. Mit dem Versuch einer Definition dualer Studiengänge und den weiteren Ergebnissen zu grundlegenden Strukturen und Verfahren dieser Studiengängen der Projektpartner und in bereits in Deutschland akkreditierten dualen Studiengängen sollte untersucht werden, welche Anforderungen an die Verzahnung und Kooperation zwischen den unterschiedlichen Lernorten zu stellen sind bzw. wie diese verbessert werden können. Insbesondere werden Wege aufgezeigt, wie den unterschiedlichen Rahmenbedingungen wie der Unternehmensgröße einerseits und Gesamtverantwortung für duale Studiengänge andererseits Rechnung getragen werden kann, indem eine Flexibilität der Instrumente und Verfahren bei gleichzeitiger Verantwortung durch die Hochschule vorgeschlagen wird.

5.2 Erläuterung der Maßnahmen, Reflexion der Erfahrungen sowie aufgetretene Probleme in der Projektarbeit

Die zum Projektbeginn beabsichtigte Bestandsaufnahme bei den Akkreditierungsagenturen zu detaillierten Angaben über die akkreditierten dualen Studiengänge blieb erfolglos, weil die Agenturen aus Gründen der Vertraulichkeit solche Informationen nicht an Dritte geben. Dies wurde durch die Aufnahme entsprechender Angaben von Studiengangverantwortlichen im Rahmen der Umfrage *QS dual* und die Überprüfung der von den Agenturen veröffentlichten Akkreditierungskriterien kompensiert. Informationen von Agenturen konnten allerdings durch persönliche Gespräche am Rande allgemeiner Akkreditierungsveranstaltungen Ende 2006 eingeholt werden. Vertreter der Agenturen ACQUIN und FIBAA bestätigten, dass sie die Anforderungen an duale Studiengänge durch die bestehenden Strukturvorgaben und Akkreditierungskriterien abgedeckt sehen. ASIIN kündigte die Entwicklung ergänzender Kriterien an, die inzwischen veröffentlicht wurden.

Zum Thema „Anrechnung formeller und informeller vorhochschulischer Leistungen“ haben interne Umfragen an der FHW/BA und Akkreditierungsvorbereitungen an der Frankfurt School of Finance & Management dazu geführt, dass Verfahren bis zum Ende der zweiten Projektphase nicht mehr entwickelt und in den beteiligten Studiengängen nicht mehr erprobt werden konnten. Die Projektgruppe hat jedoch Entwicklungen in anderen Anrechnungsprojekten, insbesondere der ANKOM-Initiative verfolgt.

Hinzuweisen ist in diesem Zusammenhang insbesondere auch darauf, dass nach Ansicht der Projektgruppe die Themen „Anrechnung von Leistungen, die **vor dem Studium** erworben wurden“ von der „Anrechnung von außerhalb der Hochschule erworbenen Leistungen **während des Studiums**“ thematisch und konzeptionell zu trennen sind, auch wenn sich die Verfahren möglicherweise gegenseitig befruchten könnten. Denn wie obige Ausführungen zeigen, sehen Verfahren wie KODE®(-X) vor, kompetenzbasiertes Verhalten *in actu* zu beobachten, um sie bewertbar machen zu können. Dies ist bei vor dem Studium erworbenen Leistungen nicht möglich.

Schließlich zeigten sich bei den vorgesehenen Kompetenzmessung des Projekts unerwartete Entwicklungen, sowohl hinsichtlich der beteiligten Studiengänge als auch der Ergebnisse: So konnte zu Projektbeginn unter den im Studiengang „Bauwirtschaftsingenieurwesen“ zuständigen Ausbildungsbetrieben keine notwendige Mehrheit für eine Durchführung des Verfahrens erreicht werden. Gründe waren Annahmen hinsichtlich der Komplexität des Verfahrens und dem damit verbundenen Aufwand. Die Projektgruppe erachtete es jedoch als sinnvoll, die Messungen in einem weiteren dualen FHW-Studiengang durchzuführen, um nicht nur einen Vergleich mit der Frankfurt School of Finance & Management, sondern zwischen unterschiedlichen FHW-Studiengängen, mithin innerhalb gleicher Modelle ziehen zu können. Es wurde daher beschlossen, Messungen im Studiengang „Wirtschaftsinformatik“ an der FHW/BA durchzuführen.

Die Messungen in der Wirtschaftsinformatik erbrachten zwar keine repräsentativen Ergebnisse. Sie lieferten jedoch wertvolle Hinweise zur Durchführung, konkret zu den Problemen des Verfahrens selbst. Auf Basis der Erfahrungen aus der Wirtschaftsinformatik, den Ergebnissen der Messungen im Bereich BWL/Tourismus an der FHW/BA und an der Frankfurt School of Finance & Management konnte das KODE-X®-Verfahren weiterentwickelt werden. Soweit damit Vereinfachungen verbunden waren, war dies Anlass, dass sich die Partnerbetriebe des Bauwesens nachträglich zur Durchführung der Kompetenzmessung entschlossen. Aufgrund des Projektfortschritts können diesbezügliche Ergebnisse nicht mehr einbezogen werden. Andererseits führten die positiven Ergebnisse der Messungen dazu, dass das Verfahren als Element des zurzeit zu entwickelnden Qualitätsmanagements an der FHW/BA aufgenommen wird.

Im Rahmen der Kompetenzmessungen war in allen Studiengängen eine niedrige Beteiligung von Studierenden und Unternehmen festzustellen. Diese geringe Bereitschaft, an der Umsetzung des Kompetenzkonzeptes mitzuwirken, kann generell auf den Umstand zurückgeführt werden, dass die Anreize in diesem Fall offensichtlich nicht ausreichten. Während die Erstellung eines Kompetenzprofils für einen Studiengang mit einem eintägigen Workshop erreicht werden kann, erfordert die Umsetzung der Messung ein Vielfaches an Zeit.

Die Unternehmensvertreter sahen zudem wenig Anlass, ein gänzlich neues Verfahren zur Beurteilung der Kompetenz der Studierenden einzusetzen, vor allem dann, wenn das Unternehmen bereits eigene Beurteilungssysteme besitzt. Eine Verbesserungsmöglichkeit könnte deshalb darin bestehen, die Kompetenzmessung mit dem vorhandenen Beurteilungssystem zu verknüpfen. Es muss im Einzelfall beurteilt werden, ob das bereits im Unternehmen verwendete Verfahren ausreichende Anhaltspunkte liefert, um zumindest eine teilweise Kompetenzeinschätzung im Sinne des Kompetenzprofils zu ermöglichen.

Der weitere, zu Projektbeginn anvisierte Schritt einer Übersetzung der Messergebnisse in Leistungspunkte und damit einer Quantifizierung der erworbenen Kompetenzen innerhalb des Projektzeitraums konnte nicht mehr vollzogen werden und muss daher ein Desiderat bleiben. Zur Lösung dieser Frage sollten weitere Messungen durchgeführt und Ergebnisse aus Projekten zur Entwicklung eines Leistungspunktesystems in der beruflichen Bildung einbezogen werden.¹⁸⁰

Im Fall der Frankfurt School of Finance & Management muss der fehlende formale Rahmen zur Abstimmung der Bildungsinhalte des Studienganges zwischen Hochschule und Betrieb als weiterer Nachteil bei der Umsetzung gewertet werden. Durch die Vergabe von ECTS-Punkten für Lernmodule in den Praxisphasen bestünde seitens der Betriebe der Frankfurt School womöglich ein Anreiz, sich auch an solchen Unterstützungsmaßnahmen zu beteiligen.

6 Transfer und Verstetigung

6.1 Transferkonzept und Dissemination

Ein spezifisches Transferkonzept war im Rahmen des Projektes nicht vorgesehen. Die Projektergebnisse sollen über verschiedene Kanäle und Instrumente verbreitet werden, wie in den folgenden Punkten dargestellt wird.

6.2 Verbindung zu anderen Projekten, Nutzung der Ergebnisse nach Projektende

Das vorliegende Projekt konnte sich auf die Ergebnisse der beiden BLK-Modellversuchsprogramme „Modularisierung im Hochschulbereich“ (1998-2001) und „Entwicklung eines Leistungspunktesystems an Hochschulen“ (2001-2004) stützen.

¹⁸⁰ Hier ist insbesondere das BMBF-Projekt zur Einführung von Leistungspunkten in der beruflichen Bildung zu nennen, das seit 2007 beim BIBB angesiedelt ist.

Im Projektzeitraum besuchte Veranstaltungen wurden dazu genutzt, Kontakte zu Projekten herzustellen, die sich beispielsweise mit der Anrechnung von informellen oder formal erworbenen Leistungen auf die Hochschulbildung beschäftigen. Auf Seiten der FHW/BA ist beabsichtigt, die Thematik „Anrechnungsverfahren für vorhochschulische Leistungen“ weiter zu verfolgen und Verfahren insbesondere aufgrund aktueller Kooperationsangebote in relevanten dualen Studiengängen zu entwickeln und zu erproben. Dabei hat sich die Annahme erhärtet, dass pauschale Anrechnungsverfahren eine wesentliche Rolle spielen werden. Es sollen vorrangig Ergebnisse der Hochschule Harz und anderer BLK-Projekte genutzt werden, in denen die Kooperation mit Berufsfachschulen behandelt wurden, ebenso wie Ergebnisse des Ankom-Projektes, zu dessen Vertretern regelmäßiger Austausch gepflegt wurde. Weiter sollen Kompetenzmessungen auf Seiten der FHW/BA fortgeführt bzw. bei Bedarf auch auf andere Studiengänge ausgedehnt werden. Die Ergebnisse aus den bisherigen Messungen im vorliegenden Projekt werden hierfür nutzbringend sein.

Eine Verbindung zu anderen Projekten aus den laufenden BLK-Modellversuchsprojekten ergab sich insbesondere im Falle der BAW Hameln. Auf die obigen Ausführungen wird verwiesen.¹⁸¹

Die bei sämtlichen Beteiligten zu Projektbeginn abgeschlossenen Akkreditierungsverfahren konnten für das vorliegende Projekt nutzbar gemacht werden. Die Projektergebnisse können andererseits im Rahmen der Reakkreditierung bestehender oder Neuakkreditierung anderer Studiengängen verwendet werden.

6.3 Verwertbarkeit der Ergebnisse

Die zu entwickelnden Strukturvorgaben, Kriterien und Verfahren sollen allgemeine Empfehlungen für die zuständigen Einrichtungen oder Entscheidungsgremien (KMK, HRK, AR, Akkreditierungsagenturen) darstellen und in die entsprechenden Beschlüsse dieser Gremien einfließen.

Um Synergieeffekte für die Entwicklung des DQR zu erzielen, wurden außerdem Ergebnisse zu Kompetenzmessungen aus dem vorliegenden Projekt im Vorfeld der Sitzungen der relevanten DQR-Arbeitsgruppe bzw. Eröffnungsveranstaltungen übermittelt oder Kontakte hergestellt. Das BIBB hat aufgrund der auf der Fachtagung Anfang März 2008 präsentierten Ergebnisse insbesondere zu dualen Studienmodellen angekündigt, diese ggf. als Basis für die Überarbeitung der Datenbank für duale Studiengänge nutzen zu wollen.¹⁸² Damit wäre ein weiterer Beitrag zur Annäherung der beiden Bildungsbereiche und zur Systematisierung dualer Modelle geleistet. Die Projektergebnisse zu Problem-bereichen wie Kreditierung und Verzahnung könnten darüber hinaus Hinweise für größere Modellver-

¹⁸¹ Vgl. Kap. 2.4.2.

¹⁸² Vgl. <http://www.ausbildungsplus.de>. Die Beschränkung der Präsentation von ai-Modellen soll einer Überprüfung unterzogen werden.

bünde (z.B. Hochschule dual in Bayern) oder Kammern geben. Vertreter entsprechender Verbünde waren auf der Fachtagung der Verbundgruppe anwesend oder haben Interesse an den Veröffentlichungen der Ergebnisse bekundet. Die Projektpartner können aufgrund ihrer unterschiedlichen Profile ferner Grundlagen für Strukturen, Bewertungen und Qualitätssicherungsmaßnahmen für jeweils entsprechende Hochschuleinrichtungen liefern.

Daneben sollen die Ergebnisse einen wirtschaftlichen Beitrag zur Erhöhung des Angebots an dualen Studiengängen in Deutschland und damit zur Wettbewerbsfähigkeit der Hochschulen sowie zu Qualitätssicherung ihrer Angebote liefern.

6.4 Erfolgte und geplante Veröffentlichungen

Die Projektgruppe präsentierte ihre Ergebnisse Anfang März 2008 im Rahmen einer Fachtagung an der FHW Berlin vor einem Publikum aus Vertretern der HRK und Akkreditierungsagenturen sowie (potentiellen) Anbietern dualer Studiengänge und Kooperationsunternehmen. Die Tagung stieß auf große Resonanz (rund 100 Teilnehmer plus Warteliste) und sollte als erste Plattform zum Austausch zwischen den relevanten Akteuren genutzt werden, die im Vorfeld ein großes Bedürfnis nach einer Netzwerkbildung bekundet haben. Die Veröffentlichung eines Tagungsbandes ist geplant (voraussichtliches Erscheinungsdatum: Mai 2008). Vorab werden die Präsentationen ins Netz gestellt. Ebenso wird der Abschlussbericht veröffentlicht.

Bei den einzelnen Projektpartnern werden die Ergebnisse aus dem Projekt über interne Veröffentlichungen und/oder in Gremiensitzungen weitergegeben. So ist auf Seiten der FHW/BA beabsichtigt, den Fachbereichsrat auf einer der nächsten Sitzungen sowie die Kooperationsunternehmen aus den beteiligten Studiengängen im Rahmen der regelmäßig stattfindenden Ausbildungsleitersitzungen zu informieren.

In der Berufsakademie Weserbergland e.V. hat die dezentrale Arbeitsgruppe am 28. Februar 2008 die Vertreter des Praxisforums eingeladen, um die Ergebnisse vorzustellen. Des Weiteren werden in den Sitzungen der Fachkommissionen und des Kuratoriums die Ergebnisse vorgestellt. Die Mitarbeit im Projekt und der wissenschaftliche Austausch hat viele hilfreiche Hinweise für die anstehende Reakkreditierung geliefert.

An der Frankfurt School of Finance & Management werden die Projektergebnisse im Rahmen der Curricularen Konferenz präsentiert. Ziel ist es, die bestehenden Studienprogramme hinsichtlich einer stärkeren Kompetenzvermittlung weiterzuentwickeln. Die Vergabe von ECTS-Punkten für Praxismodule wurde für einen neu entwickelten Studiengang bereits eingeführt.

Literaturverzeichnis

Adam, Stephen (2006):

Orientierung an Lernergebnissen (Learning outcomes) – eine Einführung. Überlegungen zu Wesen, Funktion und Position von Lernergebnisse bei der Schaffung des Europäischen Hochschulraums. In: Benz, Winfried/Kohler, Jürgen/Landfried, Klaus (Hrsg.) (2008): Handbuch Qualität in Studium und Lehre: Evaluation nutzen – Akkreditierung sichern – Profil schärfen. [Loseblattsammlung]. Stuttgart: Raabe, D 1.6, S. 1-26.

AR (o.J.):

Akkreditierungsrat: Akkreditierte Studiengänge

[http://www.akkreditierungsrat.de/akkreditierte Studiengänge](http://www.akkreditierungsrat.de/akkreditierte-Studiengänge) [Zugriff 20.12.2007].

AR (2005):

Akkreditierungsrat: ECTS-Fähigkeit von Praxisanteilen im Studium, Beschluss vom 19.09.2005, [http://www.akkreditierungsrat.de/Beschlüsse des Akkreditierungsrats/](http://www.akkreditierungsrat.de/Beschlüsse-des-Akkreditierungsrats/) [Zugriff 27.02.2007].

AR (2006a):

Akkreditierungsrat: Kriterien zur Akkreditierung von Studiengängen. Beschluss im Umlaufverfahren vom 17.07.2006, Drs. AR 56/2006,

[http://www.akkreditierungsrat.de/Beschlüsse des Akkreditierungsrats/](http://www.akkreditierungsrat.de/Beschlüsse-des-Akkreditierungsrats/) [Zugriff 27.02.2007].

AR (2006b):

Akkreditierungsrat: Vergabe von ECTS-Punkten in Intensivstudiengängen, Beschluss vom 22.06.2006, Drs. 24/2006,

[http://www.akkreditierungsrat.de/Beschlüsse des Akkreditierungsrats/](http://www.akkreditierungsrat.de/Beschlüsse-des-Akkreditierungsrats/) [Zugriff 27.02.2007].

AR (2007):

Akkreditierungsrat: Kriterien für die Systemakkreditierung, Beschluss vom 08.10.2007 i.d.F. vom 29.02.2008, Drs. 11/2008,

http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Beschluesse_AR/08.02.29_Kriterien_Systemakkreditierung.pdf [Zugriff: 17.03.2008].

Alpei, Jörn/Michalk, Barbara (Hrsg.) (2006):

Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum. Projekt Qualitätssicherung. Beiträge zur Hochschulpolitik 9/2006. Übers. Isabel Kern; Bonn: o.V., S. 17-44.

ASIIN (2007):

Akkreditierungsagentur für Studiengänge der Ingenieurwissenschaften, der Informatik, der Naturwissenschaften und der Mathematik: Anforderungen und Verfahrensgrundsätze für die Akkreditierung und Reakkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen in den Ingenieurwissenschaften, der Architektur, der Informatik, den Naturwissenschaften und der Mathematik, verabschiedet 23.03.2007

http://www.asiin.de/deutsch/newdesign/index_ex5.html > Akkreditierung > Anforderungen & Verfahrensgrundsätze [Zugriff 20.08.2007].

Barth, Hartmund u.a. (2006):

1. Zwischenbericht BLK Projekt 2, Berlin: o.V.
<http://www.fhw-berlin.de/index.php?id=1815>.

Barth, Hartmund u.a. (2007):

2. Zwischenbericht BLK Projekt 2, Berlin: o.V.
<http://www.fhw-berlin.de/index.php?id=1815>.

Becker, Andreas (2006):

Duale Studiengänge. Eine Überblicksstudie im Auftrag der IG Metall-Jugend. Frankfurt am Main: o.V.

BIBB (1997):

Bundesinstitut für Berufsbildung: Betrieb als Lernort dualer Fachhochschulstudiengänge anerkannt. Hauptausschuss begrüßt Empfehlungen des Wissenschaftsrates. Pressemitteilung vom 03.04.1997, über <http://www.uni-kassel.de/fb1/fingerle/bildungswesen/berufsbildung/bibb19970403.pdf> [Zugriff: 15.04.2008].

BIBB (2004):

Bundesinstitut für Berufsbildung: Glossar des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB), Berufsbezogenes Studium, <http://www.BIBB.de/de/15832.htm> [Zugriff: 09.04.2008].

Bitkom, Gesamtmetall, VDMA, ZVEI (Hrsg.) (2007):

Die Anforderung des Beschäftigungssystems – ein Beitrag zur Gestaltung des Deutschen Qualifikationsrahmens. Berlin/Frankfurt am Main: o.V.
https://www.zvei.org/fileadmin/user_upload/Forschung_Bildung/Bildungspolitik/DQRPapier.pdf [Zugriff: 10.03.2008].

Bretschneider, Falk/Wildt, Johannes (2008) (Hrsg.):

Handbuch Akkreditierung von Studiengängen. Eine Einführung für Hochschule, Politik und Berufspraxis. 2., vollst. überarb. Aufl. Bielefeld: Bertelsmann (GEW-Materialien aus Hochschule und Forschung, 110).

Briedis, Kolja (2007):

Nationale/regionale Absolventenstudien und ihr Stellenwert für die einzelnen Hochschulen. Die HIS-Absolventenstudien. In: HRK (Hrsg.): Potentiale von Absolventenstudien für die Hochschulentwicklung. Dokumentation einer Veranstaltung der HRK in Kooperation mit dem INCHER-Kassel und dem Arbeitsbereich Absolventenforschung der FU Berlin am 18. und 19. Mai 2006 an der Universität Kassel. Bonn: HRK (Beiträge zur Hochschulpolitik, 2007,4), S. 17–33.

BLK (2000):

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: Fachtagung der BLK „Duales Studium – Erfahrungen, Erfolge, Perspektiven“ am 2./3. November 1999 in Wolfsburg, (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 78) Bonn: BLK. <http://www.blk-bonn.de/papers/heft78.pdf> [Zugriff 09.04.2008].

BLK (2003):

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Perspektiven für die duale Bildung im tertiären Bereich. Bericht der BLK (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 110) Bonn: BLK, <http://www.blk-bonn.de/papers/heft110.pdf> [Zugriff 09.04.2008].

BLK (2005):

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: Weiterentwicklung dualer Studienangebote im tertiären Bereich. Auftaktveranstaltung zum BLK-Programm am 23./24. Juni 2005 in Fulda (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 132), Bonn: BLK, <http://www.blk-bonn.de/papers/heft132.pdf> [Zugriff 09.04.2008].

BMBF (o.J.):

Bundesministerium für Bildung und Forschung: "Kompetenzen fördern - Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf (BQF Programm)", <http://www.kompetenzen-foerdern.de/1403.php> [Zugriff 07.04.2008].

BMBF (Hrsg.) (2003):

Bundesministerium für Bildung und Forschung: Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen. Bildungsreform Bd. 7, http://www.BMBF.de/pub/nationaler_bildungsbericht_bb_weiterbildung.pdf [Zugriff: 07.04.2008].

BMBF (2007):

Bundesministerium für Bildung und Forschung: Deutsche Stellungnahme zu einem Europäischen Leistungspunktesystem für die berufliche Bildung (ECVET), http://ec.europa.eu/education/ecvt/results/germany_de.pdf [Zugriff 18.10.2007]

Carstensen, Doris/Hofmann, Stefanie (2004):

Qualität in Lehre und Studium: Begriffe und Objekte. In: Benz, Winfried/Kohler, Jürgen/Landfried, Klaus (Hrsg.) (2008): Handbuch Qualität in Studium und Lehre: Evaluation nutzen – Akkreditierung sichern – Profil schärfen. [Loseblattsammlung]. Stuttgart: Raabe, C 1.1, S. 1-24.

Deming, William Edwards (1994 /// 1998):

Out of the crisis. Quality, productivity and competitive position. 19. printing /// 26. print. Cambridge /// Cambridge, Mass.: Cambridge Univ. Press; Massachusetts Institute of Technology.

Erpenbeck, John (2003):

KODE® - Kompetenz-Diagnostik und –Entwicklung. In: Erpenbeck, John/von Rosenstiel, Lutz (Hrsg.) (2003): Handbuch Kompetenzmessung – Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart: Schäfer-Poeschel, 1. Aufl., S. 365-375.

Erpenbeck, John/Heyse, Volker (1999):

Die Kompetenzbiographie - Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. 2. aktual. und überarb. Aufl., Münster: Waxmann.

Erpenbeck, John/Heyse, Volker (2004):

Kompetenztraining. 64 Informations- und Trainingsprogramme. Stuttgart: Schäfer-Poeschel.

Erpenbeck, John/von Rosenstiel, Lutz (Hrsg.) (2003):

Handbuch Kompetenzmessung - Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. 1. Aufl.. Stuttgart: Schäfer-Poeschel.

Europass (o.J.)

<http://www.europass-info.de/de/start.asp> [Zugriff 9.10.2007].

ENQA (2005):

European Association for Quality Assurance in Higher Education: Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, 04.03.2005. Helsinki: EnQA, http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050221_ENQA_report.pdf [Zugriff: 27.02.2007].

Europäisches Parlament (2007):

Legislative Entschließung des Europäischen Parlaments vom 24. Oktober 2007 zu dem Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen, <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2007-0463+0+DOC+XML+V0//DE> [Zugriff 25.10.2007].

Europäisches Parlament und Europäischer Rat (2008):

Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen, 29.01.2008, http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/rec08_de.pdf [Zugriff 16.04.2008].

European Ministers of Education (1999):

The Bologna Declaration of 19 June 1999; Bologna: o.V., http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/990719BOLOGNA_DECLARATION.PDF [Zugriff: 01.08.2006].

European Ministers of Education (2001):

Towards the European Higher Education Area, Prag: o.V., http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/010519PRAGUE_COMMUNIQUE.PDF [Zugriff: 01.08.2006].

European Ministers of Education (2003):

Realising the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003. Berlin: o.V., http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/030919Berlin_Communique.PDF [Zugriff: 01.08.2006].

European Ministers of Education (2005a).

The European Higher Education Area – Achieving the goals, Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005. Bergen: o.V., http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf [Zugriff: 01.08.2006].

European Ministers of Education (2005b):

The framework of qualifications for the European Higher Education Area vom 20.05.2005, Bergen/Norwegen: o.V.
http://www.bologna-bergen2005.no/EN/BASIC/050520_Framework_qualifications.pdf
[Zugriff: 22.02.2006].

European Ministers of Education (2007):

Bologna Process Stocktaking London 2007, London: o.V.
http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/WGR2007/Stocktaking_report2007.pdf [Zugriff 09.10.2007].

Falk, Rüdiger (2007):

Duale Hochschulstudiengänge, In: W&B – Wirtschaft und Berufserziehung. Zeitschrift für Berufsbildung, Stuttgart: Steiner, Bd. 59, H. 05/2007, S. 8 – 14.

Falk, Rüdiger (2004):

Erfolgreiche Zusammenarbeit von Betrieben und Hochschulen. Voraussetzungen und Konzepte - Einführung. In: Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (Hrsg.): Mehr Attraktivität durch Durchlässigkeit – Neue Formen der Kooperation zwischen beruflicher und akademischer Bildung. Unveröffentlichter Tagungsband. Bonn: o.V., S. 18-21.

FIBAA (o.J.):

Internationale Agentur zur Qualitätssicherung und Akkreditierung von Studiengängen und Institutionen: Akkreditierte Studiengänge
http://www.fibaa.de/ger/download/bericht/New%20Folder/HFB-BA-BWL-Kurz-2006_End.pdf
[Zugriff: 20.08.2007].

Frank, Andrea/Meyer-Guckel, Volker/Schneider, Christoph (2007):

Innovationsfaktor Kooperation. Bericht des Stifterverbandes zur Zusammenarbeit zwischen Unternehmen und Hochschulen. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft.
http://www.stifterverband.de/pdf/innovationsfaktor_kooperation.pdf. [Zugriff: 09.04.2008].

Franke, M./Plieske, C. (2006):

Entwicklung und Stand der E-Learning-Plattform an der HSU-HH und vergleichende Untersuchungen mit bestehenden E-Learning-Plattformen an deutschen Berufsakademien, Diplomarbeit, Universität der Bundeswehr, Hamburg.

Frankenberg, Peter (2004):

Berufsakademien – Was sie leisten wollen und können. In: W&B – Wirtschaft und Berufserziehung. Zeitschrift für Berufsbildung, Stuttgart: Steiner, Bd. 56, 09/2004, S. 7-10.

Gehmlich, Volker (2004):

European Credit Transfer System (ECTS). Grundsätze, Instrumente, Risiken und Chancen des Systems. In: Benz, Winfried/Kohler, Jürgen/Landfried, Klaus (Hrsg.) (2008): Handbuch Qualität in Studium und Lehre: Evaluation nutzen – Akkreditierung sichern – Profil schärfen. [Loseblattsammlung]. Stuttgart: Raabe, D 3.2, S. 1-32.

Görn, Anja u.a. (2002):

Assessment-Center als Methode moderner Personalentwicklung. Ein Leitfaden für die Praxis. Psychologie, 45. Landau: Empirische Pädag. e.V.

Grewe, Annette/Piotrowski, Anke. (2006):

Entwicklung eines Verfahrens zur Anrechnung formal und informell erworbener Kompetenzen im Bereich Gesundheit/Pflege – das Portfolio-Assesmentverfahren. In: Koch Manuela/ Westermann, Georg (Hrsg.): Von Kompetenz zu Credits. 1. Aufl., Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag, S. 53-64.

Hanny, Birgit (2007):

Gegenstände der Akkreditierung – Programm, Institutionen, Prozesse, Systeme. Eine Einordnung. In: Benz, Winfried/Kohler, Jürgen/Landfried, Klaus (Hrsg.) (2008): Handbuch Qualität in Studium und Lehre: Evaluation nutzen – Akkreditierung sichern – Profil schärfen. [Loseblattsammlung]. Stuttgart: Raabe, F 1.2, S. 1-31.

Heyse, Volker (Hrsg.) (2004):

Kompetenzen erkennen, bilanzieren und entwickeln, Münster: Waxmann.

Heyse, V. (2003).

KODE@X-Kompetenz-Explorer. In: Erpenbeck, John, & von Rosenstiel, Lutz (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung – Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart: Schäfer-Poeschel, 1. Aufl., S. 376-386.

HRK (o.J.):

Hochschulrektorenkonferenz: Service - Stelle Bologna der HRK,
vgl. http://www.hrk.de/bologna/de/home/1945_2612.php [Zugriff 22.03.2006].

HRK (Hrsg.) (2007a):

Hochschulrektorenkonferenz: Potentiale von Absolventenstudien für die Hochschulentwicklung. Dokumentation einer Veranstaltung der HRK in Kooperation mit dem INCHER-Kassel und dem Arbeitsbereich Absolventenforschung der FU Berlin am 18. und 19. Mai 2006 an der Universität Kassel. Beiträge zur Hochschulpolitik, 2007,4. Bonn: HRK.

HRK (2007b):

Hochschulrektorenkonferenz: ECTS im Kontext. Ziele, Erfahrungen, Anwendungsfelder (Empfehlung des 104. Senats vom 12.06.2007). Bonn: HRK.
http://www.hrk.de/de/download/dateien/Empfehlung_ECTS.pdf [Zugriff: 15.04.2008].

Holtkamp, Rolf (1996):

Duale Studienangebote der Fachhochschulen. Hochschulplanung 115. Hochschul-Informationssystem (HIS) GmbH. Hannover: HIS.

Hopbach, Achim (2005):

Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse. In: Benz, Winfried/Kohler, Jürgen/Landfried, Klaus (Hrsg.) (2008): Handbuch Qualität in Studium und Lehre: Evaluation nutzen – Akkreditierung sichern – Profil schärfen. [Loseblattsammlung]. Stuttgart: Raabe, D 1.5, S. 1-28.

Hopbach, Achim (2007a):

Künftige Leitlinien für Qualität an Hochschulen. Abschlussvortrag im Rahmen der bundesweiten Arbeitstagung des Arbeitskreises „Evaluation und Qualitätssicherung Berliner und Brandenburger Hochschulen“ (08./09.03.2007) in Neubrandenburg, www.hs-nb.de/fileadmin/hochschule/pdf/hochschule/tagung/fr_hopbach.pdf [Zugriff: 15.05.2006].

Hopbach, Achim (2007b):

Kriterien für die Akkreditierung von Studiengängen. In: Benz, Winfried/Kohler, Jürgen/Landfried, Klaus (Hrsg.) (2008): Handbuch Qualität in Studium und Lehre: Evaluation nutzen – Akkreditierung sichern – Profil schärfen. [Loseblattsammlung]. Stuttgart: Raabe, F 2.1, S. 1-22.

Hortsch, Hanno (Hrsg.) (2006):

Die Neigung von Studenten und Absolventen der Berufsakademie Sachsen zur Aufnahme eines weiteren Studiums. Ergebnisse einer Befragung von Studenten und Absolventen der Berufsakademie Sachsen im Rahmen des Modellversuchs „InDuS – Innovationen für die Durchlässigkeit“. Dresden: TU Dresden (Dresdner Beiträge zur Berufspädagogik Nr. 18). <http://rcswww.urz.tu-dresden.de/~ast/Indus/> [Zugriff: 09.04.2008].

Janson, Kerstin/Teichler, Ulrich (2007):

Absolventenstudien und Hochschulentwicklung - Überblick. Potentiale und Erträge von Absolventenstudien. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Potentiale von Absolventenstudien für die Hochschulentwicklung. Dokumentation einer Veranstaltung der HRK in Kooperation mit dem INCHER-Kassel und dem Arbeitsbereich Absolventenforschung der FU Berlin am 18. und 19. Mai 2006 an der Universität Kassel. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz (Beiträge zur Hochschulpolitik, 2007,4), S. 5–16.

Joint Quality Initiative (2004):

Shared 'Dublin' descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards. A report from a Joint Quality Initiative informal group (contributors to the document are provided in the Annex), <http://www.jointquality.nl/content/descriptors/CompletesetDublinDescriptors.doc> [Zugriff 15.04.2008].

Kamiske, Gerd F./Brauer, Jörg-Peter (2008):

Qualitätsmanagement von A bis Z. Erläuterungen moderner Begriffe des Qualitätsmanagements. 6., aktualisierte Aufl. München [u.a.]: Hanser.

KMK (2002):

Kultusministerkonferenz: Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium. In: KMK (Hrsg.) (2002): Sammlung der Beschlüsse der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland / Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Neuwied: Luchterhand.

KMK (2004a):

Kultusministerkonferenz: Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen. Beschluss der KMK vom 15.9.2000 i.d.F. vom 22.10.2004, http://www.kmk.org/doc/beschl/1912-3_Leistungspunktsysteme.pdf [Zugriff 16.04.2008].

KMK (2004b):

Kultusministerkonferenz: Einordnung der Bachelorausbildungsgänge an Berufsakademien in die konsekutive Studienstruktur, Beschluss vom 15.10.2004, http://www.kmk.org/doc/bschl/EinordnungBachelorausbildunganBA_AS_Ka.pdf, [Zugriff: 15.04.2008].

KMK (2005a):

Kultusministerkonferenz: Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse.
In: KMK (Hrsg.) (2005b): Sammlung der Beschlüsse der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland / Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Neuwied: Luchterhand.

KMK (Hrsg.) (2005b):

Kultusministerkonferenz: Sammlung der Beschlüsse der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland / Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Neuwied: Luchterhand.

KMK (2007):

Kultusministerkonferenz: Einführung der Systemakkreditierung, Beschluss vom 13.12.2007, http://www.kmk.org/doc/bschl/BS_071213_Systemakkreditierung.pdf [Zugriff: 15.04.2008].

KMK (2008):

Kultusministerkonferenz: Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen, Beschluss der KMK vom 10.10.2003 i.d.F. vom 7.2.2008, http://www.kmk.org/doc/bschl/Laendergemeinsame_Strukturvorgaben.pdf [Zugriff: 16.04.2008]

Koch, Manuela/Westermann, Georg (Hrsg.) (2006):

Von Kompetenz zu Credits. 1. Aufl., Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.

Kohler, Jürgen (2004):

Kriterien und Standards. Begriffe und Notwendigkeit, Gegenstände, Geltungsgründe und Risiken. In: Benz, Winfried/Kohler, Jürgen/Landfried, Klaus (Hrsg.) (2008): Handbuch Qualität in Studium und Lehre: Evaluation nutzen – Akkreditierung sichern – Profil schärfen. [Loseblattsammlung]. Stuttgart: Raabe, D 1.1, S. 1-26.

Kohler, Jürgen (2005):

European Qualifications Framework. Der Europäische Qualifikationsrahmen und seine Bedeutung für die einzelstaatlichen Studiensysteme. In: Benz, Winfried/Kohler, Jürgen/Landfried, Klaus (Hrsg.) (2008): Handbuch Qualität in Studium und Lehre: Evaluation nutzen – Akkreditierung sichern – Profil schärfen. [Loseblattsammlung]. Stuttgart: Raabe, D 1.4, S. 1-26.

Kohler, Jürgen (2006):

Paradigmenwechsel in der Qualitätssicherung. In: Benz, Winfried/Kohler, Jürgen/Landfried, Klaus (Hrsg.) (2008): Handbuch Qualität in Studium und Lehre: Evaluation nutzen – Akkreditierung sichern – Profil schärfen. [Loseblattsammlung]. Stuttgart: Raabe, A 1.2. S. 1-30.

Kohler, Jürgen (2008):

Bologna-Instrumente als Förderung von Mobilität und Internationalisierung. In: Benz, Winfried/Kohler, Jürgen/Landfried, Klaus (Hrsg.) (2008): Handbuch Qualität in Studium und Lehre: Evaluation nutzen – Akkreditierung sichern – Profil schärfen. [Loseblattsammlung]. Stuttgart: Raabe, D 3.6, S. 1-34.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2001):

Making a European Area of Lifelong Learning a Reality,
http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/com/2001/com2001_0678en01.pdf
[Zugriff 18.10.2007]

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2005):

Auf dem Weg zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen, Brüssel, http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/consultation_eqf_de.pdf
[Zugriff: 08.03.2006]

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2006):

Europa braucht moderne Universitäten, <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/06/592&format=HTML&aged=0&language=DE&guiLanguage=fr> [Zugriff 18.10.2007].

Kramer, Dorte (2006):

Analyse eines Kompetenzmeßverfahrens zur Optimierung der Theorie-Praxis-Verzahnung an der Berufsakademie Weserbergland e.V., Diplomarbeit, TU Braunschweig: o.V.

KWB (2004):

Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung: Mehr Attraktivität durch Durchlässigkeit – Neue Formen der Kooperation zwischen beruflicher und akademischer Bildung. Unveröffentlichter Tagungsband. Bonn: o.V.

Mattes, Thomas/Zawacki-Richter, Olaf/Barthel, Erich (2006):

Kompetenzerwerb zwischen Hochschule und Betrieb – Kompetenzdiagnostik und –entwicklung in dualen Studiengängen. In: Koch, Manuela/Westermann, Georg (Hrsg.): Von Kompetenz zu Credits. 1. Aufl., Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag, S. 35-52.

Merkt, Marianne/Mayrberger, Kerstin (Hrsg.) (2007):

Die Qualität akademischer Lehre. Zur Interdependenz von Hochschuldidaktik und Hochschulentwicklung. Festschrift für Rolf Schulmeister, Bd. 2. Innsbruck u.a.: StudienVerlag.

Mielenhausen, Erhard/Steinkamp, Thomas (2007):

Duale Studiengänge. In: Benz, Winfried/Kohler, Jürgen/Landfried, Klaus (Hrsg.) (2008): Handbuch Qualität in Studium und Lehre: Evaluation nutzen – Akkreditierung sichern – Profil schärfen. [Loseblattsammlung]. Stuttgart: Raabe, D 5.3., S. 1 – 29.

Mucke, Kerstin (2002):

Abschlussbericht des Forschungsprojekts (Nr. 3.0.511) „Angebote dualer Studiengänge an Fachhochschulen“, Kurzdarstellung des Abschlussberichts,
<http://www.bibb.de/dokumente/pdf/Abschlussbericht-duale-Studiengaenge.pdf>
[Zugriff 29.11.2007].

- Mucke, Kerstin (2003a):
Duale Studiengänge an Fachhochschulen. Eine Übersicht. Bielefeld: Bertelsmann.
- Mucke, Kerstin (2003b):
Duales Studieren ist auf dem Vormarsch. In: *abi* 10/2003, S. 7.
- Mucke, Kerstin/Sauter, Edgar/Schwiedrzik, Bernd (1999):
Duale Qualifizierungswege und Studiengänge – ein Beitrag zur Attraktivität der beruflichen Bildung. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)*, 2/1999, S. 32-36.
- Mucke, Kerstin/Schwiedrzik, Bernd (2000):
Abschlussbericht des Forschungsprojekts (Nr. 2.1003) *Duale berufliche Bildungsgänge im tertiären Bereich – Möglichkeiten und Grenzen einer fachlichen Kooperation von Betrieben mit Fachhochschulen und Berufsakademien*,
<http://www.bibb.de/dokumente/pdf/Abschlussbericht-duale-Studiengaenge2000.pdf>
[Zugriff 29.11.2007].
- Nuyken, Klaus/ Vollmers, Burkhard/Gücker, Robert (2007):
Von der Statistik-Angst zum Methodenlehre-Baukasten. In: Merkt, Marianne/Mayrberger, Kerstin (Hrsg.): *Die Qualität akademischer Lehre. Zur Interdependenz von Hochschuldidaktik und Hochschulentwicklung. Festschrift für Rolf Schulmeister*, Bd. 2: StudienVerlag, S. 171–188.
- O.V. (2008):
EvaSys - Neue Wege in der Lehrevaluation. Hrsg. von Lars Riemenschneider und Sven Meyer. Electric Paper Gesellschaft für Softwarelösungen mbH,
<http://www.electricpaper.de/startseite/produkte/evasys.html> [zuletzt aktualisiert am 17.01.2008, zuletzt geprüft am 17.01.2008].
- Pasternack, Peer (2007):
Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung an Hochschulen. In: Bretschneider, Falk/Wildt, Johannes (Hrsg.): *Handbuch Akkreditierung von Studiengängen. Eine Einführung für Hochschule, Politik und Berufspraxis. GEW-Materialien aus Hochschule und Forschung*, 110. 2., vollst. überarb. Aufl. Bielefeld: Bertelsmann, S. 87–101.
- Pastohr, Mandy/Hanno Hortsch/Cordula Meier (2006):
Berufsakademieabsolventen – eine Zielgruppe für Masterstudiengänge an Hochschulen? In: *Das Hochschulwesen*. 4/2006. S. 128-134.
- Pridik, Nicola (2008):
Das duale Studium als Erstausbildung,
http://www.studis-online.de/StudInfo/duales_studium.php [Zugriff: 15.02.2008].
- Rautenstrauch, Christina (2001):
Tele-Tutoren. In: *Wissen und Bildung im Internet*, Bd. 1, Bielefeld: Bertelsmann.

Redlich Alexander/Rogmann Jens. J. (2007):

Soziale Kompetenzen durch computer- und tutoriell gestütztes Lernen fördern. In: Merkt, Marianne/Mayrberger, Kerstin (Hrsg.): Die Qualität akademischer Lehre. Zur Interdependenz von Hochschuldidaktik und Hochschulentwicklung. Festschrift für Rolf Schulmeister, Bd. 2. Innsbruck u.a.: StudienVerlag, S. 133–155.

Reil, Thomas/Winter Martin (Hrsg.) (2002):

Qualitätssicherung an Hochschulen. Theorie und Praxis. Forum der Hochschulpolitik. Bielefeld: Bertelsmann.

Reuke, Hermann (2002a):

Thesen über das Verhältnis von Evaluation und Akkreditierung aus der Praxis der Zentralen Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover (ZEvA), Online-Veröffentlichung 2002, vgl. Homepage des Centrums für Hochschulentwicklung (CHE), Gütersloh http://www.hochschulkurs.de/qm1_2002_reuke_thesen.doc [Zugriff 22.03.2006].

Reuke, Hermann (2002b):

Zwei Seiten der Medaille: Evaluation und Akkreditierung. In: Reil, Thomas/Winter Martin (Hrsg.): Qualitätssicherung an Hochschulen. Theorie und Praxis. Forum der Hochschulpolitik. Bielefeld: Bertelsmann, S. 103 ff.

Richter, Roland (2007):

Berufsbefähigung/Beschäftigungsfähigkeit. In: Bretschneider, Falk/Wildt, Johannes (Hrsg.): Handbuch Akkreditierung von Studiengängen. Eine Einführung für Hochschule, Politik und Berufspraxis. GEW-Materialien aus Hochschule und Forschung, 110. 2., vollst. überarb. Aufl. Bielefeld: Bertelsmann, S. 245–252.

Rindermann, Heiner (2001):

Lehrevaluation. Einführung und Überblick zu Forschung und Praxis der Lehrveranstaltungs-evaluation an Hochschulen; mit einem Beitrag zur Evaluation computerbasierten Unterrichts . Psychologie, 42. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Schermutzki, Margret (2007):

Lernergebnisse – Begriffe, Zusammenhänge, Umsetzung und Erfolgsermittlung. In: Benz, Winfried/Kohler, Jürgen/Landfried, Klaus (Hrsg.) (2008): Handbuch Qualität in Studium und Lehre: Evaluation nutzen – Akkreditierung sichern – Profil schärfen. [Loseblattsammlung]. Stuttgart: Raabe, E 3.3, S. 1-30.

Schnabel, Kai P./van Husen, Dominik Klaasen (Hrsg.) (1998):

Häufig gestellte Fragen und deren Antworten zum Thema POL (Problemorientiertes Lernen). http://www.charite.de/rv/reform/pol_hgfuda.pdf [Zugriff: 16.04.2008].

Schlegel, Jürgen (2004):

Einführung in den Workshop „Leistungsanerkennung zwischen beruflicher und akademischer Bildung Herausforderung für Hochschulen und Betriebe“. In: Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (Hrsg.): Mehr Attraktivität durch Durchlässigkeit – Neue Formen der Kooperation zwischen beruflicher und akademischer Bildung. Unveröffentlichter Tagungsband. Bonn: o.V., S. 32-37.

Schmidt, Siegfried H. (2002):

Umfang und Bedeutung dualer Bildungssystem unter besonderer Berücksichtigung der Berufsakademien. Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung München, Beiträge zur Hochschulforschung, 4/2002, 24. Jahrgang, S. 68-90, <http://www.ihf.bayern.de/?download=4-2002%20Schmidt.pdf> [Zugriff: 04.02.2008].

Schomann, Thorsten:

Handbuch Befragungen der Universität Leipzig, Online-Veröffentlichung 2005, http://www.uni-leipzig.de/~eval/materialienunddownloads/handbuch_befragungen.pdf [Zugriff 22.03.2006].

Stamm-Riemer, Ida (Hrsg.) (2004):

Lebenslanges Lernen. Zur Verknüpfung akademischer und beruflicher Bildung. Berlin: Berliner-Wissenschafts-Verlag GmbH.

Tuning Project (2006a):

Homepage. o.O.: o.V., <http://tuning.unideusto.org/tuningeu> [Zugriff: 08.03.2006].

Tuning Project (2006b):

Glossary. o.O.: o.V., <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/images/stories/GLOSSARY.pdf> [Zugriff: 08.03.2006].

Tuning Project (2006c):

Aims and Objectives. o.O.: o.V., <http://tuning.unideusto.org/tuningeu> [Zugriff: 08.03.2006].

Universität Oldenburg (2006):

Tagung „Zertifizierung informell oder früher erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge (Recognition of Prior Learning)“, Universität Oldenburg, 14.02.2006, http://www.uni-oldenburg.de/zww/download/RPL_Tagung14-02-06.pdf [Zugriff 22.03.2006].

Universität Stuttgart (2001):

Lehrveranstaltungsevaluation durch Studierendenbefragung an der Universität Stuttgart, Online-Veröffentlichung, <http://wb.rus.uni-stuttgart.de/LehrEva/evalehre/Lehrveranstaltungsevaluation-Abschlussbericht.pdf> [Zugriff 22.03.2006].

Waldhausen, Verena (2007):

Duale Studiengänge – attraktiv für den beruflichen Erfolg. In: W&B – Wirtschaft und Berufserziehung. Zeitschrift für Berufsbildung, Stuttgart: Steiner, 05/2007, S. 15-20.

Weber, Helmut (2005):

'Dualität' im Wandel der Zeit. In: BLK (2005), Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: Weiterentwicklung dualer Studienangebote im tertiären Bereich. Auftaktveranstaltung zum BLK-Programm am 23./24. Juni 2005 in Fulda (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 132), Bonn: BLK, <http://www.blk-bonn.de/papers/heft132.pdf> [Zugriff 09.04.2008], S. 16-24.

WR (1994):

Wissenschaftsrat: Stellungnahme zu den Berufsakademien in Baden-Württemberg, Schwerin: o.V., <http://www.wissenschaftsrat.de/texte/5912-04.pdf>

WR (1996):

Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur weiteren Differenzierung des Tertiären Bereichs durch duale Fachhochschul-Studiengänge, Drs. 2634/96, Berlin: o.V.

WR (1999):

Wissenschaftsrat: Stellungnahme zum Verhältnis zwischen Hochschulausbildung und Beschäftigungssystem. Drs. 4099/99, Würzburg: o.V., <http://www.wissenschaftsrat.de/texte/4099-99.pdf> [Zugriff: 15.04.2008].

Wissenschaftsrat (WR) (2002):

Empfehlungen zur Entwicklung der Fachhochschulen, Berlin: o.V.
<http://homepage.ruhr-uni-bochum.de/ilona.moritz/lmv/pdf/Empfehlung%20zur%20Entwicklung%20der%20Fachhochschulen.pdf>
[Zugriff: 16.04.2008].

Zabeck, Jürgen/Zimmermann, Mathias (1995):

Anspruch und Wirklichkeit der Berufsakademie Baden-Württemberg, Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

ZEVA (o.J.).

Zentrale Evaluierungs- und Akkreditierungsagentur: Positionspapier: Schlüsselkompetenzen in den Curricula der Hochschulen. O.O: o.V.
http://www.zeva.uni-hannover.de/eiqa/Standards_SK.pdf [Zugriff 9.10.2007].

Anlagenverzeichnis

Anlage 1	Projektplan
Anlage 2	Umfrageergebnisse <i>QSdual</i> (komprimiert)
Anlage 3	Umfrageergebnisse FHW/BA Bauwesen (komprimiert)
Anlage 4	Evaluationsordnung BAW
Anlage 5	Muster Modulbefragung
Anlage 6	Muster Dozentenbefragung
Anlage 7	Muster Unternehmensbefragung
Anlage 8a	Muster Absolventenbefragung I
Anlage 8b	Muster Absolventenbefragung II
Anlage 9	Korrelationen BWL/Tourismus Studienjahr 2004

Dokumente zu Instrumenten der Verzahnung der FHW/BA und BAW können auf Anfrage zur Verfügung gestellt werden.

Anlage 1: Projektplan

Projektplan¹

Für die Bearbeitung der Aufgaben sind gemäß Projektantrag folgende Phasen geplant:

Phase 1 (01.04.2005 – 30.09.2005):

- Einrichtung der zentralen Projektgruppe und der dezentralen Arbeitsgruppen in den Hochschulen / der Berufsakademie,
- Beschaffung und Aufarbeitung der Unterlagen von Akkreditierungsagenturen zu dualen Studiengängen sowie von Fachveröffentlichungen zu den relevanten Themenkomplexen,
- Diskussion und Entscheidung der Projektgruppe (auch unter Berücksichtigung der bereits an den eigenen Hochschulen praktizierten Vorgehensweisen) zur verfahrensmäßigen und inhaltlichen Zusammenarbeit der Hochschulen bzw. der Berufsakademie mit den beteiligten Praxispartnern sowie zu einem geeigneten Rahmen der Modularisierung und Leistungspunktvergabe innerhalb der beteiligten Studiengänge.

Phase 2 (01.10.2005 – 30.09.2006):

- Erprobung der von der Projektgruppe entwickelten Vorgaben in jeweils zwei fachlich unterschiedlichen Studiengängen der drei Verbundpartner,
- regelmäßige Abstimmung der dualen Partner (Hochschulvertreter sowie Vertreter der Ausbildungsbetriebe) in den dezentralen Arbeitsgruppen,
- Überprüfung der ersten Vereinbarungen hinsichtlich Akzeptanz, Anerkennung, Übertragbarkeit am Ende der Phase 2,
- wissenschaftliche Begleitung der Projektarbeit.

Phase 3 (01.10.2006 – 30.09.2007):

- Anpassung der bisher erprobten verfahrensmäßigen und inhaltlichen Zusammenarbeit der Hochschulen bzw. der Berufsakademie mit den beteiligten Ausbildungsbetrieben anhand der Ergebnisse der zweiten Phase,
- Fortführung der Erprobung der von der Projektgruppe angepassten Vorgaben in den sechs Studiengängen wie in Phase 2,
- wissenschaftliche Begleitung der Projektarbeit.

Phase 4 (01.10.2007 – 31.03.2008):²

- Auswertung der Resultate der Erprobungsphasen durch die Projektgruppe,
- Ableitung von Empfehlungen zur Weiterentwicklung von Rahmenvorgaben für duale Studiengänge und zur erforderlichen Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und Betrieben in diesen Studiengängen,
- Fachtagung zur Diskussion der Projektergebnisse mit Vertretern von Akkreditierungsagenturen, interessierten Hochschulen, Berufsakademien, Unternehmen und Angehörigen weiterer Bildungseinrichtungen,
- Veröffentlichung eines Tagungsbandes. und Erstellung des Abschlussberichtes

¹ Bezüglich der Aktualisierung einzelner Punkte wird auf den ersten Zwischenbericht Barth u.a. (2006), S. 42, verwiesen.

² Verlängert bis zum 31.05.2008 gemäß Bescheid der Senatswissenschaftsverwaltung vom 20.02.2008.

Anlage 2: Umfrageergebnisse QSdual

0. Allgemein

Rücklaufquote

83 von 147 Studiengängen (einschl. Ausbildungsgänge von Berufsakademien) = 56,5 %

Akkreditierungszeiträume der 83 Studiengänge

- bis 12/2005 (Umfragebeginn)	44 Studiengänge
- 2006	33 Studiengänge
- 2007	6 Studiengänge

I. Struktur und Organisation

Verteilung der 83 erhobenen Fälle (Studiengänge) nach Einrichtungstypen

N = 83	Häufigkeit	Prozent
BA	9	10,8
FH	69	83,1
U	5	6,0

Verteilung nach Studienbereichen

N = 83	Häufigkeit	Prozent
Wirtschaft	20	24,1
Wirtschaftsingenieurwesen	4	4,8
Wirtschaftsinformatik	2	2,4
Informatik	5	6
Ingenieurwissenschaften	36	43,4
Gesundheit, Pflege, Medizinalberufe	14	16,9
Geschichte, Archäologie	1	1,2
Nat.- und Ingenieur- wissenschaft/Technik	1	1,2

Gesamtumfang (Basis 1 cp = 30 h und 1 cp = 25 h)

N = 82	Häufigkeit	Prozent
180 cp	55	67,1
210 cp	24	29,3
240 cp	3	3,7

Anlage 2: Umfrageergebnisse QSdual

Streckung

N = 82		Häufigkeit	Prozent
nein		60	73,2
ja	n Sem.	6	7,3
	1 Sem.	7	8,5
	2 Sem.	9	11,0

Duale Modelle

N = 83		Häufigkeit	Prozent
	ausbildungsintegrierend	28	33,7
	praxisintegrierend	20	24,1
	berufsintegrierend	7	8,4
	andere	28	33,7

Andere duale Modelle

N = 28		Häufigkeit	Prozent
	im Praxisverbund	7	25,0
	ausbildungs-/ berufsbegleitend	1	3,6
	ausbildungs-/ praxisintegrierend	6	21,4
	ausbildungs-/ berufsintegrierend	4	14,3
	praxis- /berufsintegrierend	4	14,3
	sonstige Formen	6	21,4

Einbezug der Praxiszeiten in das Studium/Kreditierung

N = 83		Häufigkeit	Prozent
	nein	22	26,5
	ja	30	36,1
	z.T.	31	37,3

z.T. = es werden nur anteilig Kreditpunkte für Praxiszeiten vergeben

Zeitmodelle

N = 83		Häufigkeit	Prozent
	Wechsel innerhalb der Woche	6	7,2
	Wechsel nach mehreren Wochen	28	33,7
	Andere	49	59,0

Anlage 2: Umfrageergebnisse QSdual

Weitere Lernorte

N = 83	Häufigkeit	Prozent
nein	49	59,0
ja	34	41,0

Institutionalisierung der Kooperation

Hinweis: jeweils Mehrfachnennungen möglich

Regelmäßige Gremiensitzungen

N = 82	Häufigkeit	Prozent
nein	18	22,0
ja	63	76,8
geplant	1	1,2

k.A.: n = 1

Regelmäßige Abstimmung zwischen Hochschule/Berufsakademie und Unternehmen

N = 83	Häufigkeit	Prozent
nein	19	22,9
ja	64	77,1

Einsatz von Unternehmensvertretern als Dozenten

N = 82	Häufigkeit	Prozent
nein	25	30,5
ja	57	69,5

Andere Kooperationsformen

N = 82	Häufigkeit	Prozent
nein	41	50,0
ja	41	50,0

Anlage 2: Umfrageergebnisse QSdual

II. Curriculum und Modularisierung/Leistungspunktvergabe

Integration von theoretisch und praktisch erworbenen Kompetenzen

Hinweis: jeweils Mehrfachnennungen möglich

1. Integration theoretischer und praktischer Kompetenzen

N = 83	Häufigkeit	Prozent
nein	4	4,8
ja	79	95,2

Lehrveranstaltungen zum Praxis- Transfer

N = 83	Häufigkeit	Prozent
nein	35	42,2
ja	48	57,8

Integration über Leistungsnachweise, die in Praxiszeit erbracht wurden

N = 83	Häufigkeit	Prozent
nein	23	27,7
ja	60	72,3

Integration über (wissenschaftliche) schriftliche Arbeiten, z.B. Bachelor-Thesis

N = 80	Häufigkeit	Prozent
nein	3	3,8
ja	73	91,3
geplant	1	1,3
offen	3	3,8

Grundlagen für curriculare Integration

Gesetze	HS - UN	UN - Stud.	HS - Stud.	HS-Ordng.	UN-Rahmenpläne	Spezifische HS-Dokum.	Andere
6	49	32	8	41	11	13	20

HS = Hochschule; UN = Unternehmen; Stud. = Studierende; HS-Ordnung = Hochschulordnungen (inkl. Modulbeschreibungen); Spezif. HS-Dokum. = Spezifische Hochschuldokumente (z.B. Themenvorgaben); Andere = z.B. Beratungsbögen

Anlage 2: Umfrageergebnisse QSdual

2. Lehr-/Lernformen

Hinweis: Mehrfachnennungen möglich

Praxis-/Projektstudium

N = 83	Häufigkeit	Prozent
nein	5	6,0
ja	78	94,0

Reflexion der Praxis

N = 83	Häufigkeit	Prozent
nein	13	15,7
ja	70	84,3

Lernortübergreifende Betreuung

N = 83	Häufigkeit	Prozent
nein	14	16,9
ja	69	83,1

E-Learning

N = 83	Häufigkeit	Prozent
nein	32	38,6
ja	46	55,4
geplant	5	6,0

Einsatz von Unternehmensvertreter als Dozenten

N = 83	Häufigkeit	Prozent
nein	25	30,1
ja	57	68,7
offen	1	1,2

Andere Formen

N = 76	Häufigkeit	Prozent
nein	65	85,5
ja	11	14,5

Anlage 2: Umfrageergebnisse QSdual

Bewertung der am Lernort Betrieb erworbenen Kompetenzen

N = 83	Häufigkeit	Prozent
nein	13	15,7
ja	70	84,3

ja = inkl. indirekter Bewertung, z.B. über Projektberichte

III. Evaluation

Hinweis: Mehrfachnennungen möglich

Qualitätssicherungsmaßnahmen für den Lernort Betrieb

Regelmäßige Gremiensitzungen

N = 82	Häufigkeit	Prozent
nein	26	31,7
ja	56	68,3

Regelmäßige Evaluation / Qualitätsbeauftragte

N = 82	Häufigkeit	Gültige Prozent
nein	47	57,3
ja	35	42,7

Regelmäßige Vor-Ort-Besuche in den Betrieben durch Hochschulangehörige

N = 82	Häufigkeit	Prozent
nein	30	36,6
ja	52	63,4

Andere Qualitätssicherungsmaßnahmen

N = 82	Häufigkeit	Prozent
nein	39	47,6
ja	43	52,4

Anlage 2: Umfrageergebnisse QSdual

Qualitätssicherungsmaßnahmen für den Lernort Hochschule/Berufsakademie

Regelmäßige interne Lehrevaluation

N = 83	Häufigkeit	Prozent
ja	82	98,8
geplant	1	1,2

Regelmäßige externe Lehrevaluationen

N = 82	Häufigkeit	Prozent
nein	45	54,2
ja	37	44,6
in Dis- kussion	1	1,2

Regelmäßige Workloadbefragungen

N = 83	Häufigkeit	Prozent
nein	46	55,4
ja	32	38,6
geplant	5	6,0

Evaluation des Studienerfolgs

N = 83	Häufigkeit	Prozent
nein	6	7,2
ja	65	78,3
geplant	12	14,5

Qualitätsmanagementsystem

N = 82	Häufigkeit	Prozent
nein	47	57,3
ja	33	40,2
geplant	2	2,4

Integriertes Evaluierungskonzept

N = 82	Häufigkeit	Gültige Prozent
nein	68	82,9
ja	14	17,1

Funktionieren der eingesetzten Instrumente der Verzahnung

Die nachfolgend aufgeführten Ergebnisse wurden nach vorherigen email-Umfragen aus persönlichen Interviews mit Verantwortlichen von 10 ausgewählten Kooperationsunternehmen gewonnen. Die anhand eines vorstrukturierten Leitfadens geführten Gespräche wurden im Jahr 2006 durchgeführt und dauerten etwa jeweils eine Stunde.

I. Angaben zu den befragten Unternehmen

1. Aufnahme der Kooperation mit der Fachrichtung Bauwesen

	absolut
Mitte der 90-er Jahre	2
später	8

2. Struktur der befragten Unternehmen

	absolut
KMU	7

3. Zuständige für Studierende (Mehrfachnennungen)

	absolut
Geschäftsführer, z.T. unterstützt durch andere Funktionsträger	6
Formal ernannte Ausbildungsleiter, z.T. unterstützt durch andere Funktionsträger	3
k.A.	1

4. Mindestvoraussetzung für Unternehmen für eine erfolgreiche Kooperation mit der FHW/BA

(Mehrfachnennungen)

4.1 Unternehmensstruktur

	absolut
Mindestgröße (Arbeitnehmer, Umsatz)	8
technische Ausstattung	3
Kompetenz/Geschäftsfelder/Objektanzahl/Be- reiche (davon 1: unwesentlich)	4
Bestehensdauer / Marktkenntnisse	1

Anforderung an Betreuung / andere Faktoren

	absolut
Funktion / Kompetenz des Betreuers	2
Art und Weise der Betreuung	2
Know-How/Erfahrung in Ausbildung	3
fachliche und finanzielle Unterstützung	1
Zeitfenster	1

II. Angaben zum Theorie-Praxis-Transfer

1. Sind die bestehenden Instrumente sinnvoll und praktikabel?

	absolut
ja	10

1.1 Standardausbildungsplan

	absolut
genügt	1
gut geeignet (als Leitfaden, ggf. als Ergänzung zu eigenen Plänen, für Studierende)	6
k.A.	3

1.2 Praxistransferberichte

	absolut
sehr gut, wichtig	4
gut	6

Gründe: Transparenz/Plausibilität, Vorbereitung für Bachelor-Thesis,
 Basis für Übernahme von Aufgabenstellungen, als Leistungsnachweis

1.3 Studienprojekte

	absolut
gut	4
andere (s.u.)	4
k.A./keine Erfahrung	2

Funktion: Versuch der Formulierung von Aufgabenstellungen, Zwischenstufe zwischen
 Praxistransferberichten und Bachelor-Thesis, abhängig von Auftragslage

Kriterien: Nachvollziehbarkeit, Ergebnisdarstellung

2. Alternativ-/Ergänzungsvorschläge

	absolut
begleitende Seminare (abhängig von Zeitfaktor)	1
Austausch mit Firmen / anderen Hochschulen/Berufsakademien / unter Studierenden	3
Einsatz sozialer Betreuer (Hochschule, Unternehmen)	1
Forschungsseminare für Unternehmen	1

3. Art und Weise der Kompetenzförderung (Mehrfachnennungen)

	absolut
(schnelle) Einbindung in (Projekt-)Arbeit	4
Einbindung in bestimmte Aufgaben	4
Praxis in allen Bereichen	1
über Vergütungssystem	1
komplexes Verfahren: Praxisblöcke – Bewertung	1
direkte Kontakte zu Vorgesetzten/persönliche Gespräche	2
Hochschule: schriftliche, rhetorische Kompetenzen	1

4. Bewertung und Dokumentation der Kompetenzen

	absolut
regelmäßige Gespräche	2
Kompetenzbögen/-bewertung	4
direkt (Geschäftsführer), indirekt (Kunden, Bauleiter)	2
komplex: Aufgabe – Kontrolle – Gespräch – Feedback	1
k.A./keine Dokumentation	2

III. Angaben zur Bewerberauswahl

1. Ist die Einbeziehung der Hochschule sinnvoll?

	absolut
ja	4
nein	4
k.A.	2

2. Bereitschaft zur Übermittlung der Unterlagen an Hochschule

	absolut
ja	4
nein	4
k.A.	2

3. Bestehendes Verbesserungspotential bei Hochschule/Unternehmen

	absolut
ja	3
nein	5
k.A.	2

IV. Anfertigung der Bachelor-Thesis

1. Einsatz funktioniert

	absolut
ja	7

2. Freistellung

	absolut
zu 100 % (inkl. geplant)	6
50 % bis 75 %	2
ja, ohne nähere Angabe	1
k.A.	1

3. Art und Weise der Betreuung

	absolut
regelmäßige Konsultation mit Betreuer	1
bei Bedarf	2
Angaben zur Funktion der Ansprechpartner	5
Angaben zum Ort des Anfertigens	1

4. Hat sich die bisherige Kolloquiumsdurchführung (Unternehmensbeteiligung) bewährt?

	absolut
ja (inkl. perspektivischer Bewertung)	6
k.A.	4

5. Wertigkeit der Bachelor-Thesis im Gesamtzusammenhang

	absolut
sehr wichtig / doppelt so wichtig wie andere Leistungsnachweise	6
wichtig	4

V. Qualitätssicherungsmaßnahmen

Werden die Maßnahmen für ausreichend angesehen?

	absolut
ja	7
k.A. / keine Erfahrung	3

Evaluationsordnung der Berufsakademie Weserbergland e.V.

Inhalt

- § 1 Geltungsbereich
- § 2 Ziele und Bedeutung der Evaluation
- § 3 Evaluationskommission (Eko) und Evaluationsbeauftragte/r (Eva-B)
- § 4 Rahmenbedingungen und Zuständigkeiten
- § 5 Interne Evaluation
- § 6 Externe Evaluation
- § 7 Evaluation von Weiterbildungsangeboten
- § 8 Veröffentlichung und Datenschutz
- § 9 In-Kraft-Treten

§ 1 Geltungsbereich

Diese Evaluationsordnung gilt für die Evaluation der dualen Studienprogramme und der Weiterbildungsangebote der Berufsakademie Weserbergland e.V.

§ 2 Ziele und Bedeutung der Evaluation

Primäres Ziel der Evaluation ist die Qualitätssicherung und –verbesserung in den Lehrangeboten sowie bei der Betreuung und Beratung in allen Aus- und Weiterbildungsphasen. Die Evaluation soll damit die Grundlage für einen konstruktiven Dialog innerhalb der Berufsakademie schaffen und einen kontinuierlichen Verbesserungsprozess fortführen. Die Ziele im Einzelnen sind:

- Herstellung von Transparenz über die Qualität von Lehre und Studium sowie den Beratungs- und Betreuungsangeboten
- Fachbereichsorientierte Rückmeldung
- Individuelles Feedback für Dozenten und Trainer
- Erkennen von Problem- und Perspektivfeldern
- Entwicklung von Lösungs- und Sicherungsstrategien
- Schaffung und Stärkung kommunikativer Strukturen

§ 3 Evaluationskommission (Eko) und Evaluationsbeauftragte/r (Eva-B)

(1) Die Akademieleitung richtet eine Evaluationskommission ein und benennt eine/n Evaluationsbeauftragte/n.

(2) Der Evaluationskommission gehören die/der Evaluationsbeauftragte/r, die/der Fachbereichsleiter/in der Fachbereiche, jeweils ein/e Dozent/in aus den Fachbereichen, jeweils ein/e Vertreter/in der Studierenden, ein/e Vertreter/in der

Ausbildungsunternehmen und der/die Akademieleiter/in an. Darüber hinaus können je ein/e Modulverantwortliche/r beratend in die Kommission aufgenommen werden. Die Mitglieder der Evaluationskommission werden auf Vorschlag des Akademieleiters in Abstimmung mit den Fachbereichsleitungen für zwei Jahre bestellt.

§ 4 Rahmenbedingungen und Zuständigkeiten

(1) Die Evaluation gliedert sich in drei wesentliche und regelmäßig durchzuführende Prozesse:

1. Qualitative Vorstufe: Klärung von Lern- und Lehrzielen, Qualitätsindikatoren, Absolventen- und Qualifikationsprofilen und Perspektivfeldern. Verantwortlich ist die Evaluationskommission.
2. Erhebung und Verarbeitung quantitativer und qualitativer Daten in Form verschiedener Befragungen. Hier ist die/der Evaluationsbeauftragte/r prozessverantwortlich.
3. Qualitative Nachbereitung: Datenanalyse und Ergebnisdiskurs, Ab- und Einleitung qualitätsverbessernder Maßnahmen und Veröffentlichung. Für die Durchführung sind hier die Fachbereiche verantwortlich, die alle zuständigen Gremien (Fachkommission, Dozentenkonferenz und Praxisforum) einbeziehen, informieren und Ergebnisse dokumentieren. Die Fachbereiche berichten der Evaluationskommission über die Durchführung der Maßnahmen.

(2) Die Evaluation wird anonym mit standardisierten Instrumenten und Verfahrensweisen IT-gestützt in Verantwortung der/des Evaluationsbeauftragten durchgeführt.

(3) Die Fachbereichsleitungen sind für die Erstellung eines jährlichen Evaluationsberichtes verantwortlich in dem die unter (1) genannten Prozesse dokumentiert sind. In die Auswertungen der internen Evaluation sind quantitative Daten zur Struktur und Ablauf von Leistungsnachweisen (Prüfungssituation, Studienerfolg, -dauer) sowie die Aktualisierung der Module mit einzubeziehen. Der Evaluationsbericht ist wesentliche Grundlage für die Reakkreditierung der Studiengänge.

(4) Die Akademieleitung schafft die notwendigen zentralen Rahmenbedingungen, ermöglicht die Umsetzung von Qualitätssicherungs- und Qualitätsverbesserungsmaßnahmen, hält diese verbindlich in Vereinbarungen fest und prüft das Erreichen der Ziele. Darüber hinaus liefert sie den inhaltlichen und perspektivischen Überbau, indem sie ein Leitbild der Berufsakademie erstellt und strategische Ziele festlegt.

§ 5 Interne Evaluation

(1) Die interne Evaluation umfasst insbesondere die Darstellung und Bewertung von Studiengängen, einschließlich weiterbildender Studiengänge, von Modulen und von einzelnen Lehrveranstaltungen – einschließlich der Prüfungsverfahren – durch Studierende, Absolventen, Ausbildungsunternehmen und Lehrende. Dabei soll insbesondere der duale Charakter der Studienprogramme und damit die beiden Lehr-/Lernorte, Berufsakademie und Unternehmen berücksichtigt werden.

(2) Zur internen Evaluation gehören:

- Befragungen der Erstsemester
- Studentische Veranstaltungsbewertung der Module
- Absolventenbefragung direkt nach dem Studium
- Absolventenbefragung nach 2 bis 3 Jahren Berufserfahrung
- Befragung der Lehrenden
- Befragung von Unternehmen und Kooperationspartnern

(3) Alle Lehrenden müssen ihre Lehrveranstaltungen in jedem Semester bewerten lassen.

(4) Im Rahmen der internen Evaluation hat die Evaluationskommission folgende Aufgaben:

- Inhaltliche und methodische Konzeption und Weiterentwicklung der Evaluation
- Erarbeitung und Fortschreibung von Leitlinien zur Durchführung der Evaluation
- Bewertung der Evaluationsergebnisse
- Abstimmung von Vorschlägen zur Verbesserung der Qualität der Lehre

Zur Erfüllung der Aufgaben wird in der Regel einmal pro Semester eine Sitzung der Evaluationskommission durchgeführt. Der/die Evaluationsbeauftragte beruft die Sitzungen in Abstimmung mit der Akademieleitung ein.

§ 6 Externe Evaluation/Reakkreditierung

(1) Die externe Evaluation/Reakkreditierung ergänzt die interne Bestandsaufnahme durch eine Begutachtung aus der Perspektive Außenstehender. Ziel der externen Evaluation ist die Einschätzung einzelner Fachbereiche, Studiengänge und – angebote durch berufsakademieexterne Sachverständige (Praktiker und Wissenschaftler). Die Fachbereiche haben hinsichtlich der Auswahl der externen Gutachter ein Vorschlagsrecht. Externe Evaluationen/Reakkreditierungen werden im Regelfall alle fünf Jahre durchgeführt.

(2) Hauptbestandteile der externen Evaluation/Reakkreditierung sind:

- Gespräche mit allen Beteiligten: Akademieleitung, Fachbereichsleitung, Fachkommissionen, Dozenten und Studierenden
- Sichtung/Begehung der Lehr-/Lernumfeldes (Räumlichkeiten und Ausstattung)

(3) Bei der externen Evaluation/Reakkreditierung können folgende Felder betrachtet werden:

- Fachliche Standards des Studiums
- Profil des Studienganges und zukünftige Entwicklung
- Lehr- und Lernziele des Fachbereichs
- Praxisbezug der Ausbildung
- Studierbarkeit
- Struktur und Organisation von Leistungsnachweisen
- Organisationsstrukturen im Fachbereich
- Ausbildungserfolg und Absolventenverbleib
- Interne Verfahren der Qualitätssicherung

(4) Die Ergebnisse der externen Begutachtung werden in einem Abschlussbericht der externen Sachverständigen festgehalten und mit dem Fachbereich und der Akademieleitung erörtert. Der Abschlussbericht ergänzt die jährlichen Evaluationsberichte.

§ 7 Evaluation von Weiterbildungsangeboten

(1) Alle Veranstaltungen der Weiterbildung, die nicht Bestandteil eines Weiterbildungsstudienganges sind, sollen durch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer bewertet werden.

(2) Dabei ist neben der Bewertung der Veranstaltungsdurchführung insbesondere zu evaluieren, ob ein Wissenstransfer ermöglicht wurde und die Veranstaltung einen Beitrag zur Erreichung eines spezifischen Weiterbildungszieles geleistet hat.

(3) Verantwortlich für die Durchführung der Evaluation von Weiterbildungsangeboten und für die Vorlage der Ergebnisse ist die/der Leiter/in der Weiterbildung. Die/der Evaluationsbeauftragte/r leistet hierbei technisch-organisatorische Unterstützung.

§ 8 Veröffentlichung und Datenschutz

(1) Für die Erhebung, Auswertung und Veröffentlichung von Daten im Rahmen der Evaluationen gelten die Regelungen des Bundesdatenschutzgesetzes (BDSG).

(2) Der/die Datenschutzbeauftragte der Berufsakademie Weserbergland e.V. prüft, ob die technischen und organisatorischen Voraussetzungen gegen unberechtigten

Zugriff, unberechtigtes Kopieren, unbefugte Eingabe, Datenmanipulation etc. gemäß BDSG eingehalten werden.

(3) Die Akademieleitung und die jeweilige Fachbereichsleitung sowie der jeweilige Dozent erhalten lehrpersonenbezogene und nicht lehrpersonenbezogene Auswertungen der Evaluationen. Die Evaluationskommission erhält einen Bericht in Form von aggregierten, nicht lehrpersonenbezogenen Daten. Personenbezogene Daten sind möglichst frühzeitig zu anonymisieren, sobald dies der Evaluationszweck zulässt.

(4) Eine Weitergabe und Weiterverarbeitung der im Rahmen der Evaluationen erhobenen personenbezogenen Daten für andere Zwecke als der Evaluation ist unzulässig.

(5) Erhobene Daten sind ein Jahr nach der Erhebung zu löschen. Auswertungen von Daten bleiben erhalten, über die Dauer der Aufbewahrung entscheidet der Fachbereich. Für das Aufbewahren und Löschen von Daten ist der/die Evaluationsbeauftragte verantwortlich.

§ 9 In-Kraft-Treten

Diese Evaluationsordnung tritt am Tage nach ihrer Veröffentlichung in Kraft.

Hamel, 23.01.2008

Berufsakademie Weserbergland e.V.
Akademieleiter

EvaSys	Mustermodul	
		

Markieren Sie so: Bitte verwenden Sie einen Kugelschreiber oder nicht zu starken Filzstift. Dieser Fragebogen wird maschinell erfasst.
 Korrektur: Bitte beachten Sie im Interesse einer optimalen Datenerfassung die links gegebenen Hinweise beim Ausfüllen.

1. Gesamtmodul
Gesamtmodul

- 1.1 Welche Schulnote geben Sie dem Modul insgesamt? 1er
x0 x1 x2 x3 x4 x5 x6 x7 x8 x9
- 1.2 Wie schätzen Sie die Praxisrelevanz des Moduls ein? sehr hoch sehr niedrig
- 1.3 Die einzelnen Mikromodule sind gut aufeinander abgestimmt. trifft voll zu trifft gar nicht zu
- 1.4 Die dargestellten Inhalte sind angemessen um das Lehrziel zu erreichen. trifft voll zu trifft gar nicht zu
- 1.5 Meine Motivation für die Thematik ist... sehr hoch sehr niedrig
- 1.6 Aus meiner Sicht habe ich die in der Modulbeschreibung genannten Kompetenzen erworben. trifft voll zu trifft gar nicht zu
- 1.7 Der vorgegebene Workload für das Selbststudium war für mich... zu niedrig angemessen zu hoch
- 1.8 Ich wurde von meinem Ausbildungsunternehmen ausreichend bei den Aufgabenstellungen des gebundenen Praxisstudiums unterstützt. trifft voll zu trifft gar nicht zu
- 1.9 Bemerkungen zum Gesamtmodul:

2. Vorlesung
Vorlesung

- 2.1 Die Veranstaltung ist klar und nachvollziehbar aufgebaut ("roter Faden"). trifft voll zu trifft gar nicht zu
- 2.2 Der Dozent ist gut auf seine Veranstaltung vorbereitet und zeigt Begeisterung und Engagement für das Fach. trifft voll zu trifft gar nicht zu
- 2.3 Der Dozent gibt den Studierenden ausreichend Gelegenheit, selbst zu Wort zu kommen und geht auf Probleme der Studierenden ausreichend ein. trifft voll zu trifft gar nicht zu
- 2.4 Der Dozent ist auch außerhalb der Veranstaltung über ILIAS sehr gut zu erreichen. trifft voll zu trifft gar nicht zu

2. Vorlesung
 Vorlesung [Fortsetzung]

- | | | | | | | | |
|---|----------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--|---------------------|
| 2.5 Es sind ausreichend qualitativ gute Hilfsmittel (Skript, Literatur, Folien etc.) vorhanden. | trifft voll zu | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | trifft gar nicht zu |
| 2.6 Die Aufgabenstellungen des gebundenen Praxisstudiums passen gut in den Kontext der Veranstaltung. | trifft voll zu | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | trifft gar nicht zu |

2.7 Bemerkungen zur Vorlesung:

3. Übung
 Übung

- | | | | | | | | |
|--|----------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--|---------------------|
| 3.1 Die Veranstaltung ist klar und nachvollziehbar aufgebaut ("roter Faden"). | trifft voll zu | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | trifft gar nicht zu |
| 3.2 Ich habe das Gefühl, dass ich das Gelernte zukünftig selbständig anwenden kann. | trifft voll zu | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | trifft gar nicht zu |
| 3.3 Der Dozent ist gut auf seine Veranstaltung vorbereitet und zeigt Begeisterung und Engagement für sein Fach. | trifft voll zu | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | trifft gar nicht zu |
| 3.4 Der Dozent gibt den Studierenden ausreichend Gelegenheit, selbst zu Wort zu kommen und geht auf Probleme der Studierenden ausreichend ein. | trifft voll zu | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | trifft gar nicht zu |
| 3.5 Es sind ausreichend qualitativ gute Hilfsmittel (Skript, Literatur, Folien etc.) vorhanden. | trifft voll zu | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | trifft gar nicht zu |

3.6 Bemerkungen zur Übung:

EvaSys	Beurteilung durch Dozenten	 <small>Powered by Electric Paper</small>
		

Markieren Sie so: Bitte verwenden Sie einen Kugelschreiber oder nicht zu starken Filzstift. Dieser Fragebogen wird maschinell erfasst.
 Korrektur: Bitte beachten Sie im Interesse einer optimalen Datenerfassung die links gegebenen Hinweise beim Ausfüllen.

1. Semester allgemein

1.1 Welche Schulnote würden Sie dem Semesterablauf insgesamt geben? 1er
x0 x1 x2 x3 x4 x5 x6 x7 x8 x9

1.2 Die Unterstützung und Betreuung seitens der BAW war jederzeit gegeben und es bestand ausreichend Möglichkeit zur Rücksprache. trifft voll zu trifft gar nicht zu

1.3 Die Vorlesungsräume sind technisch zufriedenstellend ausgestattet. trifft voll zu trifft gar nicht zu

1.4 Anmerkungen zum Semesterablauf allgemein:

2. Modul allgemein

2.1 Der zeitliche Rahmen für die Vermittlung der vorgesehenen Lehrinhalte ist... angemessen zu gering zu hoch

2.2 Die Modulvorgaben sind sinnvoll und die Aktualität der Inhalte ist gegeben. trifft voll zu trifft gar nicht zu

2.3 Es fand eine Abstimmung mit den übrigen Dozenten des Moduls statt. Ja Nein

2.4 Die Abstimmung war sinnvoll und verlief reibungslos. trifft voll zu trifft gar nicht zu

2.5 Eine Abstimmung erscheint mir für die Zukunft sinnvoll und notwendig. trifft voll zu trifft gar nicht zu

2. Modul allgemein [Fortsetzung]

2.6 Anmerkungen zum Modul:

3. Studierende

- | | | | | | | | |
|-----|---|----------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------|
| 3.1 | Die Motivation und Bereitschaft der Studierenden zur aktiven Mitarbeit ist... | sehr hoch | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | sehr gering |
| 3.2 | Die Studierenden besitzen die notwendigen Vorkenntnisse für die Veranstaltung. | trifft voll zu | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | trifft gar nicht zu |
| 3.3 | Das Arbeitsklima in der Gruppe ist positiv. | trifft voll zu | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | trifft gar nicht zu |
| 3.4 | Die Kursgröße ist geeignet, um den Studierenden das Lehrziel unter Berücksichtigung von auftretenden Fragen und Problemen vermitteln zu können. | trifft voll zu | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | trifft gar nicht zu |

3.5 Bemerkungen zu den Studierenden:



Markieren Sie so: Bitte verwenden Sie einen Kugelschreiber oder nicht zu starken Filzstift. Dieser Fragebogen wird maschinell erfasst.
 Korrektur: Bitte beachten Sie im Interesse einer optimalen Datenerfassung die links gegebenen Hinweise beim Ausfüllen.

1. Generelle Erfahrungen des Unternehmens mit der BAW

- 1.1 Wie bewerten Sie den Austausch zwischen Ihrem Unternehmen und der BAW generell (Informationsfluss)?
 sehr gut ungenügend
- 1.2 Wie bewerten Sie den Austausch zwischen Ihrem Unternehmen und der BAW bezüglich der Auszubildenden (Praxisbetreuung)?
 sehr gut ungenügend

2. Einsatz der BA-Studenten in der Praxis

- 2.1 In welchen Bereichen setzen Sie BA-Studierende in den Praxisphasen hauptsächlich ein?
 Der Ausbildungsplan sieht vor, dass die Studierenden möglichst alle Abteilungen durchlaufen (Generalisten-Ausbildung).
 Der Ausbildungsplan sieht verstärkt Projektarbeiten für die Studierenden vor.
 Der Ausbildungsplan ist so ausgerichtet, dass die Studierenden möglichst frühzeitig für einen Arbeitsbereich spezialisiert wird (Spezialisten-Ausbildung).
- 2.2 Wie bewerten Sie die Auffassungsgabe von BA-Studenten?
 sehr gut ungenügend
- 2.3 Wie bewerten Sie die Arbeitsergebnisse von BA-Studenten?
 sehr gut sehr schlecht

3. Erwartungen an BA-Absolventen

Wie bewerten Sie die berufspraktischen und handlungsbezogenen Fähigkeiten Ihres/Ihrer BA-Absolventen anhand folgender Kriterien?

- 3.1 Qualität der Arbeitsergebnisse
 sehr gut ungenügend
- 3.2 Integration in Teams
 sehr gut ungenügend
- 3.3 Eigenverantwortung
 sehr gut ungenügend
- 3.4 Eigeninitiative
 sehr gut ungenügend
- 3.5 Fach-Methodenwissen
 sehr gut ungenügend
- 3.6 Einsatzbereitschaft
 sehr gut ungenügend
- 3.7 Selbstorganisation
 sehr gut ungenügend

Wie schätzen Sie die Wichtigkeit folgender Merkmale Ihres/Ihrer BA-Absolventen für Ihr Unternehmen ein?

- 3.8 Motivation
 sehr hoch sehr niedrig
- 3.9 Selbständigkeit
 sehr hoch sehr niedrig
- 3.10 Teamfähigkeit
 sehr hoch sehr niedrig
- 3.11 Sozialkompetenz
 sehr hoch sehr niedrig
- 3.12 analytisches Denken
 sehr hoch sehr niedrig
- 3.13 kritisch-konstruktives Denken
 sehr hoch sehr niedrig

3. Erwartungen an BA-Absolventen [Fortsetzung]

3.14 Wie bewerten Sie das Profil Ihres/Ihrer Absolventen im Vergleich zum betrieblichen Anforderungsprofil?

Das Profil der/ des Absolventen entspricht voll dem betrieblichen Anforderungsprofil

Das Profil der / des Absolventen entspricht dem betrieblichen Anforderungsprofil

Das Profil der/ des Absolventen muss verbessert werden, um dem betrieblichen Anforderungsprofil gerecht zu werden

4. Verbesserungsvorschläge

4.1 Wo sehen Sie Verbesserungsmöglichkeiten hinsichtlich des dualen Studiums an der BAW?



Markieren Sie so: Bitte verwenden Sie einen Kugelschreiber oder nicht zu starken Filzstift. Dieser Fragebogen wird maschinell erfasst.
Korrektur: Bitte beachten Sie im Interesse einer optimalen Datenerfassung die links gegebenen Hinweise beim Ausfüllen.

1. Wie geht es für Sie unmittelbar nach dem BAW-Studienabschluss weiter?

1.1 Alternativen (Mehrfachnennungen möglich)

- | | | |
|---|---|--|
| <input type="checkbox"/> Übernahme Ausbildungsunternehmen-Vertrag bereits abgeschlossen | <input type="checkbox"/> Übernahme Ausbildungsunternehmen-Vertrag in Aussicht | <input type="checkbox"/> Übernahme neues Unternehmen-Vertrag abgeschlossen |
| <input type="checkbox"/> Übernahme neues Unternehmen-Vertrag in Aussicht | <input type="checkbox"/> Kein Arbeitsvertrag in Aussicht | <input type="checkbox"/> Weiterführendes Studium an einer Fachhochschule |
| <input type="checkbox"/> Weiterführendes Studium an einer Uni | <input type="checkbox"/> Weiterführendes Studium im Ausland | <input type="checkbox"/> Zivildienst/Bundeswehr |

1.2 sonstiges

EvaSys	Absolventenbefragung BAW 2007-Berufseinstieg	 <small>Powered by Electric Paper</small>
		

Markieren Sie so: Bitte verwenden Sie einen Kugelschreiber oder nicht zu starken Filzstift. Dieser Fragebogen wird maschinell erfasst.
 Korrektur: Bitte beachten Sie im Interesse einer optimalen Datenerfassung die links gegebenen Hinweise beim Ausfüllen.

1. Studienverlauf

- 1.1 In welchem Studiengang/Fachrichtung haben Sie Ihren Bachelorabschluss erworben?
- | | | | |
|--|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> BWL/Bank | <input type="checkbox"/> BWL/Finanzdienstleistung | <input type="checkbox"/> BWL/Industrie | |
| <input type="checkbox"/> BWL/Energie-wirtschaft | <input type="checkbox"/> WI/Anwendungs-entwicklung | <input type="checkbox"/> WI/Systemint-egration | |
| <input type="checkbox"/> WI/Service und Vertrieb | | | |
- 1.2 Hatten Sie während Ihres Studiums einen Auslandsaufenthalt (während einer Praxisphase)? Ja Nein
- 1.3 Wenn Ja, wo hat Ihr Auslandsaufenthalt stattgefunden?
-
- 1.4 Wie schätzen Sie Ihre Leistungen im Studium im Vergleich mit anderen Studierenden Ihres Studienjahrgangs ein?
- | | | | |
|---|---|--|--|
| <input type="checkbox"/> viel besser als der Durchschnitt | <input type="checkbox"/> besser als der Durchschnitt | <input type="checkbox"/> durchschnittlich | |
| <input type="checkbox"/> schlechter als der Durchschnitt | <input type="checkbox"/> viel schlechter als der Durchschnitt | <input type="checkbox"/> kann ich nicht beurteilen | |

2. Studienbedingungen und Kompetenzerwerb an der Berufsakademie Weserbergland e.V.

Wie bewerten Sie die folgenden Studienbedingungen und -angebote im Ihrem Studiengang?

- | | | | | | | | |
|--|----------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------|
| 2.1 Aufbau des dualen Studienprogramms | sehr gut | <input type="checkbox"/> | sehr schlecht |
| 2.2 Inhaltliche Breite des Lehrangebots (z.B. Schwerpunkte, Wahlfächer etc.) | sehr gut | <input type="checkbox"/> | sehr schlecht |
| 2.3 System und Organisation von Prüfungen | sehr gut | <input type="checkbox"/> | sehr schlecht |
| 2.4 Didaktische Vermittlung des Lehrstoffs | sehr gut | <input type="checkbox"/> | sehr schlecht |
| 2.5 Transparenz der Studienanforderungen | sehr gut | <input type="checkbox"/> | sehr schlecht |
| 2.6 Möglichkeit, die Studienanforderungen in der dafür vorgesehenen Zeit zu erfüllen | sehr gut | <input type="checkbox"/> | sehr schlecht |
| 2.7 Beratung und Betreuung von Praxis-/Fach-/Projekt- und Abschlussarbeiten durch die Dozenten | sehr gut | <input type="checkbox"/> | sehr schlecht |
| 2.8 Betreuung während der Praxisphasen durch das Unternehmen | sehr gut | <input type="checkbox"/> | sehr schlecht |
| 2.9 Verzahnung von Theorie und Praxis | sehr gut | <input type="checkbox"/> | sehr schlecht |
| 2.10 Ausstattung der Berufsakademie (Räumlichkeiten, techn. Ausstattung, etc.) | sehr gut | <input type="checkbox"/> | sehr schlecht |
| 2.11 Ausstattung der Bibliothek | sehr gut | <input type="checkbox"/> | sehr schlecht |
| 2.12 Vorbereitung auf den Umgang mit englischsprachiger Literatur | sehr gut | <input type="checkbox"/> | sehr schlecht |
| 2.13 Vorbereitung auf englischsprachige Fachkommunikation | sehr gut | <input type="checkbox"/> | sehr schlecht |

Wie bewerten Sie die folgenden Aspekte des Praxisbezugs Ihres Studiums?

2. Studienbedingungen und Kompetenzerwerb an der Berufsakademie Weserbergland e.V. [Fortsetzung]

- | | | | | | | | | |
|---|----------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------|
| 2.14 Vorbereitung auf den Beruf (Chance für guten Einstieg) | sehr gut | <input type="checkbox"/> | sehr schlecht |
| 2.15 Vermittlung berufsrelevanter Qualifikation (z. B. Projektmanagement) | sehr gut | <input type="checkbox"/> | sehr schlecht |
| 2.16 Verknüpfung von Theorie und Praxis im Studium | sehr gut | <input type="checkbox"/> | sehr schlecht |
| 2.17 Längerfristige berufliche Entwicklungsperspektive | sehr gut | <input type="checkbox"/> | sehr schlecht |

Bitte beurteilen Sie die untenstehenden Aspekte zum Studienklima in Ihrem Studiengang.

- | | | | | | | | | |
|---|----------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------|
| 2.18 Zusammenarbeit mit anderen Studierenden | sehr gut | <input type="checkbox"/> | sehr schlecht |
| 2.19 Kontakte zu anderen Studierenden | sehr gut | <input type="checkbox"/> | sehr schlecht |
| 2.20 Verhältnis zwischen Studierenden und Lehrenden | sehr gut | <input type="checkbox"/> | sehr schlecht |
| 2.21 Informationsaustausch mit Fachbereichsleitung | sehr gut | <input type="checkbox"/> | sehr schlecht |
| 2.22 Informationsaustausch mit Akademieleitung | sehr gut | <input type="checkbox"/> | sehr schlecht |

Wie wichtig sind für Sie persönlich die folgenden Aspekte des Studiums?

- | | | | | | | | | |
|--|--------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------|
| 2.23 Praxisbezug der Lehrveranstaltungen | sehr wichtig | <input type="checkbox"/> | unwichtig |
| 2.24 Forschungsbezug der Lehrveranstaltungen | sehr wichtig | <input type="checkbox"/> | unwichtig |
| 2.25 Betreuung während der Praxisphase | sehr wichtig | <input type="checkbox"/> | unwichtig |
| 2.26 Kurze Studiendauer | sehr wichtig | <input type="checkbox"/> | unwichtig |
| 2.27 Möglichkeit zum Auslandsstudium | sehr wichtig | <input type="checkbox"/> | unwichtig |
| 2.28 Kontakt zu anderen Studierenden | sehr wichtig | <input type="checkbox"/> | unwichtig |
| 2.29 Betreuung durch die Lehrenden | sehr wichtig | <input type="checkbox"/> | unwichtig |
| 2.30 Sonstiges: | | | | | | | | |

Inwieweit treffen die folgenden Aussagen über Ihre im Studium an der BAW erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten zu?

- | | | | | | | | | |
|---|----------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------|
| 2.31 Ich habe ein solides fachliches Grundwissen erworben | trifft voll zu | <input type="checkbox"/> | trifft gar nicht zu |
| 2.32 Ich habe die grundlegenden Theorien in meinem Fachgebiet verstanden | trifft voll zu | <input type="checkbox"/> | trifft gar nicht zu |
| 2.33 Ich habe ein fundiertes Methodenwissen zur Lösung wissenschaftlicher Probleme in meinem Fachgebiet erlangt | trifft voll zu | <input type="checkbox"/> | trifft gar nicht zu |
| 2.34 Ich bin in der Lage, Probleme in meinem Fachgebiet selbständig theoretisch einzuordnen | trifft voll zu | <input type="checkbox"/> | trifft gar nicht zu |
| 2.35 Ich bin in der Lage, Probleme mit geeigneten Methoden zu analysieren und zu lösen | trifft voll zu | <input type="checkbox"/> | trifft gar nicht zu |
| 2.36 Ich kann mein erlangtes Fachwissen auf unterschiedliche Gebiete übertragen | trifft voll zu | <input type="checkbox"/> | trifft gar nicht zu |

3. Die Zeit nach dem Studium - Einschätzung Ihrer beruflichen Situation [Fortsetzung]

3.7 In welcher Form haben Sie ein weiterführendes Studium aufgenommen bzw. planen Sie ein Studium aufzunehmen? (Mehrfachnennungen möglich)

- Vollzeit-Studium

 berufsbegleitendes Studium

 Studium mit gleichem Schwerpunkt
 Studium mit anderem Schwerpunkt

3.8 Welches Jahresbruttoeinkommen erhalten Sie aktuell?

<input type="checkbox"/> 0 €	<input type="checkbox"/> 0-20.000 €	<input type="checkbox"/> 20.000-25.000 €
<input type="checkbox"/> 25.000 -30.000 €	<input type="checkbox"/> 30.000-35.000 €	<input type="checkbox"/> 35.000-40.000€
<input type="checkbox"/> 40.000-45.000 €	<input type="checkbox"/> 45.000-50.000 €	<input type="checkbox"/> mehr als 50.000 €

4. Kommentare zum Studium

4.1 Wenn Sie die Möglichkeit hätten, Ihre Studienentscheidung neu zu fällen, wie wahrscheinlich sind die folgenden Aussagen für Sie? (Mehrfachnennungen möglich)

- | | | |
|--|--|---|
| <input type="checkbox"/> Ich würde denselben Studiengang/Schwerpunkt wählen | <input type="checkbox"/> Ich würde dasselbe Unternehmen wählen | <input type="checkbox"/> Ich würde wieder an der Berufsakademie Weserbergland studieren |
| <input type="checkbox"/> Ich würde eine andere Ausbildung wählen | <input type="checkbox"/> Ich würde ein anderes Studium an einer Uni wählen | <input type="checkbox"/> Ich würde ein anderes Studium an einer Fachhochschule wählen |
| <input type="checkbox"/> Ich würde an einer anderen Berufsakademie studieren | | |

4.2 Was hat Ihnen besonders gut an dem von Ihnen gewählten Studium gefallen?

4.3 Was hat Ihnen gar nicht an dem von Ihnen gewählten Studium gefallen?

4.4 Was würden Sie bezüglich Verlauf und Inhalt des Studiums verbessern bzw. verändern?

5. Persönliche Angaben

5.1 Ihr Geschlecht?

- männlich

 weiblich

5.2 Mit welchem Schulabschluss haben Sie sich um die Zulassung an der BAW beworben?

- allgemeine Hochschulreife/ Abitur

 Fachhochschulreife/Fachabitur

5. Persönliche Angaben [Fortsetzung]

5.3 sonstige Zulassungsvoraussetzungen:

6. Sonstige Anmerkungen

6.1 Haben Sie weitere Anmerkungen, Verbesserungsvorschläge etc. zum dualen Studium an der Berufsakademie Weserbergland?

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Möchten Sie auch in Zukunft über aktuelle Entwicklungen in der BAW informiert werden? Dann mailen Sie uns einfach, werden Sie Mitglied im Verein der Freunde und Förderer der BAW oder abonnieren Sie unseren Newsletter unter www.baw-hamel.n.de.

Anlage 9: Korrelationen Kompetenzmessung BWL/TB04

N=30	S1 x F1
P	0,61
A	0,38
S	0,63
F	0,68

N=28	S2 x P2
P	0,63
A	0,53
S	0,58
F	0,54

N=30	S1 x P1
P	0,56
A	0,71
S	0,59
F	0,56

N=30	F1 x P1
P	0,39
A	0,37
S	0,42
F	0,58