

Leitfaden zur Qualitätssicherung dualer Studiengänge

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

Berlin, Mai 2008

Leitfaden des Modellversuchs

„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, 10245 Berlin
Tel.: +49 (0)30 29384-300, Fax: +49 (0)30 29384-301

Weitere Autoren einzelner Kapitel:

- | | | |
|---------|-----|--|
| Kapitel | 2.2 | Prof. Dr. Erich Barthel, Thomas Mattes,
Frankfurt School of Finance & Management |
| Kapitel | 2.3 | Dr. Volkmar Langer,
Berufsakademie Weserbergland e.V., Hameln |
| Kapitel | 4 | Prof. Dr.-Ing. Helmut Schmeitzner,
Prof. Dr. Dr. habil. Jörg Soller,
Fachhochschule für Wirtschaft Berlin/Fachbereich Berufsakademie
Dr. Jörg Schulte,
Berufsakademie Weserbergland e.V., Hameln |

1. Auflage

Druck: B.D.S.G. Belichtung und Satz GmbH, Berlin 2008

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

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

ISBN: 3-9809120-6-X

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	2
Abkürzungsverzeichnis	3
Vorwort	4
Vorbemerkung	5
1. Einleitung: Studienstrukturreform im Rahmen des Bologna-Prozesses	7
2. Grundlegende Aspekte	8
2.1 Strukturmerkmale und Modelle dualer Studiengänge	8
2.2 Ausbildungsziel / Europäische und nationaler Qualifikationsrahmen	12
2.3 Qualitätssicherung dualer Studiengänge	20
3. Modularisierung und Leistungspunktvergabe	26
4. Verzahnung von Theorie und Praxis und Institutionalisierung – Probleme und Lösungsansätze	30
4.1 Verzahnung von Theorie und Praxis	30
4.2 Lernortübergreifende Betreuung	36
4.3 Institutionalisierung der Kooperation	38
Literaturverzeichnis	40
Anlagenverzeichnis	53

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Kompetenzklassen nach Erpenbeck und Heyse	Seite 14
Abb. 2	Ablaufschema Kompetenzmessverfahren	Seite 15
Abb. 3	KODE®-X Kompetenzatlas am Beispiel des Studiengangs „Bachelor of Science Wirtschaftsinformatik“ der Frankfurt School of Finance & Management	Seite 16
Abb. 4	KODE-X® Kompetenzkanal für den Studiengang „Bachelor of Science Wirtschaftsinformatik“ der Frankfurt School of Finance & Management	Seite 17
Abb. 5	Deming-Zyklus (eigene Darstellung)	Seite 21
Abb. 6	Diskursmodell	Seite 23
Abb. 7	Semesterverlauf – Aufteilung Praxis- und Theoriephasen	Seite 34
Abb. 8	Semesteraufbau im dualen Studium	Seite 34
Abb. 9	Abstimmung des Themas für einen Praxisbericht	Seite 35
Abb. 10	Kompetenzentwicklung durch Praxisintegration	Seite 36
Abb. 11	Lernortübergreifende Betreuung durch E-Learning-Plattform am Beispiel der BAW	Seite 37

Abkürzungsverzeichnis

ANKOM	BMBF-Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“
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
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 (Europäisches Leistungspunktesystem)
ECVET	European Credit Transfer System for Vocational Education and Training (Europäisches Leistungspunktesystem für die Berufliche Bildung)
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
HIS	Hochschul-Informationen-System (HIS) GmbH, Hannover
HK	Handwerkskammer
HRK	Hochschulrektorenkonferenz, Bonn
IHK	Industrie- und Handelskammer
IW	Institut der Deutschen Wirtschaft, Köln
KMU	Kleine und mittlere Unternehmen
KMK	Kultusministerkonferenz, Bonn
NQF	Nationaler Qualifikationsrahmen bzw. Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse
QF-EHEA	Framework for Qualifications of the European Higher Education Area (Qualifikationsrahmen für den Europäischen Hochschulraum)
WR	Wissenschaftsrat, Köln
ZEVA	Zentrale Evaluierungs- und Akkreditierungsagentur, Hannover

Vorwort

Duale Studiengänge, die in dem vorliegenden Leitfaden behandelt werden, nehmen mit ca. 6 % (bezogen auf die Studierendenzahlen: 2,2 %, Stand 2007) einen geringen Anteil aller Studiengänge ein.¹ Ihr Anteil wird künftig weiter, wenn auch geringfügig steigen.² Ihre Bedeutung ist dennoch nicht zu vernachlässigen: So schreiben Mielenhausen/Steinkamp, dass trotz des Anstiegs dualer Studienangebote in den 1990er Jahren 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.“³

Die Bund-Länder-Kommission (BLK) hat 2005 ein Modellversuchsprogramm zur „Weiterentwicklung dualer Studienangebote im tertiären Bereich“ gestartet, das nun abgeschlossen wird. In den geförderten Projekten sollen Defizite insbesondere im Zusammenwirken von Hochschule und Unternehmen beseitigt, aber auch Problembereiche wie gemeinsame Qualitätssicherungsmaßnahmen und die Erhöhung des Angebots an dualen Studiengängen behandelt werden.

Die Weiterentwicklung dualer Studiengänge ist zudem im Zusammenhang mit dem Bologna-Prozess zu sehen, mit dem ein neues gestuftes Studiensystem und ein Akkreditierungssystem eingeführt wurden. Damit ging auch ein Paradigmenwechsel von der Input- zur Outputorientierung einher.

Eines der Ziele dieses Prozesses ist die Erhöhung der Beschäftigungsfähigkeit („employability“). Diese Ausrichtung auf die künftige Arbeitswelt bildet gerade in dualen Studiengängen den Fokus. So hebt auch Waldhausen duale Studiengänge unter Bezugnahme auf ein CHE-Ranking hervor, da sie aufgrund der Praxisorientierung der Lehrpläne und insbesondere der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen gegenüber herkömmlichen Studiengängen besonders gute Ergebnisse erzielen.⁴ Dass duale Studiengänge besonders geeignet für die Realisierung der Beschäftigungsfähigkeit sind und Kooperationsformen auch als Beispiele für Forschungsk Kooperationen dienen können, darauf verwies der Stifterverband der Deutschen Wissenschaft im Mai 2007.⁵

Der Leitfaden basiert auf Ergebnissen des BLK-Projektes zur Qualitätssicherung dualer Studiengänge im Rahmen des oben genannten BLK-Modellversuchsprogramms. Das Projekt wurde federführend vom Fachbereich Berufsakademie an der FHW Berlin in Kooperation mit der Berufsakademie Weserbergland e.V. in Hameln und der Frankfurt School of Finance & Management durchgeführt. Es wurden Ergebnisse aus den eigenen Bachelor-Studiengängen und akkreditierten Studiengängen in Deutschland herangezogen. Ziel war es, Empfehlungen für die Akkreditierung von Studiengängen zu entwickeln.

Die Projektgruppe dankt der BLK als Programminiatorin sowie dem BMBF und der Senatswissenschaftsverwaltung von Berlin als Geldgebern. Ein besonderer Dank gilt den Mitgliedern der Arbeitsgruppen, welche die Erarbeitung der Empfehlungen ermöglichten. Ebenso danken wir den Hochschulen/Berufsakademien, Unternehmensvertretern⁶ sowie Studierenden, die sich an Umfragen und Kompetenzmessungen beteiligt haben.

Berlin, im Mai 2008

Prof. Dr. Hartmund Barth und Dr. Kornelia Reischl

¹ Vgl. Mielenhausen/Steinkamp (2007), S. 2.

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

³ Ebenda.

⁴ Vgl. Waldhausen (2007), S. 17.

⁵ Frank/Meyer-Guckel/Schneider (2007), S. 10.

⁶ Männliche Bezeichnungen umfassen im vorliegenden Bericht sowohl weibliche als auch männliche Personen.

Vorbemerkung

Mit dem vorliegenden Leitfaden verfolgen die Projektbeteiligten das Ziel, Anbietern dualer Studiengänge Hinweise für die Qualitätssicherung dieser Programme zu geben, um aufzuzeigen, welchen qualitativen Anforderungen duale Studiengängen unterliegen und welche Lösungen sich aufgrund des Paradigmenwechsels von der Input- zur Outcome-Orientierung anbieten.

Der Leitfaden richtet sich zunächst an Hochschulen und Berufsakademien. Er soll eine Orientierungshilfe dafür bieten, wenn es darum geht, sich bei Einführung oder regelmäßiger Überprüfung dualer Studiengänge Entscheidungen bezüglich dualer Modelle zu treffen, die Verzahnung der theoretischen und praktischen Anteile zu gestalten⁷ und die Frage zu beantworten, welche Instrumente dafür zur Verfügung stehen könnten und wie die Abstimmung der Lernorte am Besten institutionalisiert werden kann. Er soll Empfehlungen dafür bieten, welche didaktischen und die lernortübergreifende Betreuung betreffenden Anpassungen vorzunehmen sind. Grundsätzlich wollen die Projektbeteiligten auch deutlich machen, dass Ausbildungsziele, Kompetenzen und Qualitätssicherungsprozesse dabei grundlegende Bedeutung gewinnen.

Der Leitfaden richtet sich auch an Kooperationsunternehmen und andere beteiligte Einrichtungen. Ihnen soll verdeutlicht werden, welche Herausforderungen, Beteiligungsmöglichkeiten und Anforderungen bestehen.

Inhaltlich beschränken sich die Ausführungen auf Spezifika in *dualen* Studiengängen. D.h. Anforderungen wie sie generell für herkömmliche Studiengänge gelten, bleiben hier weitgehend unerwähnt. Insofern wird auf existierende Vorgaben von Länderministerien, der KMK, dem AR, von Akkreditierungsagenturen und auf Handbücher verwiesen.⁸ Ebenso zielen die Hinweise auf die Qualitätssicherung in dualen *Bachelor*-Studiengängen, wobei einige der Aspekte generellen Charakter besitzen und daher auf duale Masterangebote übertragbar sein könnten. Aufgrund des Schwerpunkts des BLK-Projekts auf der inhaltlichen Verzahnung werden außerdem berufsbegleitende Angebote nicht behandelt, da diese dort weitgehend fehlt.

Wegen des Förderzeitraums von 2005 bis Anfang 2008 konnten einige der jüngsten Entwicklungen nicht einbezogen werden. Dabei handelt es sich um den bis 2010 zu entwickelnden Deutschen und Anfang 2008 angepassten Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, das geplante Leistungspunktesystem für die Berufliche Bildung (ECVET) oder Anrechnungsverfahren (z.B. ANKOM). Dies gilt auch für Akkreditierungskriterien, die nicht für die Programmakkreditierung, sondern für andere Formen wie die Systemakkreditierung entwickelt wurden. Schließlich beschränkt sich der Fokus des BLK-Projektes auch auf die *Erstakkreditierung*, d.h. nicht auf die *Re-Akkreditierung*. Dies ist auch dadurch begründet, dass die Studiengänge der Projektpartner in die Untersuchung einbezogen wurden, die sich erst im Stadium der Erstakkreditierung befanden.

⁷ Vgl. WR (1999), S. 57 ff.

⁸ Eine ausführliche Übersicht über zurunde liegende Landesgesetze bietet Becker (2006), Anhang III, S. 95-103; zu Kriterien und weiteren Grundlagen (des AR, der KMK, HRK und weiterer Einrichtungen) vgl. die Internetseiten des AR unter www.akkreditierungsrat.de sowie die Handbücher Benz/Kohler/Landfried (2008) und Bretschneider/Wildt (2008).

Die entwickelten Kriterien wurden kürzlich der BLK vorgelegt. Die Projektpartner hoffen auf eine Berücksichtigung der Vorschläge. Ob und wie diese in Weiterentwicklungen von Vorgaben einfließen, wird erst zu einem späteren Zeitpunkt bekannt sein. Die Befolgung des Leitfadens kann daher keine Gewähr dafür geben, grundsätzlich ein positives Akkreditierungsergebnis zu erzielen. Dies ist auch aus der Ansicht der Projektpartner zu folgern, dass eine Beurteilung der Qualität dualer Studiengängen nur durch eine Gesamtschau der Einzelaspekte und des individuellen Studienangebots erfolgen kann.

Die einzelnen Aspekte dualer Studiengänge, wie sie im Folgenden beschrieben werden, können prinzipiell für sich getrennt gelesen werden, beispielsweise, um ein spezifisches Problem eines Studienganges lösen zu wollen. Es gilt aber zu bedenken, dass ein spezifischer Punkt aufgrund des Zusammenspiels möglicherweise Auswirkungen auf andere Gestaltungspunkte hat.

Im vorliegenden Leitfaden soll zunächst auf die grundsätzlichen Strukturmerkmale und dualen Modelle sowie die Themen „Qualifikationsrahmen und Kompetenzmessung“ und „Qualitätssicherung“ eingegangen werden. In einem weiteren Kapitel wird die Modularisierung und Kreditierung behandelt. Dem schließen sich Ausführungen zur inhaltlichen Verzahnung der Theorie- und Praxisanteile, d.h. den Möglichkeiten ihrer Umsetzung und institutionellen Verankerung an. Die anliegende Checkliste soll schließlich den Interessenten einen Orientierungsrahmen geben. Der Leitfaden fasst in Kürze und zum Teil über Schaubilder verdeutlicht mögliche Vorgehensweisen zusammen. Hinsichtlich weiterer Details aus einzelnen, am Projekt beteiligten Studiengängen oder anderer Projekte wird auf die übrigen Veröffentlichungen des Projekts⁹ und weitere Quellen, die im Literaturverzeichnis aufgeführt sind, verwiesen.

⁹ Barth/Reischl (2008a und b).

1. Einleitung: Studienstruktureform im Rahmen des Bologna-Prozesses

Mit dem Bologna-Prozess sind die Einführung neuer Studienstrukturen und eines Akkreditierungssystems verbunden, um einen gemeinsamen europäischen Hochschulraum zu schaffen. Wenn Sie einen dualen Bachelor-Studiengang akkreditieren lassen oder prinzipiell die Qualität des Studienprogramms anpassen wollen, sollten Sie neuere, nicht mehr zu vernachlässigende Entwicklungen mit in die Überlegungen einbeziehen.

Ausgangspunkt für das Konzept und die konkrete Ausgestaltung dualer Studiengänge sollte einerseits das angestrebte Ausbildungsziel sein. Die einzelnen, daraus abgeleiteten Modulziele dienen der Erreichung dieses Gesamtzieles, das gegenüber dem zu vermittelnden Inhalt an Bedeutung gewinnt (so genannte Output-Orientierung). Dies stellt eine allgemeine, auch für herkömmliche Studiengänge geltende Anforderung dar:¹⁰ Es sollte also überprüft werden, ob das Ausbildungsziel den Bildungszielen des Bologna-Prozesses, den Anforderungen der Arbeitswelt und dem eigenen Hochschulprofil entspricht. Welches Kompetenzprofil soll ein durchschnittlicher Absolvent dieses Studienganges aufweisen? Wurden entsprechende Kompetenzen überhaupt formuliert oder sind vorhandene Profile aufgrund veränderter Anforderungen ggf. anzupassen?

Gleichzeitig wollen Sie im Wettbewerb um Studierende, aber auch im Rahmen von (Re-)Akkreditierungen erfolgreich sein. Sie wollen einen guten Studiengang anbieten und dafür ein entsprechendes Siegel erhalten. Aktuelle Entwicklungen zielen darauf ab, dass ein **Qualitätsverständnis** innerhalb der anbietenden Organisation bzw. Teilorganisation definiert wird, das sowohl nach innen als auch nach außen hin kommuniziert wird, um Transparenz und Akzeptanz zu schaffen. Dies gilt umso mehr, als im Rahmen des Bologna-Prozesses die Rolle der Hochschulen, ihre Autonomie, aber auch ihre Verantwortung für die angebotenen Studiengänge bekräftigt wurde.¹¹

Dabei sollte auch bedacht werden, dass sich die genannten Anforderungen teilweise selbst noch im Entwicklungsstadium befinden. Nachfolgend werden Empfehlungen und Beispiele gegeben, wie sie im Verlauf des BLK-Projektes auf Basis bereits beschlossener Grundlagen entwickelt wurden. Grundsätzlich kommt das BLK-Projekt zu dem Ergebnis, dass duale Studiengänge Bestandteil des neuen Studiensystems und Gegenstand des Akkreditierungssystems sind. Für die Akkreditierung dieser Studiengänge 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.

¹⁰ Vgl. auch AR (2006a), S. 1 f. und Erläuterung der einzelnen Kriterien in Hopbach (2007a).

¹¹ Vgl. ENQA (2005), dt. Übersetzung in: Alpehi/Michalk (2006), S. 17-44.

2. Grundlegende Aspekte

2.1 Strukturmerkmale und Modelle dualer Studiengänge

Mit dem dualen Studiengang kann grundsätzlich das Ziel verfolgt werden, zwei Bildungsabschlüsse, d.h. neben dem Hochschulabschluss einen weiteren Abschluss über eine berufliche Erstausbildung, zu vergeben. Oder das Studienprogramm sieht „lediglich“ einen sehr engen Bezug zwischen Theorie und Praxisinhalten vor. Ihr Studiengang wird also gewisse duale Strukturmerkmale aufweisen und sich einem bestimmten dualen Studienmodell zuordnen lassen.

2.1.1 Definition, Strukturmerkmale

Was ist generell unter einem „dualen Studiengang“ zu verstehen? Die BLK-Projektgruppe definiert duale Studiengänge im Rahmen des Projektes wie folgt:

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.

Dualen Studiengängen liegen folgende Strukturmerkmale zugrunde:

- **„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. Möglicherweise existieren mehr als zwei Lernorte. Die Anzahl der Lernorte hat Auswirkungen auf die Verzahnung.¹² Berufskundliche Lerninhalte sind in diesen Fällen 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.
- **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;

¹² Vgl. hierzu Ergebnisse des Forschungsprojektes des BIBB zu Fachhochschulen in: Mucke/Schwiedrzik (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.

- **Dualität der Abstimmung:** organisatorische, aber auch inhaltliche Abstimmung, wobei letzt genannte Abstimmung wesentliches Kennzeichen dualer Studienangebote ist.
- **Dualität der Rechte 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 im Akkreditierungsverfahren begründet werden.¹³

Gegenüber herkömmlichen Studiengängen bestehen darüber hinaus weitere Besonderheiten:

Auswahlverfahren

- Im BLK-Projekt wurde davon ausgegangen, dass das **Auswahlverfahren** in der Regel durch die Unternehmen durchgeführt wird. Ist dies auch in Ihrem Studiengang der Fall, kann es sein, dass unterschiedliche Funktionsträger bzw. Ebenen in das Verfahren einbezogen sind. Das Verfahren selbst kann mehr oder weniger formalisiert sein, abhängig beispielsweise von der Größe des Unternehmens. Im Sinne der Gesamtverantwortung der Hochschule für die Qualität der Studiengänge, wie dies im Rahmen der Bologna-Folgekonferenz in Bergen gefordert wurde, und einer gemeinsam Abstimmung zwischen den Lernorten von Beginn der Ausbildung an wäre denkbar, die Hochschule am Auswahlverfahren zu beteiligen. Die Bereitschaft der Unternehmen hierzu kann unterschiedlich ausgeprägt sein. Es bietet sich evtl. auch an, ein vorhandenes Auswahlverfahren mit einem Kompetenzmessverfahren zu kombinieren oder es danach anzupassen, wie dies im Rahmen des BLK-Projektes bei einem Assessment-Center-Verfahren der Fall war. Dies hätte den Vorteil, dass das Anforderungsprofil der künftigen Absolventen von Beginn an gemeinsam zwischen Hochschule und Unternehmen definiert wird. Auch können sich die verschiedenen Lernorte im Vorfeld des Auswahlprozesses über Aufnahmekriterien abstimmen, während die Auswahl selbst jedoch nur von einem Lernort durchgeführt wird.
- Zu den Studienvoraussetzungen zählen die auch für herkömmliche Studiengänge und je nach Bundesland unterschiedlich geforderten **Hochschulzugangsberechtigungen**.
- Weitere Instrumente mit zugangsregulierender Funktion können sein: z.B. „**Ausbildungs“-Vertrag** (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).¹⁴

¹³ 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.

¹⁴ 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.

Curriculum

Es sollten zusätzlich **besondere Bewertungsprozesse für die Ausbildungsinhalte des zweiten Lernortes Betrieb** (oder ggf. weiterer Lernorte) **in den Studien- und Prüfungsordnungen der dualen Studiengänge** vorgesehen werden. Zu beachten ist, wie der Lernerfolg der betrieblichen Phasen kontrolliert und bewertet werden kann (z.B. die so genannte betriebliche Erfahrung als „didaktischer Anker“ für die Wissensvermittlung und für die Reflexion theoretischer Konzeptionen).¹⁵

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.¹⁶

Wissen

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

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, die gegenseitigen Interessen zu berücksichtigen, was jedoch nicht zur Vernachlässigung der Wissenschaftlichkeit des Studiums führen darf.¹⁷ Da aufgrund der erhöhten Praxisanteile in dualen Studiengängen von verschiedenen Seiten durchaus Zweifel an der Wissenschaftlichkeit geäußert werden, empfiehlt es sich zu überprüfen und zu dokumentieren, inwieweit die Wissenschaftlichkeit des Studiums gewährleistet wird. Einheitliche Qualitätsstandards bezüglich der Wissenschaftlichkeit in dualen Studiengängen existieren nicht.¹⁸ Entscheidend ist aus Sicht der Projektbeteiligten die **Gesamtheit** aus Herangehensweise, Methodik, Didaktik, Dauer der Ausbildung etc.

¹⁵ Vgl. FHW/BA-Modell in Barth/Reischl (2008a), Kap. 3.1.5.

¹⁶ Zu den Kompetenzmessungen im BLK-Projekt vgl. ebenda Kap. 3.1.4.5, 3.16 und 3.2.

¹⁷ 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.“

¹⁸ Vgl. Becker (2006), S. 51 und Frankenberg (2004), S. 8. Zur Anerkennung der Abschlüsse von BA-Ausbildungsgängen vgl. KMK (2004).

2.1.2 Zuordnung zu einem dualen Modell

Untersuchungen zeigen, dass in Deutschland eine Vielzahl von Formen dualer Studiengänge vorzufinden ist. In der Literatur haben sich je nach Ansatzpunkt verschiedene Typologien herauskristallisiert. Die Projektgruppe hat sich der BLK-Systematik angeschlossen, wonach duale Studiengänge (i.e.S.) in drei Gruppen einzuteilen sind.

- **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.¹⁹
- **Berufsintegrierende Studiengänge.** Die betriebliche Praxis von Berufstätigen ist in den gesamten Studienablauf inhaltlich integriert.²⁰

Es empfiehlt sich zur eigenen Klarstellung, aber auch Transparenz für Stakeholder (Lehrende, Kooperationsunternehmen, Studierende, weitere beteiligte Einrichtungen) und externe Gutachter, die Zuordnung des dualen Studienganges zu erläutern. Dies gilt umso mehr, wenn sich Ihr Studienangebot in mehr als nur einer dieser Gruppen wiederfindet oder ein eigenständiges Modell darstellt. Denkbar wäre eine Erläuterung der folgenden Aspekte:

- Struktur (Gesamtdauer, Verteilung der theoretischen und praktischen Phasen/ECTS-Punkte, zeitliches Modell, Zahl und Einbezug der Lernorte, institutionalisierte Form der Kooperation);
- Verzahnung (inhaltliche Verzahnung von Theorie und Praxis; Grundlagen, Leistungsnachweise; Lehr-/Lernformen, lernortübergreifende Betreuung, Einbezug von Unternehmensvertretern als Dozenten, Kompetenzerwerb und seine Bewertung);
- Qualitätssicherungsmaßnahmen (für praktische und theoretische Anteile bzw. die Lernorte integrierend).

Die Einteilung kann auch im Rahmen von Rankings oder zur Aufnahme in Datenbanken von Bedeutung sein, wenn diese beispielsweise bestimmte Grundmodelle nicht vorsehen.²¹

¹⁹ Dieser Zuordnung bzgl. der Berufsakademien folgt auch Becker (2006).

²⁰ Nach Ansicht eines Studiengangsverantwortlichen im Rahmen der Umfrage des BLK-Projekts *QSdual* sollte die Voraussetzung der Berufsausbildung explizit aufgenommen werden.

²¹ Die bundesweite Datenbank des BIBB (vom IW übernommen) „Ausbildungplus“ listet nur ausbildungsintegrierende Modelle auf, vgl. ausbildungplus.de. Das CHE-Ranking kennt „praxisintegrierende“ Modelle nicht, ebenso gibt es in Rheinland-Pfalz entsprechende Modelle nicht.

2.2 Ausbildungsziel / Europäische und nationaler Qualifikationsrahmen

2.2.1 Einleitung

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 nationaler²² und europäischer Ebene.²³

„Bisher wurden deutsche Studienprogramme vor allem durch ihre Studieninhalte, Zulassungskriterien, Studienstlänge beschrieben. Ein Qualifikationsrahmen ermöglicht dagegen die Beschreibung an Hand der Qualifikationen, die der Absolvent nach einem erfolgreich absolvierten Abschluss erworben haben soll.“²⁴

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.²⁵ Folglich ist eine Betrachtung auch im Kontext dieser Entwicklungen von Bedeutung:

„Diese Wandlungstrends stellen neue Rahmenbedingungen für die Struktur des Bildungssystems insgesamt wie auch für die in ihm praktizierten Curricula und vermittelten Kompetenzprofile dar.“²⁶

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

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):

*„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.“²⁷ [Hervorhebung im Original]*

²² KMK (2005a).

²³ Europäisches Parlament (2007). Auch die aktuelle Definition des Qualifikationsbegriffs im EQF-LLL um, d.h. im Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, fasst die drei Hauptlinien, wobei die Feststellung von Lernergebnissen mit den Mitteln "Beurteilungs- und Validierungsprozess" präzisiert wurde, vgl. Europäisches Parlament und Europäischer Rat (2008), S. 12.

²⁴ KMK (2005a), S. 3.

²⁵ 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).

²⁶ European Ministers of Education (2007). S. 4.

²⁷ KMK (2005a) S. 3.

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.²⁸ 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 häufig mit Hilfe von herkömmlichen Prüfungsleistungen festgestellt werden kann. Um jedoch zu klären, ob ein Studierender auch Verantwortung in einem Team übernehmen kann und ob er sich mit Fachvertretern und Laien austauschen kann, bedarf es anderer Prüfungsformen.

2.2.2 Ziel und Vorgehensmodell

Im Rahmen des durch die BLK geförderten Modellversuchsvorhabens: "Duale Studiengänge im tertiären Bereich" standen für die Frankfurt School die Fragen des Qualifikationsziels eines Studienganges sowie die Überprüfung des tatsächlich erreichten Niveaus im Vordergrund.

Zu diesem Zweck wurde ein Vorgehensmodell entwickelt, um die Ziele eines Studienganges mit einem Messkonzept zu verknüpfen. Es soll insbesondere die Frage beantworten, ob die Absolventen eines Studienganges auch die angestrebten Qualifizierungsziele erreicht haben.

Modell zur Kompetenzmessung und -entwicklung

1. Auswahl Projektgruppen
2. Auswahl des Kompetenzmodells
3. Auswahl der zu entwickelnden Kompetenzen des Studienganges
4. Festlegung des angestrebten Kompetenzniveaus
5. Kompetenzmessungen
 - a) Als Leistungsnachweis
 - b) Als Beratung zur Kompetenzentwicklung
6. Feedback der Ergebnisse

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 Bestandteile 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 Akkreditierer bieten den Hochschulen einen Rahmen für die Entwicklung solcher Module. Die ZEvA schlägt in diesem Zusammenhang bspw. vor, für die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen einen Anteil von 10-15% der Gesamt-ECTS eines Studienganges zu vergeben.²⁹

Durch ein geeignetes Messkonzept ist sicherzustellen, dass die angestrebten Kompetenzen tatsächlich vermittelt wurden.

²⁸ KMK (2005) S. 2 f.

²⁹ ZEvA (ohne Jahr).

Nach der Prüfung verschiedener Kompetenzmessverfahren entschied sich die Frankfurt School of Finance & Management Ende 2005 für das KODE®-Verfahren³⁰ (Kompetenz-Diagnose und – Entwicklung), das auf dem Verfahren von Erpenbeck und Heyse beruht.³¹

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. Dieses geht von folgenden Grundkompetenzen aus (s. Abb. 1):

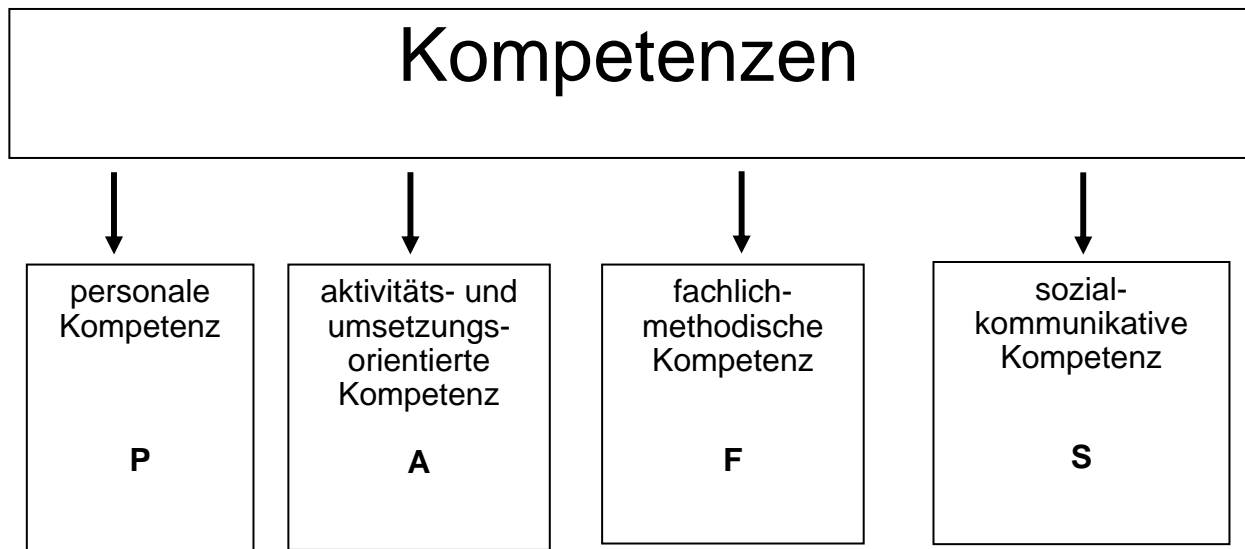


Abb.1: Kompetenzklassen nach Erpenbeck und Heyse³²

³⁰ Heyse (2003), S. 376 ff.

³¹ Vgl. Erpenbeck/Heyse (1999).

³² Erpenbeck/Heyse (1999).

Das Verfahren kann schematisch wie folgt dargestellt werden:³³

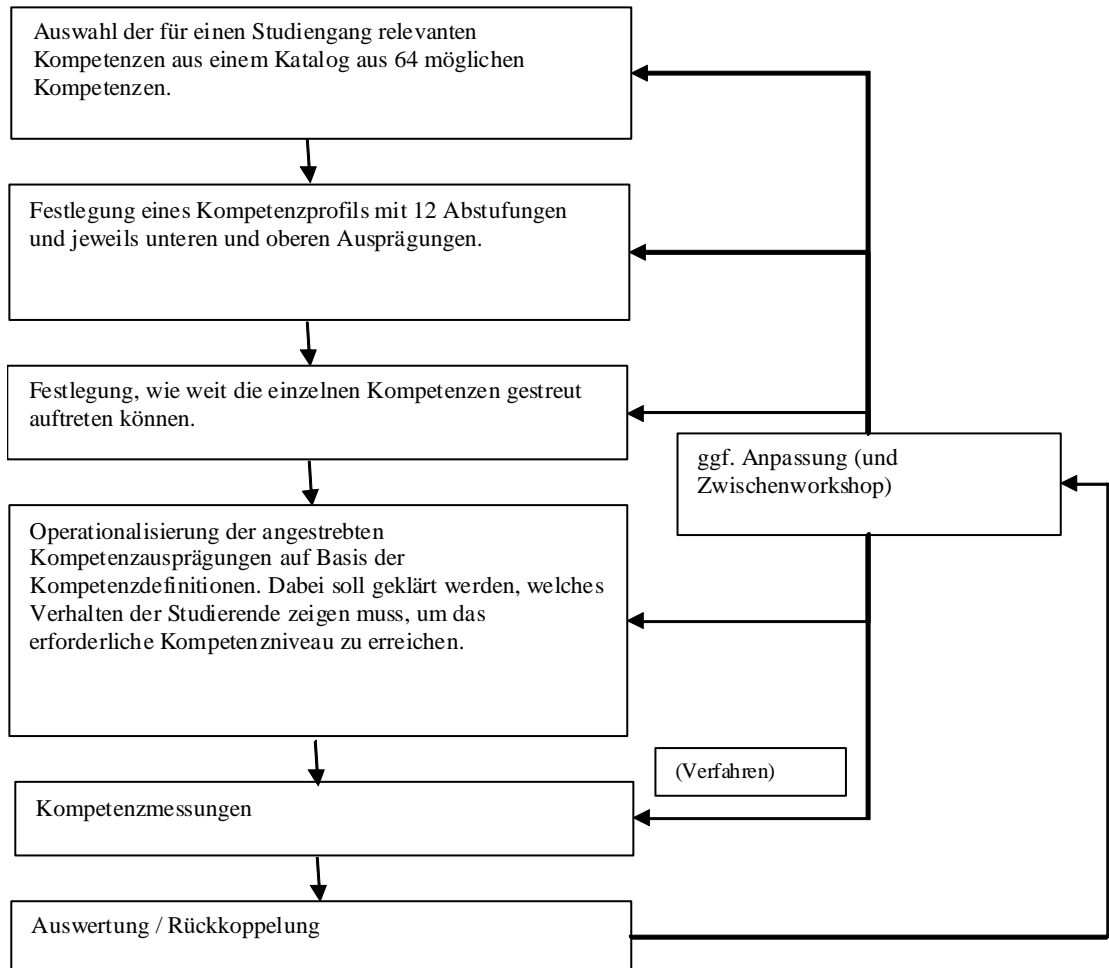


Abb. 2: Ablaufschema eines Kompetenzmessverfahrens

Den vier Kompetenzklassen (personale; aktivitäts- und umsetzungsorientierte; fachlich- methodische und sozial-kommunikative Kompetenz) werden jeweils 16 Teilkompetenzen zugeordnet.³⁴ Grundsätzlich steht also ein Kompetenzatlas mit 64 Teilkompetenzen zur Verfügung (vgl. Abbildung 3).

³³ Zur Umsetzung vgl. Beispiele zur Umsetzung der Kompetenzprofilbildung und der Messung der Kompetenzen der Studiengänge „Bachelor of Science Wirtschaftsinformatik“ der Frankfurt School of Finance & Management und „BWL/Tourismus“ der FHW/BA in Barth/Reischl (2008a), Kap. 3.1.6.

³⁴ Heyse (2003), S. 383.

Kompetenzmessung als Grundlage für den Leistungsnachweis

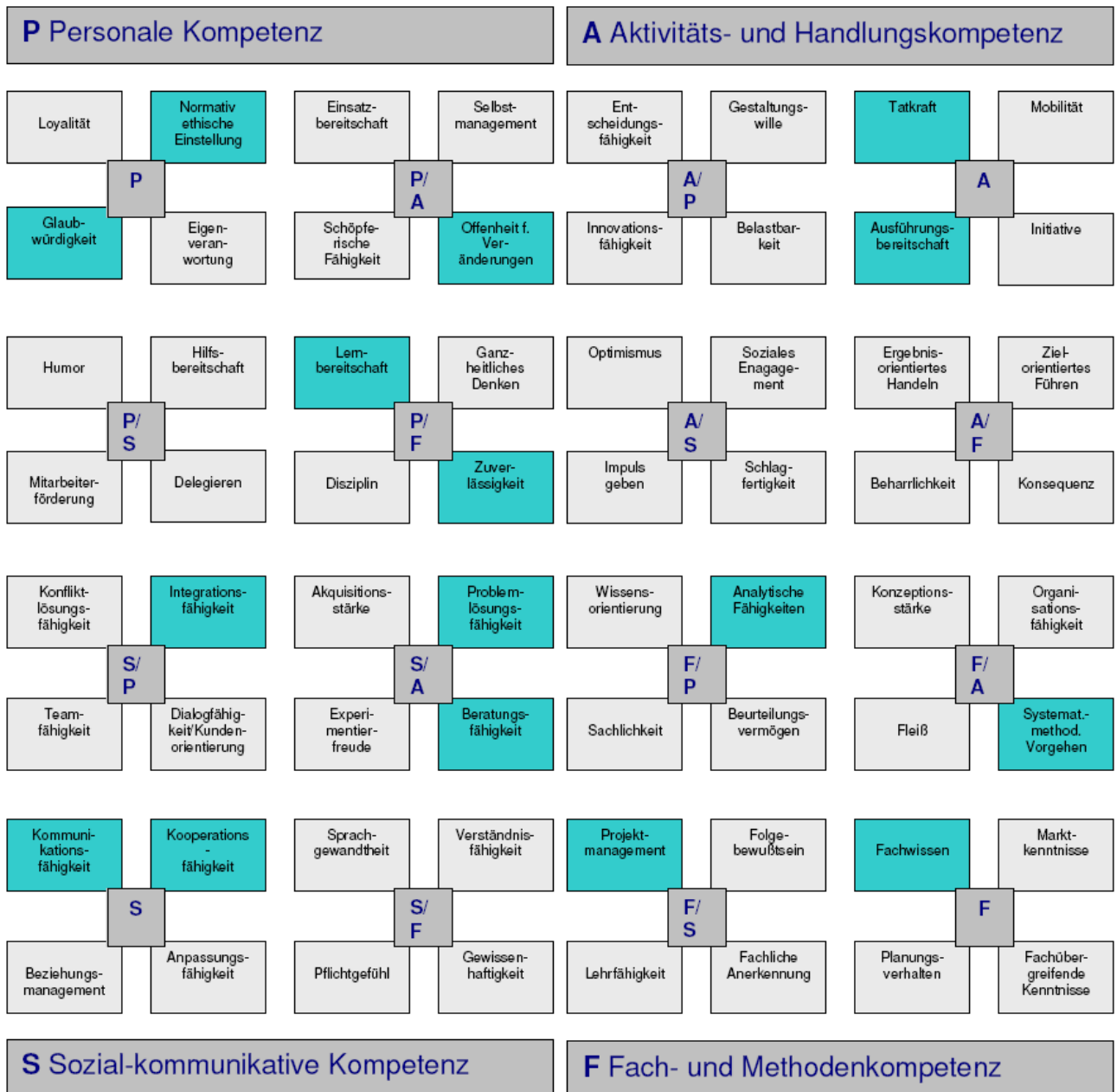



Abb. 3: Kompetenzatlas am Beispiel des Studiengangs „Bachelor of Science Wirtschaftsinformatik“ der Frankfurt School of Finance & Management

Das Zielprofil für einen Absolventen dieses Studienganges wird durch den Kompetenzkanal dargestellt. Dieser veranschaulicht die angestrebten Kompetenzniveaus, indem er für jede Kompetenz eine Unter- und eine Obergrenze festlegt. Im Durchschnitt sollten die Absolventen des Studiengangs hinsichtlich ihrer erworbenen Kompetenzen innerhalb dieses Kanals liegen. 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).

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


Fragebogen		Tätigkeitsgruppe: BCS												
 SollProfile:		weniger ausgeprägt	teilweise ausgeprägt	ausgeprägt	deutlich ausgeprägt	stark ausgeprägt	sehr stark ausgeprägt	übermäßig ausgeprägt						
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. 4: KODE-X® Kompetenzprofil für den Studiengang „Bachelor of Science Wirtschaftsinformatik“ der Frankfurt School of Finance & Management

Eine Operationalisierung der angestrebten Kompetenzausprägungen erfolgt auf Basis der Kompetenzdefinitionen.³⁵ 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“ sind hier beispielhaft aufgeführt.

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 Praxissemester bzw. -phasen dar. Wie sich ein Studierender in diesem Rahmen z.B. als Repräsentant seines Unternehmens auf einer Messe verhält, kann sehr gut durch die beschriebenen Niveaus der Kompetenz „Kommunikationsfähigkeit“ bewertet werden.

In dem Eingangsworkshop kann festgelegt werden, wie die Messung konkret durchgeführt wird, d.h. es werden folgende Parameter bestimmt:

- Wann wird gemessen?
- Wer schätzt die Studierenden ein (Anzahl und Funktion der Einschätzer)? Dabei ist wichtig, dass die Einschätzer die einzuschätzende Person beobachten können, da erst aus den Handlungen auf die zugrunde liegende Kompetenz geschlossen werden kann.
- Bietet sich möglicherweise ein elektronisches Verfahren an, da beispielsweise die Studierenden an verschiedenen Standorten eingesetzt werden? Erfahrungen aus dem BLK-Projekt haben gezeigt, dass die Rücklaufquoten hierdurch allerdings gefährdet sein können, eine Unterstützung auf Unternehmensseite und zusätzliche Anreize umso wichtiger sind.
- Ist möglicherweise die Zustimmung eines Betriebsrates einzuholen?

³⁵ Hierzu bietet das lizenzierte Verfahren Formulierungshilfen, die im Einklang mit dem in Deutschland bisher existierenden Nationalen Qualifikationsrahmen stehen.

Kompetenzmessung als Grundlage der Kompetenzentwicklungsberatung

Neben dem Einsatz einer Kompetenzmessung als Leistungsnachweis besteht die Möglichkeit, Kompetenzmessungen als Entwicklungsinstrument einzusetzen.

Mit dem Verfahren KODE® kann das Ausprägungsverhältnis der Grundkompetenzen der Studierenden unter günstigen und unter ungünstigen Bedingungen erfasst werden. 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.³⁶ Gemessen wird insbesondere auch, wie Personen unter günstigen und unter ungünstigen Bedingungen ihre Grundkompetenzen einsetzen.

Mit den Ergebnissen aus den Messungen können konkrete Weiterentwicklungen des Studiengangs angestoßen werden. Insbesondere kann die verstärkte Einübung sozial-kommunikativer Handlungs-routinen 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-kommunikativen geprägten Lösungsbestandteile berücksichtigen.

2.2.3 Fazit

Die Anforderungen an Bachelorstudiengänge mit dem Ziel der Berufsqualifizierung erfordern die Vermittlung und Überprüfung von über das Fachwissen hinausgehenden Kompetenzen. Die Operationalisierung sollte durch ein Kompetenzmodell abgebildet werden.

Das vorgestellte Modell zeigt einen Weg auf, wie die relevanten Kompetenzen auf der Basis eines in sich geschlossenen Verfahrens festgelegt und später auch gemessen werden können. Die Erfahrung im Umgang mit dem Verfahren hat gezeigt, dass die Akzeptanz bei Unternehmen, Studierenden und Lehrenden zwar grundsätzlich gegeben ist, es jedoch noch gezielter Maßnahmen bedarf, um eine Umsetzung auf breiter Basis zu ermöglichen.

Insbesondere müssen die erweiterten curricularen Inhalte noch stärker im Bewusstsein aller Beteiligten verankert werden, die Arbeitsteilung zwischen Hochschule und Betrieb in konkrete Handlungen münden und die Akzeptanz der Messverfahren auf eine breite Basis gestellt werden.

Neben der Bestimmung des Kompetenzniveaus als Leistungsnachweis sollte den Studierenden die Möglichkeit für die Entwicklung der Kompetenzen im Rahmen eines Feedbackprozesses gegeben werden

³⁶ Erpenbeck/Rosenstiel (2003), S. 365.

2.3 Qualitätssicherung dualer Studiengänge

Die Qualitätssicherung³⁷ 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.³⁸ 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.³⁹

Voraussetzung für die Qualitätssicherung ist also, dass die anbietende Einrichtung ein Qualitätsverständnis zugrunde legt. Im BLK-Projekt wurde ein relativer und dynamischer Qualitätsbegriff verwendet, der nachfolgend noch näher erläutert wird. Ausgehend von diesem Qualitätsbegriff werden im Folgenden die spezifischen Anforderungen und die Implementierung einer Qualitätssicherung für das Studienmodell dualer Studiengänge beschrieben.⁴⁰

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 Kundenzufriedenheit⁴¹ 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 entwickeln⁴².

Folgt man diesem Verständnis, kann Qualitätssicherung als dynamischer Prozess im Sinne eines iterativen Deming-Zyklus verstanden werden.⁴³ Die folgenden Ausführungen sind in Anlehnung an die einzelnen Phasen des Deming-Zyklus strukturiert (vgl. Abb. 5).⁴⁴

³⁷ Dabei wird die Qualitätssicherung als Teilaspekt einer umfassenden Qualitätsorientierung einer Hochschule/Berufsakademie verstanden, vgl. z.B. Pasternack (2007).

³⁸ AR (2006a).

³⁹ Richter (2007), S. 245-252.

⁴⁰ Die nachfolgenden Beschreibungen basieren im Wesentlichen auf dem Modell, wie es die BAW Hameln einsetzt.

⁴¹ 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.

⁴² Carstensen/Hofmann (2004), S. 16-21.

⁴³ Kamiske/Brauer (2008), S. 303-307.

⁴⁴ Deming (1994 /// 1998).

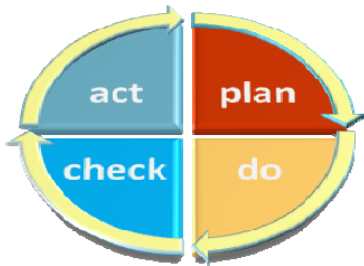


Abb. 5: Deming-Zyklus (eigene Darstellung)

Als Ausgangspunkt des „kontinuierlichen Verbesserungsprozesses“ sei hier eine abgeschlossene Akkreditierung zur Sicherung der Mindeststandards vorausgesetzt.⁴⁵ 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 können wie im BAW-Modell die kooperierenden Unternehmen aus der Wirtschaft treffen, bei der Assessment-Center und Bewerbungsgespräche als Instrumente zur Feststellung der fachlichen und persönlichen Eignung eingesetzt werden.⁴⁶ Als weiteres Kriterium für die Qualität der Auswahl kann neben dem Studienerfolg der Absolventen auch die Drop-Out-Quote (Studienabbrecher) zugrundegelegt werden.

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.⁴⁷ Als Basis des lernortübergreifenden Konzeptes bietet sich beispielsweise wie im Fall der BAW ein "Blended Learning"-Ansatz an, 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 kann nicht nur im Rahmen der Betreuung von Praxismodulen genutzt werden, sondern ebenfalls eine effektive Möglichkeit zur Vor- und Nachbereitung der Präsenzlehre bieten.⁴⁸

⁴⁵ Wichtig ist hier die Unterscheidung zwischen Akkreditierung und Evaluation, vgl. Reuke (2002).

⁴⁶ Görn u.a. (2002).

⁴⁷ Vgl. Lernortübergreifende Betreuung, Kap. 4.2.

⁴⁸ Redlich (2007), 133-155.

Propädeutik: Die flächendeckende Einführung des Zentralabiturs soll in Zukunft Mindeststandards in den Grundkompetenzen und der Studierfähigkeit von Abiturienten sicherstellen. Die Unterschiede in den Vorkenntnissen, z.B. im mathematischen Bereich, können zu einer hohen Quote von Studienabrechern führen. Drop-Out-Quoten können z.B. mittels vorbereitender Brückenkurse in Mathematik gering gehalten werden. Propädeutische Veranstaltungen haben somit einen wesentlichen Einfluss auf den Studienerfolg und damit auf die Qualität.⁴⁹

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. Modulbeschreibungen können wichtigste Bestandteile einer Prüfungsordnung sein, die verbindlich geregelte 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) enthalten.

Die Organisation des Informationsflusses, der Dokumentation und der Terminplanung bei der Lehr-/Lernprozessgestaltung im Besonderen der Praxismodule sind wichtige Aspekte bei der Qualitätssicherung dualer Studiengänge. Sehr heterogenen Betreuungssituationen in den Ausbildungsunternehmen können eine sehr strukturierte Steuerung und ein wohldosiertes Controlling der Abläufe durch die anbietende Einrichtung dualer Studiengänge erfordern. Dabei sollte 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 Praxisstudiums angeführt, wie es an der BAW Hameln eingesetzt wird:⁵⁰ 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.⁵¹

So kann z.B. ein kombinierter Evaluationsansatz gewählt werden, bei dem sich neben anonymisierten Befragungen auch dialoggeführte Prozesse im Sinne eines hochschuldidaktischen Diskursmodells vorgesehen werden. Das heißt, der dialoggeführte Prozess der qualitätsentwickelnden Evaluation ist so angelegt, dass bereits während des Lehr-/Lernprozesses Ergebnisse zurückgekoppelt 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.⁵²

⁴⁹ Nuyken/Vollmers/Guecker (2007), S. 171-188.

⁵⁰ Vgl. Kap. 4.2.

⁵¹ Rindermann (2001), S. 10-13.

⁵² Ebenda.

Diskursmodell

Beginn der Theoriephase

Semestereingangsgespräch zwischen den Studierenden und Fachbereichsleitung
Ziel ist die Reflexion der Auswertung und Maßnahmen der Befragungen aus dem vergangenen (Praxis-)Semester; Besprechung von Evaluationsergebnissen und modifizierten Modulbeschreibungen > Transparenz

Während der Theoriephase

Durchführung eines weiteren Semestergesprächs mit den Studierenden
Ziel: ggf. im laufenden Lehr-/Lernprozess Änderungen vorzunehmen, insbesondere geeignet bei sehr unterschiedlicher Dozentenstruktur (Hauptamtliche, Lehrbeauftragte aus der Praxis)

Abschluss der Theoriephase

Abschlussgespräch mit den Studierenden (direkter Dialog)
Ziel: Informationen über das abgelaufene Semester einholen und an die mit der Evaluation beauftragte Stelle z.B. in Form eines Protokolls zurückkoppeln; Erörterung und Besprechung von Erwartungen an Modulbeschreibungen für den kommenden Studienabschnitt

Abb. 6: Diskursmodell

Parallel zum eingesetzten Diskursmodell können systematisch anonymisierte Modulbefragungen durchgeführt werden. Dabei sollten in dualen Studiengängen neben den Veranstaltungen am Lernort Hochschule 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.

Die Modularisierung der dualen Bachelor-Studiengänge geht mit einer zunehmenden Komplexität des gesamten Studienprogramms einher. Daher empfiehlt es sich, den Evaluationsprozess auf eine IT-basierte Lösung einer vollständigen Online-Befragung umzustellen. Dieser Teil des Evaluationsprozesses kann beispielsweise mit Hilfe der Softwarelösung „EvaSys“ umfassend unterstützt werden, wie dies im BLK-Projekt bei der BAW Hameln der Fall war.⁵³

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. 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 BLK-Projekt wurden auf Seiten der BAW folgende Befragungen konzipiert und durchgeführt:⁵⁴

⁵³ Vgl. o.V. 17.01.2008.

⁵⁴ Vgl. Muster Modulbefragungen, Anlage 5.

Schon bei der eigentlichen Lehrveranstaltungsbeurteilung ist der duale Charakter des Studienprogramms zu berücksichtigen. Neben rein theoriebasierten Modulen gibt es möglicherweise weitere Modultypen, die lernortübergreifend oder am Lernort des Betriebes stattfinden. Auch für Modultypen, die z.B. die Projektkompetenz fördern, kann ebenfalls ein eigens dafür konzipierter Fragebogen eingesetzt werden.

Die Bewertung durch die Studierenden kann jeweils am Ende des Semesters durchgeführt werden und sich auf die einzelnen Module und Mikromodule je Dozent/Betreuer sowie ihre eigene Arbeitshaltung und Entwicklung beziehen. Gleichzeitig kann neben der eigentlichen Lehrveranstaltungsbeurteilung auch eine Einschätzung des individuell aufgewendeten Workloads abgegeben werden⁵⁵ und insbesondere auch eine Bewertung der lernortübergreifenden Betreuung seitens der Dozenten über das Lernmanagementsystem erfolgen.

Ebenso wichtig für die Qualitätsverbesserung im Lehr-/Lernprozess ist die Befragung des Lehrpersonals. Sie kann so gestaltet sein, dass die Dozenten im Semesterzyklus einen Fragebogen pro Studiengruppe erhalten, 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.⁵⁶

Zur Erfassung der Qualifikationserwartungen von Kooperationsunternehmen an Bachelorabsolventen, kann ein Verfahren im jährlichen Rhythmus und z.B. an Absolventenbefragungen gekoppelt durchgeführt werden. Dazu eignet sich ein Fragebogen, der beispielsweise gemeinsam mit Vertretern dieser kooperierenden Ausbildungsunternehmen entwickelt wird.⁵⁷ Zentrale Fragestellung könnten wie folgt lauten: Werden die Qualifikationserwartungen der Arbeitgeber in verschiedenen Kompetenzbereichen der Absolventen erfüllt? Die Aussage über den Studienerfolg wird dabei direkt an die Beschäftigungsfähigkeit gekoppelt. Mit dem Fragebogen könnten Meinungen zu Aspekten eingeholt werden wie

- den Informationsaustausch zwischen den Lernorten;
- der Einsatz der Studierenden in der Praxis;
- die Erwartungen an die Kompetenzen der Absolventen;
- Verbesserungsvorschläge für die Hochschule/Berufsakademie (Freitext).

Eine Beurteilung des Studienerfolgs durch die Absolventen kann das Bild zur Qualität der Studienprogrammziele vervollständigen. 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.⁵⁸ Dabei kann, wie auch die Umfrage im BLK-Projekt gezeigt hat, die Befragung in unterschiedlichen (zeitlichen) Stufen und mit unterschiedlichen Zielsetzungen erfolgen. Dazu soll das Modell der BAW aufgeführt werden:

- Absolventenbefragung kurz vor dem Studienabschluss > Fragen zum unmittelbaren Verbleib;
- drei Monate später: Umfrage über Berufseinstieg;
- in 3-5-jährigen Abständen: weitere Verbleibstudien mit Informationen über die berufliche Entwicklung.

Sehr hilfreich ist in diesem Zusammenhang auch aktive Alumniarbeit, z.B. in Form eines Alumni-Clubs, der den Kontakt zu den Ehemaligen pflegt.

⁵⁵ Dies ist bei der Lehrveranstaltungsbeurteilung der BAW Hameln der Fall. An der FHW/BA wird die Workloaderhebung getrennt von der Evaluation durchgeführt.

⁵⁶ Vgl. Muster Dozentenfragebogen, Anlage 6.

⁵⁷ Vgl. Muster Unternehmensfragebogen, Anlage 7.

⁵⁸ Vgl. Janson/Teichler (2007), Briedis (2007).

Die Evaluationsergebnisse setzen weitere Prozesse in Gang:

- Kommunikationsprozess, ggf. durch Arbeit in verschiedenen Gremien institutionalisiert;
- Umsetzung der Maßnahmen;
- Überwachung der Maßnahmen.

Ein wesentliches Projektergebnis für die BAW war in diesem Zusammenhang die Einsetzung einer zusätzlichen qualitätssichernden Instanz. Neben Gremien (Dozentenkonferenz, Fachkommission und Praxisforum) wurde zusätzlich eine Evaluationskommission und eine Evaluationsbeauftragte für die Prozess-Sicherung und Koordination der Maßnahmen eingesetzt. Institutionalisation bietet hier zusätzliche Sicherheit und Transparenz für alle Beteiligten. Die Aufgaben und Ziele sind in der Evaluationsordnung festgehalten.⁵⁹

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.

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.

⁵⁹ Vgl. Evaluationsordnung der Berufsakademie Weserbergland e.V., Anlage 4.

3. Modularisierung und Leistungspunktvergabe

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.⁶⁰ Die KMK hat darüber hinaus weitere Vorgaben für Ausbildungsgänge an Berufsakademien definiert, die auch für duale Studiengänge von Hochschulen wertvolle Anhaltspunkte liefern.⁶¹

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.⁶²

Modularisierung

Module sind in sich thematisch geschlossene, überprüfbare Einheiten, mit denen bestimmte Lernergebnisse erreicht werden sollen und die auf das Gesamtausbildungsziel auszurichten sind.⁶³ 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.

Module können in dualen Studiengängen unterschiedlich realisiert werden: Sie sind beispielsweise

- getrennt nach Theorie- und Praxisanteilen konzipiert,
- und/oder integrieren Theorie- und Praxisanteile, wie dies auch bei herkömmlichen, beispielsweise ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen bereits der Fall ist.⁶⁴

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

Module können außerdem 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.⁶⁵

⁶⁰ KMK (2004c); ECTS-Beschluss der HRK (2007).

⁶¹ KMK (2004b).

⁶² In diesem Kapitel wird der Einbezug von Leistungen aus Praxisphasen behandelt werden, die im Rahmen des Studiums erbracht werden. Zu anderweitig, außerhalb der Hochschule erworbenen Leistungen, vgl. z.B. Ergebnisse des ANKOM-Projekts für herkömmliche Studiengänge, <http://his.ankom.de>.

⁶³ Zu Lernergebnissen allgemein vgl. Adam (2007) sowie Schermutzki (2006).

⁶⁴ Labortätigkeiten können bei mangelnder Ausstattung der Betriebe auch in die Hochschule verlagert werden (und umgekehrt).

⁶⁵ Vgl. Schnabel/van Husen (1998), S. 4, mit weiteren Literaturhinweisen zur Methodik.

Praxismodule können auch im Laufe des Studiums einen graduellen Anstieg der praktischen Inhalte und Kompetenzen vorsehen und so gewissermaßen die Studierenden in die weitgehend selbstständige Tätigkeit im Unternehmen „überführen“.⁶⁶

Möglicherweise bietet sich für Ihren dualen Studiengang eine Flexibilisierung des Modulkonzepts an, wie sie die Beteiligten des BLK-Projektes als Kennzeichen dualer Studiengänge ansehen. Denn eine strikte Trennung von Praxis- und Theoriemodulen oder auch von Kompetenzen, die nur an dem einen oder anderen Lernort erworben werden, liegt nicht notwendigerweise vor. Es kann also beispielsweise ein theoriebasierter Kompetenzerwerb auch am Lernort Betrieb erfolgen, d.h. die betriebliche Erfahrung, die ein Studierender in einzelnen Praxisprojekten sammelt, durchaus bestimmten Theoriemodulen des Studienganges zugute kommen.⁶⁷ Dies hat dann allerdings Auswirkungen auf die Leistungspunktvergabe bzw. auf das Verhältnis von Praxis- und Theorieanteilen in dualen Studiengängen.

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.⁶⁸ In gleicher Weise soll auch für den beruflichen Bildungsbereich ein Leistungspunktesystem (ECVET) entwickelt werden, dessen Realisierung aber mittelfristig noch nicht absehbar ist.⁶⁹

Praxis als integraler Bestandteil des dualen Studiums

In dualen Studiengängen ist die Praxis integraler Bestandteil. Dies setzt voraus, dass bestimmte Instrumente zu der für diese Studienangebote charakteristischen Verzahnung von Theorie und Praxis eingesetzt werden, die im nächsten Kapitel noch näher erläutert werden.

Darüber hinaus sollte eine Beteiligung der Unternehmensseite an der Überprüfung bestimmter Leistungen in Erwägung gezogen werden, da sie zusätzliche Verfahrensmöglichkeiten bietet, die eine Anerkennung der an den unterschiedlichen Lernorten erworbenen Kompetenzen fördern, z.B. über

- den Einsatz ausgewählter Praxisvertreter als Lehrbeauftragte der Hochschule,
- die Beteiligung an „klassischen“ Prüfungen,
- die gemeinsame Formulierung eines Kompetenzprofils für Absolventen bis hin zu einer gemeinsamen Kompetenzmessung. Dieser Punkt gewinnt aufgrund der so genannten „Outcome-Orientierung“ immer mehr an Bedeutung im Hochschulbereich. Das Verständnis von in der Praxis erworbenen Kompetenzen ist dabei sehr unterschiedlich. Das BLK-Projekt schlägt daher die Anwendung eines bestimmten Kompetenzmodells vor, das hinsichtlich der Grundkonzepte hilfreich ist, von Unternehmen für Unternehmen entwickelt wurde und bereits Anwendungen in anderen Hochschulen findet, ohne es jedoch zwingend vorschreiben zu wollen. Im Interesse einer Vermeidung von allzu großer Heterogenität sollten – sofern Kompetenzmessungen durchgeführt werden – jedoch bekannte Modelle (ggf. auch aus dem Unternehmensbereich) herangezogen werden.

⁶⁶ So beim Modell der BAW Hameln.

⁶⁷ Vgl. Modell der FHW/BA in Barth/Reischl (2008a), Kap. 3.1.5.

⁶⁸ Vgl. Falk (2007), S. 8.

⁶⁹ Vgl. BMBF-Projekt <http://www.decvet.net/>.

Zum grundsätzlichen Umfang dualer Studiengänge wird gemäß KMK-BA-Beschluss Folgendes empfohlen:

- Gesamtdauer: mindestens drei Jahre einschließlich Abschlussarbeit bzw. ausgedrückt in ECTS-Punkten;
- sofern der duale Studiengang gestreckt werden soll, d.h. 180 ECTS-Punkte auf sieben oder acht statt sechs Semester verteilt werden sollen, bietet sich an, die Gründe hierfür zu erläutern;
- gleiches gilt für den Fall, dass das duale Ausbildungskonzept in einen herkömmlichen Studiengang integriert ist. Entscheidend dabei ist insbesondere, wie die Verzahnung erfolgt und welchen Mehrwert das duale Studium mit sich bringt.

Es sollte vermieden werden, dass Praxisphasen überhaupt nicht oder nur zum Teil in die Leistungspunktvergabe dualer Studiengänge einbezogen werden, da dies grundsätzlich die Studierbarkeit solcher Studienmodelle oder die inhaltliche Verzahnung in Frage stellen könnte.⁷⁰ 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.⁷¹ 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.

Bei der Leistungspunktvergabe 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 – wie bereits früher gesagt - durchaus in den Praxisphasen erworben werden.⁷²

Praxisbausteine sind also zu modularisieren. 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.⁷³ Weiter gilt: Wenn eine Modularisierung erfolgt, dann muss – die Betreuung und anderen Kriterien des Akkreditierungsrates vorausgesetzt – auch eine Leistungsbewertung der Praxismodule **verpflichtend** stattfinden.

Die Einbeziehung der Praxisphasen in die Modularisierung und Leistungspunktbewertung wirkt 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.⁷⁴

⁷⁰ Beispiel: 5 ECTS-Punkte für 13 Wochen Praxis gegenüber 25 ECTS-Punkten für die gleiche Zeit Theorie, was zwar KMK-Vorgaben für Berufakademie-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.

⁷¹ Vgl. AR (2005). Explizit lässt der Akkreditierungsrat auch die Möglichkeit so genannte „extracurriculare Optionen“ wie unbetretete Praktika als Vorsemester zu, für die keine ECTS-Punkte vergeben werden.

⁷² Vgl. nachfolgende Ausführungen zum FHW/BA-Modell.

⁷³ Vgl. BAW-Modell, Kap. 4.2.

⁷⁴ AR (2006b).

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.⁷⁵

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. Die Hochschulen sollten jedoch im Zuge der Akkreditierung in ihren dualen Studiengängen eine plausible Zuordnung der ECTS-Punkte nach den Kriterien der KMK vornehmen.

In diesem Zusammenhang stellt sich auch die Frage der Zuordnung der Bachelor-Thesis. Die KMK weist in BA-Studiengängen die ECTS-Credits der Abschlussarbeit der Theorie zu.⁷⁶ 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. Die obligatorische Bachelor-Thesis ist auf den theoriebasierten Anteil anzurechnen, sofern gewährleistet ist, dass ein Problem aus dem jeweiligen Fach mit wissenschaftlichen Methoden gelöst werden soll. Ist diese Voraussetzung erfüllt, stellt sich die Frage der Zuordnung von Bachelorarbeiten mit stärkerem Unternehmensbezug oder rein theoriebasierter Arbeiten nicht mehr.

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.⁷⁷ Ferner muss die Studierbarkeit aufgrund des erhöhten Aufwandes ggf. durch besondere organisatorische Maßnahmen gewährleistet sein.

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. Das Qualifikationsniveau, das in dem künftigen Deutschen Qualifikationsrahmen beschrieben wird, soll hierbei erreicht werden.

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.

⁷⁵ Vgl. KMK (2004b), S. 2, 2.3.

⁷⁶ Vgl. KMK (2004b), S. 2, 2.4.

⁷⁷ Vgl. KMK (2004b), S. 5.

4. Verzahnung von Theorie und Praxis und Institutionalisierung – Probleme und Lösungsansätze

4.1 Verzahnung von Theorie und Praxis

Die Verzahnung von Theorie und Praxis ist ein wesentliches Merkmal dualer Studiengänge. Sie darf sich nicht nur auf rein zeitlich-organisatorische Aspekte beschränken. Dies wurde bereits in der Vergangenheit von bildungspolitischer Seite vielfach bemängelt und in Untersuchungen festgestellt, entspräche jedoch nicht einem tieferen Verständnis von dualen Studiengängen.⁷⁸ Insgesamt besteht die Herausforderung darin, über eine inhaltliche Verzahnung sowohl „schlankere“ als auch intensivere Praxisphasen zu fördern und damit einem möglichen Konflikt zwischen „Studienzeitverkürzung“ und „Praxisorientierung“ zu entgehen.

Es sind verbindliche Regelungen zwischen den Lernorten hinsichtlich der Abstimmung der curricularen Verzahnung zu treffen. Es findet ein Transfer zwischen Theorie und Praxis statt, der über gegenseitige Bezugnahmen, z.B. über folgende Instrumente umgesetzt werden könnte:

- Kooperationsverträge zwischen den verschiedenen Lernorten, die die gegenseitigen Rechten und Pflichten regeln;
- Abstimmungsverfahren;
- Eignungsgrundsätze, die Voraussetzungen für die Beteiligung neuer Unternehmen am dualen Studium regeln (z.B. Vorlage eines Vorschlags zur inhaltlichen und zeitlichen Gliederung der Ausbildung, Benennung der Verantwortlichen für die dualen Studierenden);
- Verträge zwischen Unternehmen – Auszubildenden;
- Hochschulordnungen (Prüfungs-/Studienordnung) mit Ausführungen zur Verzahnung bzw. Praxisgestaltung;
- Standard-Ausbildungspläne als Leitfäden für Ausbildungsleiter in Unternehmen, die zu vermittelnde Inhalte und zu erreichende Qualifikationsziele der Studienabschnitte näher festlegen;
- Modulbeschreibungen für konkrete Ausbildungsanteile;
- Praxisordnungen der Hochschule.

Die Inhalte der jeweiligen Theorie- und Praxisphasen sind grundsätzlich aufeinander **abzustimmen**. Dies kann wie im Fall der FHW/BA durch duale Gremien erfolgen, die regelmäßig tagen,⁷⁹ und in Form von Abstimmungsgesprächen zwischen Hochschule und speziellen Funktionsträgern. Diese Verfahren werden im Rahmen der nachfolgend aufgeführten Verzahnungsinstrumente näher erläutert.

Die FHW/BA setzt **Grundsätze für die Eignung von Ausbildungsstätten** als Mittel zur Gewährleistung der Qualität des Studienganges ein, über die die Duale Kommission⁸⁰ 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.

⁷⁸ Vgl. Mucke/Sauter/Schwiedrzik (1999), S. 33 f.; Mucke (2000), S. 5; Falk (2004), S. 20.

⁷⁹ Vgl. im selben Abschnitt nachfolgende Darstellung der institutionalisierten Kooperation an der FHW/BA.

⁸⁰ Ebenda.

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

In dualen Studiengängen können die Praxisphasen unterschiedlichen Bedingungen hinsichtlich der Struktur der Kooperationsunternehmen (KMU oder Großunternehmen) oder der Art des Praxiseinsatzes unterliegen. Im BLK-Projekt hat sich als hilfreich erwiesen, zusätzliche Instrumente bzw. eine **Flexibilisierung** der obigen Verzahnungsinstrumente über Themenbereichsvorgabe, Zielvereinbarungen zwischen Betrieben und Studierenden; Selbstentwürfe oder Ausbildungspläne der Unternehmen vorzusehen, die allerdings von der Hochschule aufgrund ihrer Gesamtverantwortung für die Studiengänge auf ihre Eignung hin zu überprüfen sind.

Die **Themenbereichsvorgabe** kann unterschiedlich dargestellt werden und ist ein Instrument zur Anpassungen an bestimmte Rahmenbedingungen (z.B. Einsatzgebiete) im Bereich der zu erbringenden Leistungsnachweise. Sie werden daher an späterer Stelle noch näher ausgeführt.

Weiter können **Selbstentwürfe der praktischen Ausbildung** und **Zielvereinbarungen** zwischen Betrieb und Studierenden zur Abstimmung der Lerninhalte und Kompetenzen eingesetzt werden.

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 Betrieb und Studierendem 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.

Der Transfer zwischen Theorie und Praxis ist in geeigneten Leistungsnachweisen zu dokumentieren. Dies können z.B. sein:

- Praxis(transfer)-/Projektberichte, in denen die in der Praxis zu lösenden Probleme beschrieben und reflektiert werden;
- Studienarbeiten/Studienprojekte, in denen gegenüber den soeben aufgeführten Berichten komplexere Aufgaben bearbeitet werden;
- Bachelorarbeiten mit verschiedenen Formen der Themenabstimmung, wie oben dargestellt.

Im Fall der FHW/BA unterscheiden sich diese Leistungsnachweise je nach Zugehörigkeit zu einem der beiden Studienbereiche „Wirtschaft“ oder „Technik“. Die nachfolgende Darstellung dient als Beispiel, muss also nicht notwendigerweise für andere Anbieter dualer Studiengänge die geeignete Vorgehensweise sein.

Erste Studiensemester

In den ersten drei Semestern im Bereich der Wirtschaft sind **Projektberichte** im Rahmen von Praxis-transfermodulen anzufertigen. Sie 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.

Im Bereich 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 Studiensemester

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 technischen Studiengänge handelt es sich um gegenüber den Praxis-transferberichten 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 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.

Die bisherigen Beschreibungen beziehen sich auf ein Studienmodell, das sich durch weitgehend gleichlange Theorie- und Praxisphasen auszeichnet. sie wechseln sich in der Regel regelmäßig ab. Das duale Studium kann aber auch so konzipiert sein, dass die in den Praxisphasen oder eigenständigen Praxismodulen zu erbringenden Leistungen den graduellen Anstieg der Aufgabenstellung und damit die immer mehr zunehmende Selbständigkeit der Studierenden widerspiegeln, und zwar durch verschieden lange Praxis- und Theoriephasen (s. Abb. 7).⁸¹

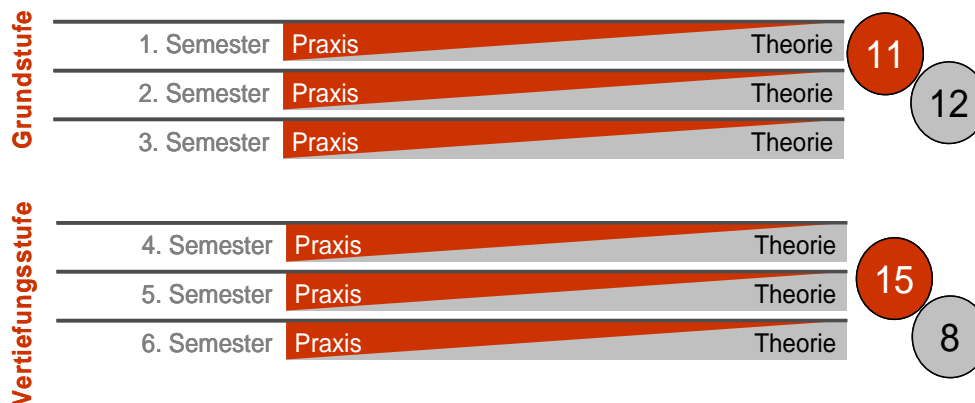


Abb. 7: Semesterverlauf – Aufteilung Praxis- und Theoriephasen nach dem BAW-Modell

Die Praxisintegration in die Module kann dabei über das „gebundene Praxisstudium“ das freie Praxisstudium, das Projektstudium und die Bachelor-Thesis stattfinden.

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 Hochschule/Berufsakademie durch den Einsatz einer E-Learning-Plattform unterstützt. Diese Rechercheaufgaben werden zu Beginn des Semesters gestellt. Dies ist besonders dann möglich, wenn ein Semester aus mehreren Blockphasen (s. Abb. 8) 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 können die Rechercheaufgaben in einer vorgelagerten Einführungswoche (s. Abb. 8) erläutert und ausgegeben werden.

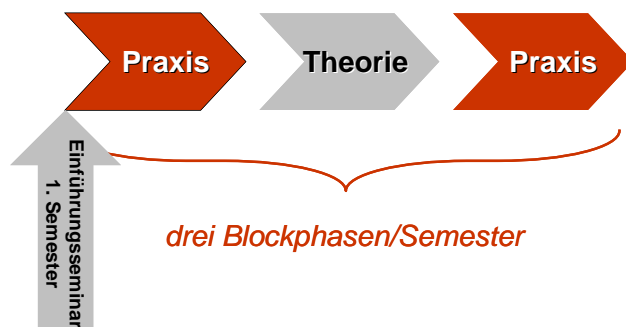


Abb. 8: Semesteraufbau im Dualen Studium am Beispiel der BAW

⁸¹ Die nachfolgenden Ausführungen basieren auf dem BAW-Modell.

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 Hochschule/Berufsakademie vorgegeben.⁸² Nach Abstimmung zwischen Studierenden, betreuenden Dozenten der Hochschule/Berufsakademie und dem betrieblichen Betreuer wird das Thema für eine Aufgabenstellung eingegrenzt und festgelegt (s. Abb. 9). Während der Bearbeitung in der Praxisphase werden die Studierenden durch Dozenten der Hochschule/Berufsakademie auch mittels einer E-Learning-Plattform (ILIAS) unterstützt. 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.

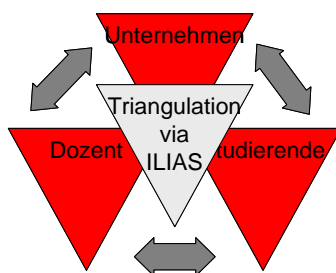


Abb. 9: Abstimmung des Themas für einen Praxisbericht

Die dritte Form der Praxisintegration 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 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, relevanten Themen des Faches 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. 9). 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. 7) 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

⁸² Kramer (2006).

(Rahmenvorgaben und steigende Ansprüche an Berichte) realisiert. Es erfolgt grundsätzlich keine Vergabe von ECTS-Punkten auf Leistungen, die nicht von Dozenten der Hochschule/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.⁸³ Die Anforderungen an die Studierenden nehmen im Laufe des Studiums kontinuierlich zu. Die vier Stufen der Praxisintegration am Beispiel der BAW lassen sich der kognitiven Lerntaxonomie, wie Abb. 10 zeigt, zuordnen.

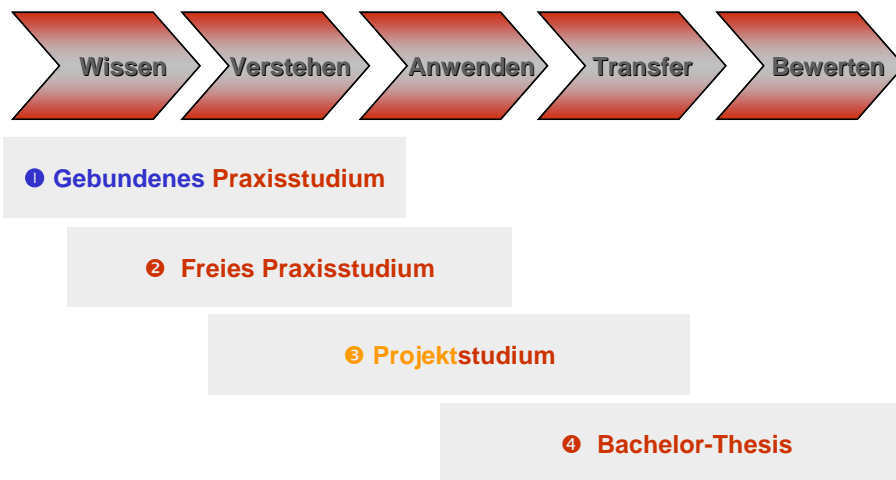


Abb. 10: Kompetenzentwicklung durch Praxisintegration

4.2 Lernortübergreifende Betreuung

Das im letzten Beispiel dargestellte Studienkonzept 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 Hochschule/Berufsakademie sowie der Betreuung der Studierenden durch die Hochschule/Berufsakademie auch während der Praxisphasen.

Die Hochschule/Berufsakademie gibt in diesem Fall 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 (z.B. ILIAS)⁸⁴ in ihrer jeweiligen Praxisstudienphase durch Fachdozenten unterstützt. Dadurch können die Studierenden kontinuierlich unabhängig vom Lernort an der Erreichung ihres Studienzieles arbeiten.

⁸³ Vgl. Erpenbeck/Heyse (1999).

⁸⁴ Open Source Projekt der Universität Köln <http://www.ilias.de/ios/>.

Durch die gegenseitige Abstimmung der drei beteiligten Gruppen (Unternehmen, Studierende, Dozenten) via E-Learning-Plattform wird eine lernortübergreifende Betreuung sichergestellt (Abb. 11). 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. 11: Lernortübergreifende Betreuung durch E-Learning-Plattform am Beispiel der BAW

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.⁸⁵

Auch der Bereich der Didaktik sollte bei den Dozenten kontinuierlich weiterentwickelt werden. So können für die Dozenten in Kooperation mit hochschuldidaktischen Einrichtungen regelmäßig Workshops zur didaktischen Weiterbildung vorgesehen werden.⁸⁶ Dazu kann es notwendig werden, diese für Hochschulen konzipierten Seminare umfangreich auf die spezifischen Bedürfnisse dualer Studiengänge anzupassen. Darauf aufbauend sollten regelmäßig Workshops zur technischen Nutzung der eingesetzten E-Learning-Plattformen und über ihren didaktisch sinnvollen Einsatz in der Betreuung der Praxisphasen durchgeführt werden. Ergänzend könnten fest angestellte Dozenten eine Tele-Tutor⁸⁷ Ausbildung erhalten.

⁸⁵ Vgl. Franke/Plieske (2006).

⁸⁶ Vgl. Barth u.a. (2006), Abschnitt 5.2.2.

⁸⁷ 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.

4.3 Institutionalisation der Kooperation

Die Kooperation der beteiligten Lernorte in einem Studiengang sollte zur Gewährleistung der Verzahnung von Theorie und Praxis in Form von Gremien bzw. Stellen institutionalisiert werden, die in ihrer Zusammensetzung die Dualität widerspiegeln sollten.

Dies können sein:

- die Einrichtung einer dual zusammengesetzte Kommission (**Duale Kommission**), die in allen dualen Angelegenheiten von grundsätzlicher Bedeutung z.B. des entsprechenden Studiengänge beschließt. Mitglieder einer solchen Kommission könnten leitende Hochschulvertreter (z.B. Dekan und Prodekan) Vertreter der Professorenschaft, Studierendenvertreter, sowie Vertreter der Ausbildungsbetriebe, der Kammern (IHK, HK), von Unternehmensverbänden sowie der Gewerkschaften sein. Diese Kommission sorgt für die Zusammenarbeit zwischen der anbietenden Hochschule/Berufsakademie und den Ausbildungsstätten. Zu den Aufgaben, die in ihre Verantwortung fallen könnten, zählen z.B. 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.
- **dual zusammengesetzte Fachkommission, als Beratungseinrichtung für die Duale Kommission** hinsichtlich Studien-, Rahmenausbildungs- und Prüfungspläne (inhaltliche Gestaltung der praktischen Ausbildung);
- **verantwortliche Personen der Lernorte (Fachleiter, Praxisverbundbeauftragte, Ausbildungsleiter)**, die in regelmäßigen Sitzungen alle Themenbereiche inkl. der konkreten inhaltlichen Abstimmung der Theorie- und Praxisphasen eines dualen Studienganges an der Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis aufeinander abstimmen. Auf Seiten der Hochschule nimmt der Verantwortliche die Funktion des Ansprechpartners für die Ausbildungsbetriebe und Koordinators der beiden Lernorte ein. Ergänzend sollten regelmäßig Kooperationssitzungen des Fachleiters sowie weiterer Professoren mit den Verantwortlichen der Ausbildungsbetriebe stattfinden, in denen die Vertreter der Ausbildungsbetriebe unter anderem den entsprechenden Input zur frühzeitigen Anpassung der Curricula an Notwendigkeiten der Branche geben können. Die Treffen bzw. Abstimmungen sollten regelmäßigen Charakter besitzen und z.B. in Form von Gremiensitzungen durchgeführt werden.

Die Verzahnung kann sich darauf beschränken, in relevanten Ordnungen Empfehlungen für die Gestaltung der Praxisphasen zu geben und auf einen detailliert vorgeschriebenen Ausbildungsplan für den praktischen Teil des Studienganges bewusst zu verzichten, da eine zu enge Festlegung der Ausbildungsinhalte den unterschiedlichen Anforderungen der an dem Ausbildungsmodell beteiligten Unternehmen nicht gerecht werden würde.

Neben diesen Empfehlungen kann im Sinne der Optimierung der lernortübergreifenden Betreuung die individuelle Beratung der einzelnen Betriebe von entscheidender Bedeutung sein, deren Ziel es ist, die Akzeptanz und die Unterstützung der Unternehmen bei der Umsetzung der betrieblichen Selbstlernphasen zu erhöhen.

Zur Verbesserung der lernortübergreifenden Betreuung und vor allem auch bezüglich inhaltlicher Hinweise sollten auch hier Gremien unterstützend eingesetzt werden, die insbesondere von Vertretern der Praxis, also Mitarbeitern aus den Mitgliedsunternehmen, besetzt sind.

Neben den bereits oben erwähnten Fachkommissionen kann ein so genanntes **Praxisforum** den Austausch von Vertretern aus Ausbildungsunternehmen (Ausbildungsverantwortlichen, Spezialisten und Ausbildern) über aktuelle methodische und inhaltliche Entwicklungen im Bereich der beruflichen Anforderungen untereinander fördern. Im Rahmen des Forums können 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 werden. 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. Alternativ können auch Workshops mit Lehrbeauftragten vorgesehen werden.

Der Einsatz einer **E-Learning-Plattform** bietet die zusätzliche Möglichkeit eines virtuellen Forums. Aufbau und Struktur eines solchen Forums orientieren 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.

Als übergeordnetes Gremium kann außerdem eine Gruppe installiert werden, in der sich alle Dozenten sowie Leiter auf Fachbereichs- und/oder Ebene der Gesamteinrichtung versammeln (**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.

Fazit

Die hier dargestellten Formen der institutionellen Kooperation sind durch Studienmodelle nach BA-Modellen geprägt, in denen dual zusammengesetzte Gremien gängige Praxis sind. Dies mag für einige Universitäten oder Fachhochschulen z.T. nicht realisierbar oder zumindest ungewohnt sein. Daher sind dies Darstellungen, die dazu ermuntern sollen, sich auch bezüglich der Kooperationspartner bzw. Unternehmen als Gremienmitglieder zu öffnen. In jedem Fall soll deutlich gemacht werden, dass eine Institutionalisierung notwendig ist, um eine inhaltliche Verzahnung der Lernorte zu gewährleisten. Institutionalisierte Formen der Kooperation können darüber hinaus dazu genutzt werden, die Qualität dualer Studiengänge permanent zu überprüfen und zu gewährleisten.

Literaturverzeichnis

Zitierte Literatur

Adam, Stephen (2006):

Orientierung an Lernergebnissen (Learning outcomes) – eine Einführung. Überlegungen zu Wesen, Funktion und Position von Lernergebnissen 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.

Alphei, 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: ohne Verlag, S. 17-44.

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%20des%20Akkreditierungsrats/) [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%20des%20Akkreditierungsrats/) [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%20des%20Akkreditierungsrats/) [Zugriff 27.02.2007].

Barth, Hartmund u.a. (2006):

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

Barth, Hartmund u.a. (2007):

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

Barth, Hartmund/Reischl, Kornelia (Hrsg.)(2008a):

Abschlussbericht zum BLK-Projekt „Länderübergreifendes Verbundprojekt zur Akkreditierung dualer Studiengänge und zur Entwicklung von Strukturvorgaben als Elemente eines Nationalen Qualifikationsrahmens, Berlin: ohne Verlag.

Barth, Hartmund/Reischl, Kornelia (Hrsg.) (2008b):

Qualitätssicherung dualer Studiengänge. Tagungsband zur Fachtagung am 04. März 2008. Berlin: ohne Verlag.

Becker, Andreas (2006):

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

- Benz, Winfried/Kohler, Jürgen/Landfried, Klaus (Hrsg.) (2008): Handbuch Qualität in Studium und Lehre: Evaluation nutzen – Akkreditierung sichern – Profil schärfen. [Loseblattsammlung]. Stuttgart: Raabe.
- 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].
- 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].
- 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.
- 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/Heyse, Volker (1999):
Die Kompetenzbiographie - Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. 2. aktual. und überarb. Aufl., Münster: Waxmann.
- 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.
- 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: ohne Verlag,
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: ohne Verlag,
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: ohne Verlag, 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: ohne Verlag, http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf [Zugriff: 01.08.2006].
- European Ministers of Education (2007):
Bologna Process Stocktaking London 2007, London: ohne Verlag
http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/WGR2007/Stocktaking_report2007.pdf [Zugriff 09.10.2007].
- 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: ohne Verlag, S. 18-21.
- Falk, Rüdiger (2007):
Duale Hochschulstudiengänge, In: W&B – Wirtschaft und Berufserziehung. Zeitschrift für Berufsbildung, Stuttgart: Steiner, Bd. 59, H. 05/2007, S. 8 – 14.
- 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.

Görn, Anja u.a. (2002):

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

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.

Hopbach, Achim (2007a):

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.

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].

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.

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 (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/beschl/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.

Kramer, Dorte (2006):

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

KWB (2004):

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

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/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].

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.

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.

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 (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 computerbasierter 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].
- 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 (1999):
Wissenschaftsrat: Stellungnahme zum Verhältnis zwischen Hochschulausbildung und Beschäftigungssystem. Drs. 4099/99, Würzburg: ohne Verlag, <http://www.wissenschaftsrat.de/texte/4099-99.pdf> [Zugriff: 15.04.2008].

Weiterführende Literatur

Akkreditierte Studiengänge, weitere Datenbanken

AR (ohne Jahr):

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

FIBAA (ohne Jahr):

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

HRK (ohne Jahr):

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

Akkreditierungskriterien, Qualitätssicherung, Systemakkreditierung

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].

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].

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.

Hopbach, Achim (2007b):

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].

KMK (2007):

Kultusministerkonferenz: Einführung der Systemakkreditierung, Beschluss vom 13.12.2007,
http://www.kmk.org/doc/beschl/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/beschl/Laendergemeinsame_Strukturvorgaben.pdf [Zugriff: 16.04.2008]

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 (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.

Schomann, Thorsten:

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

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].

Anrechnung

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.

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

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

Duale Studiengänge, Fachhochschulen, Berufsakademien

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].

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 (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].

Holtkamp, Rolf (1996):

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

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].

Hortsch (Hrsg.) (2007):

Innovationen für die Durchlässigkeit von Studiengängen: Tagungsband zur gleichnamigen Tagung am 23. April 2007 in Dresden. Bd. 24 Dresden: sfps - Wissenschaftlicher Fachverlag Dresden.

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.

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].

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].

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].

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: ohne Verlag, S. 32-37.

WR (1994):

Wissenschaftsrat: Stellungnahme zu den Berufsakademien in Baden-Württemberg, Schwerin: ohne Verlag, <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: ohne Verlag.

WR (2002):

Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Entwicklung der Fachhochschulen, Berlin: ohne Verlag
<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.

ECTS/Leistungspunktesystem

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]

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.

Europäische und Nationaler bzw. Deutscher Qualifikationsrahmen

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

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

BMBF (ohne Jahr):

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].

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 (2004):

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

Europass (ohne Jahr)

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

European Ministers of Education (2005b):

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

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.

- Heyse, Volker (Hrsg.) (2004):
Kompetenzen erkennen, bilanzieren und entwickeln, Münster: Waxmann.
- 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.
- 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].
- Koch, Manuela/Westermann, Georg (Hrsg.) (2006):
Von Kompetenz zu Credits. 1. Aufl., Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- 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.
- 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].
- 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.
- Tuning Project (2006a):
Homepage. ohne Ort: ohne Verlag, <http://tuning.unideusto.org/tuningeu> [Zugriff: 08.03.2006].
- Tuning Project (2006b):
Glossary. ohne Ort: ohne Verlag, <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/images/stories/GLOSSARY.pdf>
[Zugriff: 08.03.2006].
- Tuning Project (2006c):
Aims and Objectives. Ohne Ort.: ohne Verlag., <http://tuning.unideusto.org/tuningeu> [Zugriff: 08.03.2006].

ZEvA (ohne Jahr).

Zentrale Evaluierungs- und Akkreditierungsagentur: Positionspapier: Schlüsselkompetenzen
in den Curricula der Hochschulen. Ohne Ort: ohne Verlag,
http://www.zeva.uni-hannover.de/eiqa/Standards_SK.pdf [Zugriff 9.10.2007].

Anlagenverzeichnis

Anlage	1	Checkliste
Anlage	2	EQF (Stand 2008-04-23 im Auszug)
Anlage	3	NQF (Auszug)
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

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

Anlage 1: Checkliste

Checkliste für die Qualitätssicherung dualer Studiengänge

Die nachfolgende Liste ist nicht abschließend und dient lediglich als Orientierungshilfe, d.h. sie hat keinen verbindlichen Charakter.

Allgemeines

- Sind 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 beachtet worden?
- Welchem Modell (ausbildungs-, praxis-, berufsintegrierend, andere) ist der duale Studiengang zuzuordnen und woran ist dies festzumachen? Gibt oder gab es bestimmte Vorbedingungen, die die Zuordnung beeinflussten (z.B. Ländervorgaben, praxisintegrierendes Modell im Bundesland nicht möglich)? Woraus leitete sich diese Zuordnung im Übrigen ab?
- Wie viele Lernorte sind beteiligt? Welcher Art sind sie (z.B. Unternehmen, Berufsschule, Kammern)? Wie sind die Kooperationsunternehmen strukturiert (KMU, Großunternehmen)? Gibt es besondere Organisationsformen oder unterschiedliche Ausbildungsziele (Leitbetriebe)? Werden diese Lernorte bzw. die Ausbildungsinhalte in das duale Studium integriert? Wenn ja, in welchem Umfang?
- Wurde ein Ausbildungsziel formuliert? Ist das bereits formulierte Ausbildungsziel an neue Anforderungen anzupassen? Erfolgte die Formulierung bzw. Anpassung gemeinsam mit potentiellen oder vorhandenen Kooperationsunternehmen?
- Welche (institutionalisierten) Verfahren können dafür eingesetzt werden (Gremiensitzungen, Kompetenzmessverfahren diese beiden Dinge sollte man nicht auf eine Ebene stellen)?
- Wie erfolgt die Auswahl der Studierenden? Welche Funktionsträger/Ebenen sind auf Unternehmensseite an dem Auswahlverfahren beteiligt? Wie ist das Verfahren gestaltet? Ist die Hochschule am Verfahren beteiligt, wenn ja in welcher Form?
- Ist das Studium in einen herkömmlichen Studiengang integriert? Aus welchen Gründen? Gibt es bestimmte Auswirkungen auf die Gestaltung der dualen Form, die daraus resultieren? Wie kann die inhaltliche Verzahnung gewährleistet werden?
- Welche Gesamtdauer weist das Studium auf? Ist es gestreckt, wenn ja in welchen Phasen und warum erfolgte die Streckung?

Curriculare Verzahnung, Didaktik, Betreuung und Institutionalisierung der Kooperation

- Ist der Praxisanteil integraler Bestandteil des Studiums? Wodurch wird dies belegt?
- Gibt es eine inhaltliche Verzahnung? Gibt es einen Transfer zwischen Theorie- und Praxisanteilen, der über das Maß in herkömmlichen Studiengängen deutlich hinausgeht?
- Gibt es einen bestimmten zeitlichen Rhythmus, wenn ja, wie ist das duale Studium in seinen Einzelphasen zeitlich organisiert? Sofern Theorie- und Praxisanteile größere Zeiträume umfassen und/oder zeitlich weit voneinander entfernt liegen: Wird die inhaltliche Verzahnung von Theorie und Praxis dennoch gewährleistet und - wenn ja - wie?
- Gibt es verbindliche Regelungen zwischen den Lernorten hinsichtlich der Abstimmung der curricularen Verzahnung?
- Wird die Integration durch weitere Instrumente unterstützt? Gibt es für unterschiedlich strukturierte Kooperationsunternehmen (z.B. KMU vs. Großunternehmen) spezifische Instrumente, die die Strukturen dieser Unternehmen berücksichtigen? Wenn ja, werden diese mit der Hochschule im Einzelfall abgestimmt?
- Ist die Anfertigung der Bachelor-Thesis nach wissenschaftlichen Methoden, z.B. durch Regelungen in der Studien- oder Prüfungsordnung gewährleistet? Kann die Abschlussarbeit dem Theorie- oder Praxisanteil zugeordnet werden?
- Wird die lernortübergreifende Betreuung durch eine institutionalisierte Abstimmung der drei beteiligten Gruppen (Unternehmen, Studierende, Dozenten) sichergestellt?

Anlage 1: Checkliste

- Stehen Dozenten den Studierenden auch während des Praxisstudiums beratend zur Seite? Gibt es zusätzliche Vereinbarungen zum Feedback zur Sicherung der Kontinuität (Taktung des Lehr-/Lernprozesses)? Zielt die lernortübergreifende Betreuung darauf ab, dass die Studierenden die Wahl von Lernzeitpunkt, Lernort, Lerngeschwindigkeit und Lerntiefe haben? Werden die Selbstlernkompetenz der Studierenden und die Kontinuität des Lernprozesses durch die lernortübergreifende Betreuung gefördert?
- Werden für den Fall, dass für die lernortübergreifende Betreuung eine elektronische Kommunikationsplattform eingesetzt wird, Studierende und Dozenten im Hinblick auf ihre Nutzung geschult, um die Qualität der Betreuung zu sichern? Haben Dozenten die Möglichkeit, an hochschuldidaktischen Weiterbildungen teilzunehmen?
- Welche institutionalisierten Verfahren werden zur Kooperation zwischen Hochschule und Betrieb eingesetzt?
- Wie wird festgestellt, dass ein Kompetenzerwerb am Lernort Betrieb erfolgt? Welche Kompetenzen sollen an den Lernorten erworben werden und wie wird dies erreicht? Gibt es Kompetenzmessverfahren? Wie ist es gestaltet?

Modularisierung/Leistungspunktvergabe

- Ist das duale Studium modularisiert und mit einem Leistungspunktesystem ausgestattet? Wurden die Vorgaben des Akkreditierungsrates zur Vergabe von ECTS-Punkten für Praxisphasen in herkömmlichen Studiengängen beachtet?
- Bewegt sich der Gesamtumfang des dualen Bachelor-Studiengangs im Rahmen von 180 – 240 ECTS-Punkten einschließlich der Abschlussarbeit?
- Welchen Anteil nehmen Theorie und Praxis ein (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)?

Qualitätssicherungsmaßnahmen

- Umfassen die Qualitätssicherungsmaßnahmen des dualen Studiengangs auch die praktischen Anteile? Inwiefern?
- Liegt den Maßnahmen ein explizites Qualitätsverständnis zugrunde, wenn ja, ist dieses transparent gemacht worden?
- Übernimmt die Hochschule/Berufsakademie die Gesamtverantwortung für die Qualität des dualen Studiengangs? Wie wird das geregelt?

Einordnung in den Europäischen Qualifikationsrahmen für den europäischen Hochschulraum sowie den Nationalen Qualifikationsrahmen

- Entspricht das Qualifikationsziel des Bachelor-Studiengangs den Definitionen des QF-EHEA, d.h. den Deskriptoren der ersten Stufe und den Kategorien der entsprechenden Niveaus im NQF? Besteht die Möglichkeit, das Anforderungsprofil gemeinsam mit kooperierenden Unternehmen und/oder Einrichtungen zu definieren?



Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQF)

**Europe Direct soll Ihnen helfen, Antworten auf Ihre
Fragen zur Europäischen Union zu finden**

Gebührenfreie Telefonnummer (*):

00 800 6 7 8 9 10 11

(*). Einige Mobilfunkanbieter gewähren keinen Zugang zu 00 800-Nummern
oder berechnen eine Gebühr.

Zahlreiche weitere Informationen zur Europäischen Union sind verfügbar über Internet,
Server Europa (<http://europa.eu>).

Bibliografische Daten befinden sich am Ende der Veröffentlichung.

Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2008

ISBN 978-92-79-08472-0

DOI 10.2766/13112

© Europäische Gemeinschaften, 2008
Nachdruck mit Quellenangabe gestattet.

Printed in Belgium

GEDRUCKT AUF CHLORFREI GEBLEICHTEM PAPIER

ANHANG I

Begriffsbestimmungen

Im Sinne der Empfehlung bezeichnet der Ausdruck

- a) „Qualifikation“ das formale Ergebnis eines Beurteilungs- und Validierungsprozesses, bei dem eine dafür zuständige Stelle festgestellt hat, dass die Lernergebnisse einer Person vorgegebenen Standards entsprechen;
- b) „nationales Qualifikationssystem“ alle Aspekte der Maßnahmen eines Mitgliedstaats, die mit der Anerkennung von Lernen zu tun haben, sowie sonstige Mechanismen, die einen Bezug zwischen der allgemeinen und beruflichen Bildung einerseits und dem Arbeitsmarkt und der Zivilgesellschaft andererseits herstellen. Dazu zählen die Ausarbeitung und Umsetzung institutioneller Regelungen und Prozesse im Zusammenhang mit der Qualitätssicherung sowie der Beurteilung und der Vergabe von Qualifikationen. Ein nationales Qualifikationssystem kann aus mehreren Teilsystemen bestehen und einen nationalen Qualifikationsrahmen umfassen;
- c) „nationaler Qualifikationsrahmen“ ein Instrument zur Klassifizierung von Qualifikationen anhand eines Bündels von Kriterien zur Bestimmung des jeweils erreichten Lernniveaus; Ziel ist die Integration und Koordination nationaler Qualifikationsteilsysteme und die Verbesserung der Transparenz, des Zugangs, des fortschreitenden Aufbaus und der Qualität von Qualifikationen im Hinblick auf den Arbeitsmarkt und die Zivilgesellschaft;
- d) „Sektor“ eine Zusammenfassung beruflicher Tätigkeiten anhand ihrer wichtigsten Wirtschaftsfunktion, ihres wichtigsten Produkts, ihrer wichtigsten Dienstleistung oder ihrer wichtigsten Technik;
- e) „internationale sektorale Organisation“ eine Vereinigung nationaler Organisationen, wozu z. B. Arbeitgeber- und Berufsverbände gehören, die die Interessen nationaler Sektoren vertritt;
- f) „Lernergebnisse“ Aussagen darüber, was ein Lernender weiß, versteht und in der Lage ist zu tun, nachdem er einen Lernprozess abgeschlossen hat. Sie werden als Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen definiert;
- g) „Kenntnisse“ das Ergebnis der Verarbeitung von Information durch Lernen. Kenntnisse bezeichnen die Gesamtheit der Fakten, Grundsätze, Theorien und Praxis in einem Arbeits- oder Lernbereich. Im Europäischen Qualifikationsrahmen werden Kenntnisse als Theorie- und/oder Faktenwissen beschrieben;
- h) „Fertigkeiten“ die Fähigkeit, Kenntnisse anzuwenden und Know-how einzusetzen, um Aufgaben auszuführen und Probleme zu lösen. Im Europäischen Qualifikationsrahmen werden Fertigkeiten als kognitive Fertigkeiten (logisches, intuitives und kreatives Denken) und praktische Fertigkeiten (Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten) beschrieben;
- i) „Kompetenz“ die nachgewiesene Fähigkeit, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und/oder persönliche Entwicklung zu nutzen. Im Europäischen Qualifikationsrahmen wird Kompetenz im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit beschrieben.

ANHANG II

Deskriptoren zur Beschreibung der Niveaus des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR)

Jedes der acht Niveaus wird durch eine Reihe von Deskriptoren definiert, die die Lernergebnisse beschreiben, die für die Erlangung der diesem Niveau entsprechenden Qualifikationen in allen Qualifikationssystemen erforderlich sind.

		Kenntnisse
		Im Zusammenhang mit dem EQR werden Kenntnisse als Theorie- und/oder Faktenwissen beschrieben.
Niveau 1	Zur Erreichung von Niveau 1 erforderliche Lernergebnisse	<ul style="list-style-type: none"> • Grundlegendes Allgemeinwissen
Niveau 2	Zur Erreichung von Niveau 2 erforderliche Lernergebnisse	<ul style="list-style-type: none"> • Grundlegendes Faktenwissen in einem Arbeits- oder Lernbereich
Niveau 3	Zur Erreichung von Niveau 3 erforderliche Lernergebnisse	<ul style="list-style-type: none"> • Kenntnisse von Fakten, Grundsätzen, Verfahren und allgemeinen Begriffen in einem Arbeits- oder Lernbereich
Niveau 4	Zur Erreichung von Niveau 4 erforderliche Lernergebnisse	<ul style="list-style-type: none"> • Breites Spektrum an Theorie- und Faktenwissen in einem Arbeits- oder Lernbereich
Niveau 5*	Zur Erreichung von Niveau 5 erforderliche Lernergebnisse	<ul style="list-style-type: none"> • Umfassendes, spezialisiertes Theorie- und Faktenwissen in einem Arbeits- oder Lernbereich sowie Bewusstsein für die Grenzen dieser Kenntnisse
Niveau 6**	Zur Erreichung von Niveau 6 erforderliche Lernergebnisse	<ul style="list-style-type: none"> • Fortgeschrittene Kenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich unter Einsatz eines kritischen Verständnisses von Theorien und Grundsätzen
Niveau 7***	Zur Erreichung von Niveau 7 erforderliche Lernergebnisse	<ul style="list-style-type: none"> • Hoch spezialisiertes Wissen, das zum Teil an neueste Erkenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich anknüpft, als Grundlage für innovative Denksätze und/oder Forschung; • Kritisches Bewusstsein für Wissensfragen in einem Bereich und an der Schnittstelle zwischen verschiedenen Bereichen
Niveau 8****	Zur Erreichung von Niveau 8 erforderliche Lernergebnisse	<ul style="list-style-type: none"> • Spitzenkenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich und an der Schnittstelle zwischen verschiedenen Bereichen

Fertigkeiten	Kompetenz
<p>Im Zusammenhang mit dem EQR werden Fertigkeiten als kognitive Fertigkeiten (unter Einsatz logischen, intuitiven und kreativen Denkens) und praktische Fertigkeiten (Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten) beschrieben.</p>	<p>Im Zusammenhang mit dem EQR wird Kompetenz im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit beschrieben.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Grundlegende Fertigkeiten, die zur Ausführung einfacher Aufgaben erforderlich sind 	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeiten oder Lernen unter direkter Anleitung in einem vorstrukturierten Kontext
<ul style="list-style-type: none"> • Grundlegende kognitive und praktische Fertigkeiten, die zur Nutzung relevanter Informationen erforderlich sind, um Aufgaben auszuführen und Routine-probleme unter Verwendung einfacher Regeln und Werkzeuge zu lösen 	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeiten oder Lernen unter Anleitung mit einem gewissen Maß an Selbstständigkeit
<ul style="list-style-type: none"> • Eine Reihe kognitiver und praktischer Fertigkeiten zur Erledigung von Aufgaben und zur Lösung von Problemen, wobei grundlegende Methoden, Werkzeuge, Materialien und Informationen ausgewählt und angewandt werden 	<ul style="list-style-type: none"> • Verantwortung für die Erledigung von Arbeits- oder Lernaufgaben übernehmen • bei der Lösung von Problemen das eigene Verhalten an die jeweiligen Umstände anpassen
<ul style="list-style-type: none"> • Eine Reihe kognitiver und praktischer Fertigkeiten, die erforderlich sind, um Lösungen für spezielle Probleme in einem Arbeits- oder Lernbereich zu finden 	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstständiges Tätigwerden innerhalb der Handlungsparameter von Arbeits- oder Lernkontexten, die in der Regel bekannt sind, sich jedoch ändern können • Beaufsichtigung der Routinearbeit anderer Personen, wobei eine gewisse Verantwortung für die Bewertung und Verbesserung der Arbeits- oder Lernaktivitäten übernommen wird
<ul style="list-style-type: none"> • Umfassende kognitive und praktische Fertigkeiten die erforderlich sind, um kreative Lösungen für abstrakte Probleme zu erarbeiten 	<ul style="list-style-type: none"> • Leiten und Beaufsichtigen in Arbeits- oder Lernkontexten, in denen nicht vorhersehbare Änderungen auftreten; • Überprüfung und Entwicklung der eigenen Leistung und der Leistung anderer Personen
<ul style="list-style-type: none"> • Fortgeschrittene Fertigkeiten, die die Beherrschung des Faches sowie Innovationsfähigkeit erkennen lassen, und zur Lösung komplexer und nicht vorhersehbarer Probleme in einem spezialisierten Arbeits- oder Lernbereich nötig sind. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitung komplexer fachlicher oder beruflicher Tätigkeiten oder Projekte und Übernahme von Entscheidungsverantwortung in nicht vorhersehbaren Arbeits- oder Lernkontexten • Übernahme der Verantwortung für die berufliche Entwicklung von Einzelpersonen und Gruppen
<ul style="list-style-type: none"> • Spezialisierte Problemlösungsfertigkeiten im Bereich Forschung und/oder Innovation, um neue Kenntnisse zu gewinnen und neue Verfahren zu entwickeln sowie um Wissen aus verschiedenen Bereichen zu integrieren 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitung und Gestaltung komplexer, unvorhersehbarer Arbeits- oder Lernkontexte, die neue strategische Ansätze erfordern • Übernahme von Verantwortung für Beiträge zum Fachwissen und zur Berufspraxis und/oder für die Überprüfung der strategischen Leistung von Teams
<ul style="list-style-type: none"> • weitest fortgeschrittene und spezialisierte Fertigkeiten und Methoden, einschließlich Synthese und Evaluierung, zur Lösung zentraler Fragestellungen in den Bereichen Forschung und/oder Innovation und zur Erweiterung oder Neudefinition vorhandener Kenntnisse oder beruflicher Praxis 	<ul style="list-style-type: none"> • Fachliche Autorität, Innovationsfähigkeit, Selbstständigkeit, wissenschaftliche und berufliche Integrität und nachhaltiges Engagement bei der Entwicklung neuer Ideen oder Verfahren in führenden Arbeits- oder Lernkontexten, einschließlich der Forschung

Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse

(Im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz, Kultusministerkonferenz und
Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitet
und von der Kultusministerkonferenz am 21.04.2005 beschlossen)

Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse

Vorbemerkung: Der vorliegende Entwurf beschränkt sich zunächst auf Hochschulabschlüsse. In nächsten Schritten sollte der gesamte Schulbereich sowie die Bereiche der beruflichen Bildung und des lebenslangen Lernens mit einbezogen werden.

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

¹ Auflistung siehe Anlage 1. Staatsprüfungen sind in der Regel der zweiten Studienstufe zugeordnet; allerdings bestehen folgende Sonderregelungen: Studiengänge mit Staatsprüfung haben eine Regelstudienzeit von 3 Jahren (Lehrämter der Grundschule bzw. Primarstufe und Sekundarstufe I mit möglicher Zuordnung zur 1. Studienstufe) bis 6,5 Jahren (Medizin); dies entspricht 180 - 390 ECTS-Punkten.

² Für künstlerische Studiengänge an Kunst- und Musikhochschulen gilt diese Berechtigung nur eingeschränkt.

³ Die Abschlussbezeichnungen für nichtkonsekutive und weiterbildende Master sind nicht vorgeschrieben und beschränken sich nicht auf die genannten Abschlussbezeichnungen, z.B. MBA.

⁴ Besonders qualifizierte Bachelor- und Diplom (FH)-Absolventen können auch direkt zur Promotion zugelassen werden.

Bachelor-Ebene (180, 210 oder 240 ECTS)

Wissen und Verstehen	Können (Wissenserschließung)	Formale Aspekte
<p><u>Wissensverbreiterung:</u> Wissen und Verstehen von Absolventen bauen auf der Ebene der Hochschulzugangsberechtigung auf und gehen über diese wesentlich hinaus.</p> <p>Absolventen haben ein breites und integriertes Wissen und Verstehen der wissenschaftlichen Grundlagen ihres Lerngebietes nachgewiesen.</p> <p><u>Wissensvertiefung:</u> Sie verfügen über ein kritisches Verständnis der wichtigsten Theorien, Prinzipien und Methoden ihres Studienprogramms und sind in der Lage ihr Wissen vertikal, horizontal und lateral zu vertiefen. Ihr Wissen und Verstehen entspricht dem Stand der Fachliteratur, sollte aber zugleich einige vertiefte Wissensbestände auf dem aktuellen Stand der Forschung in ihrem Lerngebiet einschließen.</p>	<p>Absolventen haben folgende Kompetenzen erworben:</p> <p><u>Instrumentale Kompetenz:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - ihr Wissen und Verstehen auf ihre Tätigkeit oder ihren Beruf anzuwenden und Problemlösungen und Argumente in ihrem Fachgebiet zu erarbeiten und weiterzuentwickeln. <p><u>Systemische Kompetenzen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - relevante Informationen, insbesondere in ihrem Studienprogramm zu sammeln, zu bewerten und zu interpretieren - daraus wissenschaftlich fundierte Urteile abzuleiten, die gesellschaftliche, wissenschaftliche, und ethische Erkenntnisse berücksichtigen; - selbständig weiterführende Lernprozesse zu gestalten. 	<p><u>Zugangsvoraussetzungen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Hochschulzugangsberechtigung (s. Anlage 2) - entsprechend den Länderregelungen zum Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung⁵ <p><u>Dauer:</u> (einschl. Abschlussarbeit) 3, 3,5 oder 4 Jahre (180, 210 oder 240 ECTS Punkte)</p> <p>Abschlüsse auf der Bachelor-Ebene stellen den ersten berufsqualifizierenden Abschluss dar.</p> <p><u>Anschlussmöglichkeiten:</u> Programme auf Master- (bei herausragender Qualifikation auch direkt auf Promotions-) Ebene, andere Weiterbildungsoptionen</p> <p><u>Übergänge aus der beruflichen Bildung:</u> Außerhalb der Hochschule erworbene und durch Prüfung nachgewiesene Qualifikationen und Kompetenzen können bei Aufnahme eines Studiums von der jeweiligen Hochschule durch ein Äquivalenzprüfverfahren in einer Höhe</p>

⁵ Vgl. Ständige Kultusministerkonferenz der Länder (Hrsg.): Synoptische Darstellung der in den Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf der Grundlage hochschulrechtlicher Regelungen. Stand März 2003

Anlage 3: NQF (Auszug)

Wissen und Verstehen	Können (Wissenserschließung)	Formale Aspekte
	<u>Kommunikative Kompetenzen:</u> <ul style="list-style-type: none">- fachbezogene Positionen und Problemlösungen zu formulieren und argumentativ zu verteidigen;- sich mit Fachvertretern und mit Laien über Informationen, Ideen, Probleme und Lösungen austauschen:- Verantwortung in einem Team übernehmen	angerechnet werden, die den Leistungsanforderungen des jeweiligen Studiengangs entspricht ⁶ .

⁶ Vgl. Gemeinsame Empfehlung des BMBF, der KMK und der HRK an die Hochschulen zur Vergabe von Leistungspunkten in der beruflichen Fortbildung und Anrechnung auf ein Hochschulstudium vom 26.09.2003

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:

EvaSys	Fragebogen für Unternehmen	 <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. 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 | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | ungenügend |
| 3.2 Integration in Teams | sehr gut | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | ungenügend |
| 3.3 Eigenverantwortung | sehr gut | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | ungenügend |
| 3.4 Eigeninitiative | sehr gut | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | ungenügend |
| 3.5 Fach-Methodenwissen | sehr gut | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | ungenügend |
| 3.6 Einsatzbereitschaft | sehr gut | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | ungenügend |
| 3.7 Selbstorganisation | sehr gut | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | ungenügend |

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

- | | | | |
|------------------------------------|-----------|---|--------------|
| 3.8 Motivation | sehr hoch | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | sehr niedrig |
| 3.9 Selbständigkeit | sehr hoch | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | sehr niedrig |
| 3.10 Teamfähigkeit | sehr hoch | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | sehr niedrig |
| 3.11 Sozialkompetenz | sehr hoch | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | sehr niedrig |
| 3.12 analytisches Denken | sehr hoch | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | sehr niedrig |
| 3.13 kritisch-konstruktives Denken | sehr hoch | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | 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"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | sehr schlecht |
| 2.2 Inhaltliche Breite des Lehrangebots (z.B. Schwerpunkte, Wahlfächer etc.) | sehr gut | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | sehr schlecht |
| 2.3 System und Organisation von Prüfungen | sehr gut | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | sehr schlecht |
| 2.4 Didaktische Vermittlung des Lehrstoffs | sehr gut | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | sehr schlecht |
| 2.5 Transparenz der Studienanforderungen | sehr gut | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | sehr schlecht |
| 2.6 Möglichkeit, die Studienanforderungen in der dafür vorgesehenen Zeit zu erfüllen | sehr gut | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | sehr schlecht |
| 2.7 Beratung und Betreuung von Praxis-/Fach-/Projekt- und Abschlussarbeiten durch die Dozenten | sehr gut | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | sehr schlecht |
| 2.8 Betreuung während der Praxisphasen durch das Unternehmen | sehr gut | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | sehr schlecht |
| 2.9 Verzahnung von Theorie und Praxis | sehr gut | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | sehr schlecht |
| 2.10 Ausstattung der Berufsakademie (Räumlichkeiten, techn. Ausstattung, etc.) | sehr gut | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | sehr schlecht |
| 2.11 Ausstattung der Bibliothek | sehr gut | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | sehr schlecht |
| 2.12 Vorbereitung auf den Umgang mit englischsprachiger Literatur | sehr gut | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | sehr schlecht |
| 2.13 Vorbereitung auf englischsprachige Fachkommunikation | sehr gut | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <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"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | sehr schlecht |
| 2.15 Vermittlung berufsrelevanter Qualifikation (z. B. Projektmanagement) | sehr gut | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | sehr schlecht |
| 2.16 Verknüpfung von Theorie und Praxis im Studium | sehr gut | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | sehr schlecht |
| 2.17 Längerfristige berufliche Entwicklungsperspektive | sehr gut | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <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"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | sehr schlecht |
| 2.19 Kontakte zu anderen Studierenden | sehr gut | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | sehr schlecht |
| 2.20 Verhältnis zwischen Studierenden und Lehrenden | sehr gut | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | sehr schlecht |
| 2.21 Informationsaustausch mit Fachbereichsleitung | sehr gut | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | sehr schlecht |
| 2.22 Informationsaustausch mit Akademieleitung | sehr gut | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <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"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | unwichtig |
| 2.24 Forschungsbezug der Lehrveranstaltungen | sehr wichtig | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | unwichtig |
| 2.25 Betreuung während der Praxisphase | sehr wichtig | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | unwichtig |
| 2.26 Kurze Studiendauer | sehr wichtig | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | unwichtig |
| 2.27 Möglichkeit zum Auslandsstudium | sehr wichtig | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | unwichtig |
| 2.28 Kontakt zu anderen Studierenden | sehr wichtig | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | unwichtig |
| 2.29 Betreuung durch die Lehrenden | sehr wichtig | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <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"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | trifft gar nicht zu |
| 2.32 Ich habe die grundlegenden Theorien in meinem Fachgebiet verstanden | trifft voll zu | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <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"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <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"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <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"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | trifft gar nicht zu |
| 2.36 Ich kann mein erlangtes Fachwissen auf unterschiedliche Gebiete übertragen | trifft voll zu | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | trifft gar nicht zu |

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

2.37 Ich habe einen Überblick über interdisziplinäre Zusammenhänge in meinem Studium erhalten	trifft voll zu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu
2.38 Ich kann mir neue Entwicklungen in meinem Fachgebiet aneignen und in meine Arbeit integrieren	trifft voll zu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu
2.39 Ich kann mich in ein beliebiges Spezialgebiet meines Faches einarbeiten	trifft voll zu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu
2.40 Ich habe mir Lernstrategien angeeignet, die es mir ermöglichen, mein Wissen eigenverantwortlich zu ergänzen und zu vertiefen	trifft voll zu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu
2.41 Ich habe mir Schlüsselqualifikationen (wie z. B. Zeitmanagement, Lern- und Arbeitstechniken, Präsentationstechniken) im Studium angeeignet	trifft voll zu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu
2.42 Ich kann fachbezogene Positionen und Lösungen formulieren und argumentativ verteidigen	trifft voll zu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu
2.43 Ich kann mich mit Fachvertretern und mit Laien über Informationen, Ideen, Probleme und Lösungen austauschen	trifft voll zu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu
2.44 Ich kann Verantwortung in einem Team übernehmen	trifft voll zu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu
2.45 Ich kann englischsprachige Fachliteratur lesen und verstehen	trifft voll zu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu
2.46 Ich kann einen Fachvortrag in englischer Sprache halten	trifft voll zu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu

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

- 3.1 Wie lässt sich Ihre derzeitige Beschäftigungssituation/Tätigkeit charakterisieren? (Mehrfachnennungen möglich)
- | | | |
|---|--|--|
| <input type="checkbox"/> Erwerbstätigkeit im ausbildenden Unternehmen | <input type="checkbox"/> Erwerbstätigkeit in einem neuen Unternehmen | <input type="checkbox"/> Selbständige/freiberufliche Tätigkeit |
| <input type="checkbox"/> weiteres Studium | <input type="checkbox"/> berufsbegleitendes Studium | <input type="checkbox"/> ohne Beschäftigung |
| <input type="checkbox"/> Sonstiges | | |
- 3.2 Wie lautet die genaue Bezeichnung Ihrer beruflichen Position?
-
- 3.3 Inwieweit konnten Sie Ihre beruflichen Vorstellungen, die Sie am Ende Ihres Studiums hatten, bislang verwirklichen?
- | | | | | | | | | |
|--|--------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------|
| | in sehr hohem Maße | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | gar nicht |
|--|--------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------|
- 3.4 Inwieweit ist Ihre heutige berufliche Position Ihrer beruflichen Qualifikation angemessen?
- | | | | | | | | | |
|--|-------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|----------------------|
| | völlig angemessen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | gar nicht angemessen |
|--|-------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|----------------------|
- 3.5 Wie sind Sie insgesamt betrachtet mit Ihrer beruflichen Situation zufrieden?
- | | | | | | | | | |
|--|----------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------|
| | sehr zufrieden | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | gar nicht zufrieden |
|--|----------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------|
- 3.6 Haben Sie ein weiterführendes Studium aufgenommen oder planen Sie ein weiteres Studium aufzunehmen?
- | | | |
|--|-----------------------------|-------------------------------|
| | <input type="checkbox"/> Ja | <input type="checkbox"/> Nein |
|--|-----------------------------|-------------------------------|

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.