ECONSTOR
Make Your Publications Visible.

A Service of
ZBW
Leibniz-Informationszentrum Wirtschaft
Leibniz Information Centre for Economics

Nickel, Sigrun; Püttmann, Vitus; Schulz, Nicole

Research Report

Trends im berufsbegleitenden und dualen Studium: Vergleichende Analysen zur Lernsituation von Studierenden und Studiengangsgestaltung

Study der Hans-Böckler-Stiftung, No. 396

Provided in Cooperation with:
The Hans Böckler Foundation

Suggested Citation: Nickel, Sigrun; Püttmann, Vitus; Schulz, Nicole (2018) : Trends im berufsbegleitenden und dualen Studium: Vergleichende Analysen zur Lernsituation von Studierenden und Studiengangsgestaltung, Study der Hans-Böckler-Stiftung, No. 396, ISBN 978-3-86593-308-9, Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf

This Version is available at:
https://hdl.handle.net/10419/195917

Standard-Nutzungsbedingungen:

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

Terms of use:

Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.

You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.

If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.

https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/de/legalcode

WWW.ECONSTOR.EU

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Hans Böckler Stiftung

Mitbestimmung · Forschung · Stipendien

STUDY

Nr. 396 · September 2018

TRENDS IM BERUFSBEGLEITENDEN UND DUALEN STUDIUM

Vergleichende Analysen zur Lernsituation von Studierenden und Studiengangsgestaltung

Sigrun Nickel
Vitus Püttmann
Nicole Schulz

SF STUDIEN-FÖRDERUNG

Dieser Band erscheint als 396. Band der Reihe Study der Hans-Böckler-Stiftung. Die Reihe Study führt mit fortlaufender Zählung die Buchreihe „edition Hans-Böckler-Stiftung“ in elektronischer Form weiter.

Hans Böckler Stiftung

Mitbestimmung · Forschung · Stipendien

STUDY

Nr. 396 · September 2018

TRENDS IM BERUFSBEGLEITENDEN UND DUALEN STUDIUM

Vergleichende Analysen zur Lernsituation von Studierenden und Studiengangsgestaltung

Sigrun Nickel
Vitus Püttmann
Nicole Schulz

SF STUDIEN-FÖRDERUNG

© 2018, Hans-Böckler-Stiftung,
Hans-Böckler-Str. 39, 40476 Düsseldorf
boeckler.de

„Trends im berufsbegleitenden und dualen Studium“ von Sigrun Nickel, Vitus Püttmann und Nicole Schulz ist lizenziert unter
Creative Commons Attribution 4.0 (BY).
Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung des Urhebers die Bearbeitung, Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium für beliebige Zwecke, auch kommerziell.
Lizenztext: https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/de/legalcode

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z. B. von Schaubildern, Abbildungen, Fotos und Textauszügen erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

Redaktion und Kontakt: Eva Ahlene, Hans-Böckler-Stiftung
Lektorat: Mechthilde Vahsen, Düsseldorf
Satz: DOPPELPUNKT, Stuttgart

ISBN: 978-3-86593-308-9

INHALT

Zusammenfassung **16**

1 Gegenstand und Fragestellungen **18**
1.1 Relevanz des Themas 18
1.2 Definitionen und Diskussionen zum berufsbegleitenden Studium 22
1.3 Definitionen und Diskussionen zum dualen Studium 26
1.4 Fragestellungen und Untersuchungsdesign 32

2 Methodisches Vorgehen **37**
2.1 Trendanalyse 37
2.2 Studierendenbefragung 38
2.3 Fallstudien 42

3 Entwicklungstrends **46**
3.1 Trends im berufsbegleitenden Studium 46
3.2 Trends im dualen Studium 61

4 Einschätzungen von Studierenden **80**
4.1 Profil der Stichprobe 80
4.2 Studienentscheidung 94
4.3 Theorie-Praxis-Verzahnung und Internationalisierung 103
4.4 Zeitbudget und Belastungsfaktoren 107
4.5 Förderung der Vereinbarkeit von Studium und Beruf durch die Hochschule 122
4.6 Förderung der Vereinbarkeit von Studium und Beruf durch den/die Arbeitgeber(in) 139
4.7 Förderung durch die Hans-Böckler-Stiftung 144

5 Praxisbeispiele zur Gestaltung von Studiengängen **158**
5.1 Berufsbegleitende Studiengänge 158
5.2 Duale Studiengänge 268

6 Zusammenfassende Analyse 381
6.1 Vergleich der Entwicklungstrends im berufsbegleitenden und dualen Studium 381
6.2 Vergleich der Einschätzungen von berufsbegleitend und dual Studierenden 387
6.3 Vergleich der Gestaltung berufsbegleitender und dualer Studiengänge 396
6.4 Anregungen 406

7 Verzeichnisse 417
7.1 Literatur 417
7.2 Interviews 426
7.3 Quellenangaben zu den Praxisbeispielen 428

Die Autorinnen und Autoren 440

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Untersuchungsdesign 36

Abbildung 2: Verteilung unterschiedlicher Studienmodelle im grundständigen dualen Studium 62

Abbildung 3: Ansprechpersonen für dual Studierende auf Unternehmensseite 70

Abbildung 4: Prozess des Theorie-Praxis-Austauschs in dualen Studiengängen 73

Abbildung 5: Ausmaß der Befürwortung von Internationalisierungsmaßnahmen im dualen Studium aus Unternehmenssicht 78

Abbildung 6: Einschreibungen der Befragten nach Hochschultyp (N = 40; in Prozent) 87

Abbildung 7: Studiengänge der Befragten nach Studienformat (N = 40; in Prozent) 89

Abbildung 8: Studiengänge der Befragten nach Zeitmodell (N = 40; in Prozent) 91

Abbildung 9: Studienfächer der Befragten (N = 39; in Prozent) 92

Abbildung 10: Formen der Erwerbstätigkeit der Befragten (N = 40; absolut) 94

Abbildung 11: Informiertheit vor der Wahl eines berufsbegleitenden oder dualen Studiums (N in Abbildung ausgewiesen; in Prozent) 95

Abbildung 12: Nutzung von Informationsangeboten zum berufsbegleitenden und dualen Studium (N in Abbildung ausgewiesen; Nennungen in Prozent) 97

Abbildung 13: Motive für die Aufnahme eines berufsbegleitenden oder dualen Studiums (N in Abbildung ausgewiesen; Nennungen in Prozent) 99

Abbildung 14: Motive für die Wahl von dualen und berufsbegleitenden Studienangeboten (N in Abbildung ausgewiesen; Nennungen in Prozent) 102

Abbildung 15: Merkmale der von den Befragten gewählten berufsbegleitenden und dualen Studiengänge (N-dual = 14[1], N-berufsbegleitend[2] = 25; in Prozent)[3] 104

Abbildung 16: Förderlichkeit der Merkmale für die Qualität der gewählten berufsbegleitenden und dualen Studiengänge (N in Abbildung ausgewiesen; Mittelwerte) 106

Abbildung 17: Zeitanteile studienbezogener Tätigkeiten im berufsbegleitenden und dualen Studium (N in Abbildung ausgewiesen; in Prozent) 108

Abbildung 18: Zeitliche Belastung durch studienbezogene Tätigkeiten im berufsbegleitenden und dualen Studium (N in Abbildung ausgewiesen; Mittelwerte) 109

Abbildung 19: Zeitliche Belastung durch eine Erwerbstätigkeit neben dem berufsbegleitenden und dualen Studium (N in Abbildung ausgewiesen; in Prozent) 111

Abbildung 20: Stress und Belastung in den Bereichen Studium und Arbeit im berufsbegleitenden und dualen Studium (N in Abbildung ausgewiesen; Mittelwerte) 113

Abbildung 21: Stress und Belastung in den Bereichen Studium und Arbeit aus Sicht weiblicher und männlicher Studierender (N in Abbildung ausgewiesen; Mittelwerte) 115

Abbildung 22: Stress und Belastung in den Bereichen Freizeit, Sozialkontakte und Partnerschaft aus Sicht weiblicher und männlicher Studierender (N in Abbildung ausgewiesen; Mittelwerte) 116

Abbildung 23: Auswirkungen der Erwerbstätigkeit auf das berufsbegleitende und duale Studium (N-dual = 14[1]; N-berufsbegleitend = 26; in Prozent) 119

Abbildung 24: Auswirkungen des berufsbegleitenden und dualen Studiums auf die Erwerbstätigkeit (N-dual = 14; N-berufsbegleitend = 26[1]; in Prozent) 121

Abbildung 25: Beurteilung der eigenen Lebenssituation aus der Sicht Vollzeit- und Teilzeitbeschäftigter (N in Abbildung ausgewiesen; Mittelwerte) 123

Abbildung 26: Merkmale der Studienorganisation in den berufsbegleitenden und dualen Studiengängen (N-dual = 14, N-berufsbegleitend = 25[1]; in Prozent) 125

Abbildung 27: Förderlichkeit der Studienorganisation für die Vereinbarkeit von berufsbegleitendem/dualem Studium mit dem Beruf (N in Abbildung ausgewiesen; Mittelwerte) 126

Abbildung 28: Verbreitung von Elementen des E-Learnings in den berufsbegleitenden und dualen Studiengängen (N-dual = 13, N-berufsbegleitend = 25[1]; in Prozent) 129

Abbildung 29: Förderlichkeit von Elementen des E-Learnings aus Sicht berufsbegleitend und dual Studierender (N in Abbildung ausgewiesen; Mittelwerte) 130

Abbildung 30: Merkmale von Prüfungsgestaltung und -organisation in den berufsbegleitenden und dualen Studiengängen (N-dual = 13[1], N-berufsbegleitend = 25[2]; in Prozent) 132

Abbildung 31: Förderlichkeit von Prüfungsgestaltung und -organisation aus Sicht berufsbegleitend und dual Studierender (N in Abbildung ausgewiesen; Mittelwerte) 135

Abbildung 32: Merkmale des Beratungs- und Serviceangebots im Vergleich staatlicher und privater Hochschulen (N-staatlich = 20[1], N-privat = 14[2]; in Prozent) 137

Abbildung 33: Förderlichkeit des Beratungs- und Serviceangebots aus Sicht weiblicher und männlicher Studierender (N in Abbildung ausgewiesen; Mittelwerte) 138

Abbildung 34: Merkmale der Unterstützungsangebote durch den Arbeitgeber bei berufsbegleitend und dual Studierenden (N-dual = 14[1], N-berufsbegleitend = 25; in Prozent) 141

Abbildung 35: Förderlichkeit der Arbeitgeber/Arbeitsstelle aus Sicht berufsbegleitend und dual Studierender (N in Abbildung ausgewiesen; Mittelwerte) 143

Abbildung 36: Beurteilung des monatlichen Einkommens aus Sicht weiblicher und männlicher Studierender (N in Abbildung ausgewiesen; Anteil an Nennungen) 146

Abbildung 37: Nutzung von Informationsquellen über finanzielle Fördermöglichkeiten (N = 40; absolut) 147

Abbildung 38: Beurteilung der finanziellen Förderung durch die Hans-Böckler-Stiftung (N-dual = 14; N-berufsbegleitend = 26; in Prozent) 148

Abbildung 39: Nutzung der ideellen Förderangebote der Hans-Böckler-Stiftung (N in Abbildung ausgewiesen; in Prozent) 149

Abbildung 40: Einschätzung der Förderlichkeit ideeller Förderangebote der Hans-Böckler-Stiftung aus Sicht berufsbegleitend und dual Studierender (N in Abbildung ausgewiesen; Mittelwerte) 152

Abbildung 41: Gesamtzufriedenheit mit der ideellen Förderung der Hans-Böckler-Stiftung (N in Abbildung ausgewiesen; in Prozent) 153

Abbildung 42: Zeitpräferenzen hinsichtlich ideeller Förderangebote der Hans-Böckler-Stiftung (N = 40; absolut) 155

Abbildung 43: Anrechnungsfelder im Bachelorstudiengang „Business Administration in mittelständischen Unternehmen“ 164

Abbildung 44: Entwicklung der Studienanfänger(innen)zahlen im Weiterbildungsangebot seit dem Sommersemester 2008 190

Abbildung 45: Anerkennungsmöglichkeiten für den Zugang zum weiterbildenden Masterstudiengang „Educational Media“ 195

Abbildung 46: Schritte der Lehrevaluation im Studiengang „Educational Media“ an der UDE 202

Abbildung 47: Organisationale Struktur des akademischen Weiterbildungsangebots „Educational Media“ 204

Abbildung 48: Jahresablaufübersicht zu Präsenz- und Onlinephasen im Studiengang 207

Abbildung 49: Online- und Präsenz-Module im Studiengang 209

Abbildung 50: Regulärer Studienablaufplan des Studiengangs „Educational Media“ 209

Abbildung 51: Auszug aus dem Modulangebot des Studiengangs „Educational Media“ 210

Abbildung 52: Anteile Studierender in Deutschland sowie Studierender im und aus dem Ausland im Studiengang „Educational Media“ 216

Abbildung 53: Ergebnisse einer Befragung von Studierenden zu ihren Beweggründen, das Masterstudium „Betriebswirtschaft“ an der HFH aufzunehmen 223

Abbildung 54: Zentrale qualitätssichernde und -entwickelnde Instrumente der HFH 233

Abbildung 55: Plan: Qualitätsplanung des Studiengangs (Fachbereichsebene des QM) 235

Abbildung 56: Do: Qualitätsplanung des Studiengangs umsetzen (Fachbereichsebene des QM) 237

Abbildung 57: Check: Qualität des Studiengangs überprüfen (Fachbereichsebene des QM) 238

Abbildung 58: Act: Qualität des Studiengangs optimieren (Fachbereichsebene des QM) 240

Abbildung 59: Qualifikationsziele der Studiengänge am „Institut für Duale Studiengänge“ der Hochschule Osnabrück 271

Abbildung 60: Zeitmodell des Studiengangs „Engineering technischer Systeme“ an der Hochschule Osnabrück 287

Abbildung 61: Studienverlauf der praxisintegrierenden Studiengänge am „Institut für Duale Studiengänge“ der Hochschule Osnabrück 292

Abbildung 62: Schematisch dargestellter Theorie- und Praxisphasenplan im dualen Studiengang „Maschinenbau“ 314

Abbildung 63: Studieninhalte des dualen Studiengangs „Maschinenbau“ 318

Abbildung 64: Aufbau des Studiengangs „Luftfahrttechnik“ 344

Abbildung 65: Studieninhalte sowie -verlaufsplan des Studiengangs „Luftfahrttechnik (B. Eng.)“ 346

Abbildung 66: Beispielablauf eines dualen Studiums mit vertiefter Praxis 353

Abbildung 67: Bewerbungsprozess im dualen Masterstudiengang „Prozess- und Projektmanagement“ 362

Abbildung 68: Beispiel eines Semesterablaufplans aus dem ersten Semester im Studiengang „Prozess- und Projektmanagement“ 372

Abbildung 69: Vorgesehener zeitlicher Studienablaufplan mit Modulaufteilungen auf die einzelnen Semester des dualen Masterstudiums an der HWR Berlin 374

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Studienformen im Bachelor- und Masterbereich nach Hochschultypen 2013–2016 20

Tabelle 2: Abgrenzung duale und berufsbegleitende Studienformate 30

Tabelle 3: Themenfelder der Online-Befragung gemäß der Reihenfolge ihres Erscheinens im Fragebogen 39

Tabelle 4: Auswahlgesamtheit, Erhebungszeitraum und Ausschöpfungsquote der Online-Befragung 40

Tabelle 5: Kategorien bei der Auswertung der Studierendenbefragung 42

Tabelle 6: Übersicht über die Fallstudien 45

Tabelle 7: Beratungs- und Informationsangebote für Interessierte an berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen 47

Tabelle 8: Beratungsangebote während des berufsbegleitenden Studiums 53

Tabelle 9: Entwicklung der Studienanfänger(innen)zahlen in Fernstudiengängen 2005–2014 56

Tabelle 10: Übersicht über das soziodemografische Profil des Untersuchungssamples (N = 40; absolut und in Prozent) 81

Tabelle 11: Vor Studienbeginn erworbene Berufsbildungsabschlüsse der befragten dual und berufsbegleitend Studierenden (absolute Zahlen) 85

Tabelle 12: Übersicht über bildungsbiografische Aspekte der Befragten im Untersuchungssample (N = 40; absolut und in Prozent) 86

Tabelle 13: Auszug der Anrechnungsmöglichkeiten für die Qualifikation „Geprüfte(r) Bilanzbuchhalter(in) (alt)“ aus der Auflistung zur Anrechnung von Fortbildungsqualifikationen 165

Tabelle 14: Gebühren für besondere Angebote im Wahlpflichtbereich 167

Tabelle 15: Beispielhafter Studienablaufplan eines Bachelorstudiums „Business Administration in mittelständischen Unternehmen“ 174

Tabelle 16: Pflichtmodulangebot des Studiengangs 175

Tabelle 17: Angebot der Wahlpflicht- und Professionalisierungsmodule des Bachelorstudiengangs „Business Administration“ 176

Tabelle 18: Ablaufplan des Abschlussmoduls im berufsbegleitenden Bachelorstudium 179

Tabelle 19: Ablaufstruktur der meisten Module im Studiengang 181

Tabelle 20: Absolvent(inn)enzahlen im Studiengang „Educational Media“ bis einschließlich Sommersemester 2013 191

Tabelle 21: Beispielauszug aus dem Kompetenzraster für den Kompetenzbereich Pädagogik/Bildungswissenschaften 196

Tabelle 22: Übersicht der Kostenbeiträge (Stand Sommersemester 2016) 199

Tabelle 23: Eingesetzte Evaluationsinstrumente im Rahmen der Lehrevaluation im Studiengang 201

Tabelle 24: Inhaltliche und zeitliche Organisation der englischsprachigen Interviews als Nachweismöglichkeit englischer Sprachkenntnisse 227

Tabelle 25: Auszug aus dem Antrag auf Anrechnung im Masterstudiengang Betriebswirtschaft 229

Tabelle 26: Detaillierter Studienverlaufsplan des Masterstudiengangs „Betriebswirtschaft“ 246

Tabelle 27: bersichtlicher Studienverlaufsplan des Masterstudiengangs „Betriebswirtschaft“ 249

Tabelle 28: Eingesetzte Lehr- und Lernmethoden in den Modulen des Masters „Betriebswirtschaft“, getrennt nach Selbststudium und Präsenzveranstaltung 252

Tabelle 29: Übersicht der Pflicht- und Wahlpflichtmodule mit den jeweils dazugehörigen Prüfungsleistungen und der vorgesehenen Dauer 255

Tabelle 30: Prüfungsformen und zu erwerbende Kompetenzen in den Bachelorstudiengängen des „Instituts für Duale Studiengänge“ der Hochschule Osnabrück 275

Tabelle 31: Module im Studiengang „Engineering technischer Systeme“ der Hochschule Osnabrück 288

Tabelle 32: Modulaufbau im Studiengang „Engineering technischer Systeme“ an der Hochschule Osnabrück 291

Tabelle 33: Verhältnis der Lernorte Hochschule und Betrieb im Rahmen der Angebote des „Instituts für Duale Studiengänge“ der Hochschule Osnabrück 293

Tabelle 34: Instrumente der Theorie-Praxis-Verzahnung am „Institut für Duale Studiengänge“ der Hochschule Osnabrück: Praxistransferprojekte 296

Tabelle 35: Instrumente der Theorie-Praxis-Verzahnung am „Institut für Duale Studiengänge“ der Hochschule Osnabrück: das Projektstudium 297

Tabelle 36: Mögliche zusätzliche Gebühren im Studiengang „Maschinenbau – Produktionstechnik“ 309

Tabelle 37: Studienverlaufsplan und Modulübersicht im dualen Studiengang „Maschinenbau“ 316

Tabelle 38: Studienplan des Studiengangs „Prozess- und Projektmanagement“ 373

ZUSAMMENFASSUNG

In der vorliegenden Publikation werden die Ergebnisse eines zweijährigen, von der Hans-Böckler-Stiftung geförderten Forschungsprojekts dargestellt. Darin werden erstmals Entwicklungen im berufsbegleitenden und dualen Studium einander gegenübergestellt und verglichen. Ziel ist, weiterführende Erkenntnisse zur inhaltlichen, methodischen und strukturellen Gestaltung von akademischen Bildungsangeboten an der Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis zu gewinnen.

Die Untersuchung besteht im Wesentlichen aus vier Teilen: Zunächst werden auf der Basis vorhandener Literatur beobachtbare Entwicklungstrends in beiden Studienformen seit Beginn der 2000er-Jahre herausgearbeitet. Danach folgt ein empirisch fundierter Blick in die Praxis. Dieser umfasst zum einen die Auswertung einer Befragung von berufsbegleitend und dual Studierenden und zum anderen vertiefte Fallstudien zur Umsetzung von entsprechenden Studiengängen. Den Abschluss bildet ein systematischer Vergleich erkennbarer Trends im berufsbegleitenden und dualen Studium.

Generell haben hybride Bildungsangebote, die einen Brückenschlag zwischen Studium und Arbeitswelt vornehmen, Konjunktur. Dazu zählen als zentrale Elemente auch das berufsbegleitende und duale Studium. Beide Bereiche haben in den zurückliegenden zwei Jahrzehnten ein relativ starkes Wachstum erlebt, wenn auch in unterschiedlicher Weise. So ist es bei den dualen Studiengängen zu einem regelrechten Boom bei Angebot und Nachfrage gekommen, was u. a. auch darauf zurückzuführen ist, dass Hochschulen und Unternehmen gemeinsam intensiv daran gearbeitet haben, diesen Sektor auszubauen. Verglichen damit fällt die Entwicklung im berufsbegleitenden Studium deutlich weniger dynamisch aus. Zwar verzeichnet auch dieses Segment einen Aufschwung, doch nicht selten wirken sich bestimmte Spezifika wie z. B. die Gebührenpflicht sowie fehlende Unterstützung durch Arbeitgeber(innen) hemmend aus. Beobachtbar ist darüber hinaus, dass sich Hochschulen in sehr unterschiedlicher Weise im berufsbegleitenden und dualen Studium engagieren. So sind Fachhochschulen bzw. Hochschulen für angewandte Wissenschaften in beiden Segmenten deutlich aktiver als Universitäten.

Zu den stärksten Motiven für Personen, ein berufsbegleitendes oder duales Studium aufzunehmen, gehören zum einen der Erwerb (zusätzlicher) fachlicher Qualifikationen sowie die Aussicht auf gute bzw. bessere Ver-

dienstmöglichkeiten. Darin stimmen beide Studierendengruppen, die im Rahmen der vorliegenden Untersuchung befragt wurden, überein. Unterschiede zeigen sich dagegen u. a. in der Belastungssituation. Als tendenziell zu hoch wird von den dual Studierenden die zeitliche Belastung durch das Vor- und Nachbereiten von Studieninhalten und den Besuch von Präsenzveranstaltungen an der Hochschule beurteilt. Die berufsbegleitend Studierenden sehen hier weniger Probleme, vermutlich weil viele von ihnen ein Studium im Blended-Learning-Verfahren absolvieren, das flexiblere Lehr- und Lernmöglichkeiten bereithält als das duale Studium, und überwiegend wie ein Vollzeitstudium mit einem hohen Anteil an Präsenzphasen organisiert ist. Zum Abbruchverhalten liegen in beiden Bereichen nur wenige gesicherte Erkenntnisse vor. Die Ergebnisse dieser Studie liefern keine Hinweise auf hohe Abbruchquoten. Eher zeigt die Tendenz in die umgekehrte Richtung, d. h., das zur Verfügung stehende empirische Material belegt vorwiegend eine geringe Neigung, das Studium vorzeitig zu beenden. Das bedeutet allerdings nicht, dass es nichts zu verbessern gibt. Im Gegenteil. Die im Rahmen dieser Untersuchung befragten Studierenden sehen sowohl aufseiten der Hochschulen als auch aufseiten der Arbeitgeber(innen) an der einen oder anderen Stelle durchaus Handlungsbedarf.

In puncto Studienganggestaltung weisen alle analysierten Fallbeispiele ein hohes Maß an zeitlicher und organisatorischer Flexibilität auf. Verfahren zur Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen spielen im berufsbegleitenden Studium eine deutlich größere Rolle als im dualen Studium. Diese können nicht nur eine studienzeitverkürzende Wirkung entfalten, sondern auch zur Kostenersparnis beitragen, wenn dadurch weniger gebührenpflichtige Module belegt werden müssen. Dennoch ist zu erwarten, dass im dualen Studium Anrechnungsfragen künftig an Bedeutung gewinnen. Hintergrund ist, dass sich in diesem Segment verstärkt Masterangebote etablieren, die faktisch eher wie kostenpflichtige, berufsbegleitende Studienangebote funktionieren. Als Trendsetter erweist sich das berufsbegleitende Studienangebot darüber hinaus beim Einsatz digitaler Lehr- und Lernformen. Die angewandten Verfahren sind oft langjährig erprobt und vergleichsweise ausgereift. Im Gegensatz dazu besteht hier im dualen Studium noch Nachholbedarf.

1 GEGENSTAND UND FRAGESTELLUNGEN

1.1 Relevanz des Themas

Seit Beginn der 2000er-Jahre hat eine Bewegung in Richtung einer stärkeren Verknüpfung zwischen Hochschulen und Arbeitswelt eingesetzt. Treiber dieser Entwicklung sind zum einen politische Initiativen wie beispielsweise das millionenschwere Bund-Länder-Förderprogramm „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschule“ (vgl. Wolter/Banscherus 2013), mit dem Hochschulen u. a. dazu ermuntert werden, innovative Formen akademischer Bildung an der Schnittstelle zur Berufstätigkeit zu erproben. Zum anderen besteht aber auch eine steigende Nachfrage sowohl aufseiten von Studieninteressierten als auch von Arbeitgeber(inne)n nach Studienmöglichkeiten, die eine Brücke zwischen Theorie und Praxis schlagen. Einen zentralen Stellenwert nehmen dabei vor allem zwei Angebotstypen ein: das duale Studium, bei dem eine Berufsausbildung oder längere berufspraktische Phasen mit einem Hochschulstudium kombiniert werden, und das berufsbegleitende Studium, welches akademische Bildungsinhalte parallel zur Berufstätigkeit vermittelt.

Die Gründe für das wachsende Interesse an einer Verbindung von Hochschulbildung und Berufspraxis sind vielfältig. Ein wesentlicher Faktor sind zunächst einmal „Upgrading-Prozesse in der beruflichen Bildung“ (Nickel/Püttmann 2015b, S. 15). Das bedeutet, dass die Qualifikationsanforderungen in vielen Berufen grundlegend gestiegen sind:

> „Gleichzeitig ist in der Berufsbildung – insbesondere bei den sekundären Dienstleistungen, aber auch bei gewerblich-technischen Ausbildungsgängen – eine Verschiebung hin zu theoretisch-wissenschaftlichen Inhalten zu beobachten“ (Severing/Teichler 2013, S. 12).

Infolgedessen kommt es vermehrt zu Überlappungen:

> „Wenn man sich mal moderne Berufsbilder in technischen oder auch in kaufmännischen Berufen anschaut, dann ist es manchmal schwierig zu sagen, ob das noch berufliche Bildung ist oder schon Hochschulbildung. Die Übergänge werden zunehmend fließend“ (Nickel/Püttmann 2015b, S. 15).

Angesichts dieser Entwicklung sehen zunehmend mehr Menschen die Notwendigkeit, statt oder ergänzend zu einer Berufsausbildung eine akademische Qualifikation zu erwerben. Dieser Trend führt zu einer „Verlagerung der Bildungsnachfrage von der beruflichen Bildung zur Hochschule“ (Autorengrup-

pe Bildungsberichterstattung 2016a, S. 141). Doch diese Entwicklung betrifft nicht nur das grundständige Studium. Auch die wissenschaftliche Weiterbildung gewinnt im Kontext des lebenslangen Lernens an Bedeutung, wenn auch nur im bescheidenen Umfang (vgl. Wolter 2011). Hierbei handelt es sich um einzelne Kurse oder mehrsemestrige Qualifizierungsprogramme, die nicht mit einem akademischen Grad, sondern mit einem Zertifikat abschließen (vgl. Minks/Netz/Völk 2011, S. 42–48). Nutzer(innen) sind vor allem Personen, die gezielt Wissen für das berufliche Fortkommen erwerben wollen.

Generell ist das Bild des „Normalstudierenden" ins Wanken geraten. Die Zahl der Personen, die ledig sind, sich im Erststudium befinden und dieses Vollzeit studieren, ist leicht rückläufig. Ihr Anteil an der bundesdeutschen Studierendenschaft beträgt 62 Prozent (Middendorf et al. 2013, S. 197). Gleichzeitig wächst die Zahl von Personen, die eine Berufsausbildung oder eine Erwerbstätigkeit mit dem Studium kombinieren wollen. So stieg beispielsweise der Anteil der Anfänger(innen) im dualen Studium bundesweit von 0,7 Prozent im Jahr 2005 auf 4,9 Prozent im Jahr 2014 (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016b, Tab. 1-10web). In absoluten Zahlen betrachtet, hat sich deren Zahl in diesem Zeitraum auf knapp 25.000 erhöht und damit etwas mehr als verzehnfacht. Zudem ist der Bedarf nach zeitlich und räumlich flexiblen Studienmodellen unter den Studierenden groß. So stufen 31 Prozent der Fachhochschüler(innen) und 21 Prozent der Universitätsstudierenden die Schaffung von Teilzeitstudienmöglichkeiten als sehr wichtiges Anliegen ein (Ramm et al. 2014a, S. 216). Noch umfangreicher fällt das Interesse an einem Studienmodell im Sandwich-Prinzip aus, bei dem sich Studier- und Arbeitsphasen – ähnlich wie im dualen Studium – abwechseln. 47 Prozent der Fachhochschüler(innen) und 40 Prozent der Universitätsstudierenden können sich vorstellen, auf diese Weise Theorie und Praxis miteinander zu kombinieren (ebd., S. 218). Das tatsächliche Studienangebot der Hochschulen kann zwar quantitativ bei Weitem nicht mit diesen Wünschen mithalten, dennoch lässt sich in jüngster Zeit eine Zunahme der Angebotsvielfalt auch bei flexiblen Studienmodellen in Deutschland erkennen.

Demnach expandiert vor allem das Bachelorstudium an deutschen Fachhochschulen in Richtung einer intensiveren Verbindung von Beruf und Studium. Im Jahr 2016 trägt hier bereits fast ein Drittel der grundständigen Angebote das Etikett „dual" und rund 12 Prozent firmieren unter dem Label „berufsbegleitend". Im Masterbereich der anwendungsorientierten Hochschulen bietet sich dagegen ein diametral entgegengesetztes Bild. Hier dominieren mit knapp 22 Prozent die berufsbegleitenden Angebote und die dualen machen nur etwas über 5 Prozent aus. Gänzlich anders stellt sich die

Tabelle 1

Studienformen im Bachelor- und Masterbereich nach Hochschultypen 2013–2016

Studienform	August 2013		März 2016	
	Bachelor	Master	Bachelor	Master
	Insgesamt	Insgesamt	Insgesamt	Insgesamt
	Anteil der Studiengänge in %			
	Insgesamt			
Duales Studium	10,5	1,2	12,2	1,9
Ausbildungsintegrierend	3,8	–	4,6	–
Praxisintegrierend	3,4	0,1	4,2	0,6
Fernstudium	2,3	2,6	2,3	2,8
Berufsbegleitend	3,5	4,6	5,1	8,2
Internationaler Studiengang	4,6	8,1	5,3	11,3
Teilzeitstudium	8,3	11,4	10,9	14,4
Vollzeitstudium	90,0	90,8	90,6	89,3
	Universitäten (inklusive Kunst und Musik)			
Duales Studium	1,0	0,6	1,2	0,8
Ausbildungsintegrierend	0,2	–	0,3	–
Praxisintegrierend	0,2	0,1	0,2	0,2
Fernstudium	0,3	1,1	0,3	1,2
Berufsbegleitend	0,2	2,2	0,4	3,2
Internationaler Studiengang	2,9	7,5	3,4	11,3
Teilzeitstudium	11,5	9,5	12,0	13,1
Vollzeitstudium	98,6	95,5	97,9	95,1

			Fachhochschulen	
Duales Studium	23,6	3,2	28,2	5,1
Ausbildungsintegrierend	8,7	–	10,9	–
Praxisintegrierend	7,7	0,3	10,1	1,7
Fernstudium	5,2	6,8	5,1	7,5
Berufsbegleitend	7,9	11,6	11,9	21,9
Internationaler Studiengang	7,0	9,9	8,1	11,4
Teilzeitstudium	3,9	17,0	7,6	17,9
Vollzeitstudium	78,2	77,5	79,1	73,3

Quelle: eigene Darstellung nach Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016b: Tab. F1-4web; Mehrfachzuordnungen einzelner Studienangebote möglich; Angaben in Prozent

Situation an den deutschen Universitäten dar. Hier überschreiten im Jahr 2016 die Anteile an dualen und berufsbegleitenden Studienangeboten an keiner Stelle die 5-Prozent-Marke, sondern liegen größtenteils erheblich darunter. Ein genauerer Blick auf die Daten zeigt darüber hinaus, dass größere Unterschiede in Abhängigkeit von der Trägerschaft bestehen. Auffällig ist insbesondere, dass Fachhochschulen, zumal diejenigen in privater Trägerschaft, ein differenzierteres Studienangebot vorhalten als Universitäten. Auch ist der Anteil berufsbegleitender und dualer Studiengänge im Portfolio der privaten Fachhochschulen um ein Vielfaches höher als bei ihren staatlichen Pendants. So waren im Jahr 2016 in den staatlichen Fachhochschulen 6 Prozent der Bachelorstudiengänge und 15 Prozent der Masterstudiengänge berufsbegleitend organisiert. Im Studienangebot des privaten Fachhochschulsektors lagen die Anteile dagegen bei 33,2 und 50,1 Prozent (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016b, Tab. F1-4web).

Die genannten Zahlen sind allerdings mit Vorsicht zu betrachten, da sie auf Selbstzuschreibungen der Hochschulen basieren und keine Qualitätssicherung durch eine neutrale Instanz erfolgt[1]. Zudem können einzelne

1 Die zitierten Daten der Autorengruppen Bildungsberichterstattung wurden dem HRK Hochschulkompass am 06.08.2013 und 03.02.2016 entnommen. Der HRK Hochschulkompass ist eine nationale Datenbank, in der die Anbieter von Studiengängen in regelmäßigen zeitlichen Abständen ihre Angaben selber eintragen und aktualisieren. Näher dazu siehe: http://www.hochschulkompass.de/ (Abruf am 02.08.2016).

Studienangebote mehrfach zugeordnet werden, was u. U. eine zu geringe Trennschärfe erzeugt. Häufig werden Begriffe wie z. B. Teilzeitstudium, Fernstudium, berufsbegleitendes und duales Studium synonym gebraucht, was dazu führen kann, dass ein- und dasselbe Studienangebot allen drei Kategorien zugeordnet wird. Insgesamt fehlt es sowohl in der vorhandenen Literatur als auch im Hochschulalltag an definitorischer Klarheit für alternative Studienformen jenseits des klassischen Präsenzstudiums in Vollzeit. Vor diesem Hintergrund sollen im Folgenden die beiden Hauptuntersuchungsgegenstände dieser Studie genauer betrachtet und eingegrenzt werden.

1.2 Definitionen und Diskussionen zum berufsbegleitenden Studium

Alternativ zum traditionellen Studium, das in Vollzeit an einer Hochschule absolviert wird und in der Regel die dortige Anwesenheit erfordert, lässt sich mittlerweile eine Reihe flexibler Studienformen unterscheiden (nach Bargel/Bargel 2014, S. 27):

- *Teilzeitstudium:* Die zeitliche Reduzierung des Studieraufwands bei Erhöhung der Studierzeit, ob formell geregelt oder informell als Studierweise.
- *Fernstudium:* Der weitgehende Wegfall der Hochschule als Lernort.
- *Duales Studium*: Die Kombination zweier Lernorte mit einem festgelegten Wechsel von Studien- und Arbeitszeiten.
- *Berufsbegleitendes Studieren:* Es wird von Personen aus dem Berufsleben aufgenommen und ist in seinem Ablauf und in seinen Anforderungen entsprechend gestaltet.
- *Akademische Weiterbildung:* In das Konzept des lebenslangen Lernens eingebettete Qualifizierungsangebote, die an einen ersten Abschluss in der Berufsausbildung oder der Hochschulbildung anknüpfen.
- *Blended Learning:* Eine Kombination verschiedener Möglichkeiten des Online-Studierens mit Präsenzphasen an der Hochschule.
- *Individueller Studienverlauf:* Ein in Abhängigkeit von den individuellen Studienbedingungen ausgestalteter Studienablauf, der nach Beratung und Unterstützung vertraglich mit den Studierenden vereinbart wird.

Oft wird das berufsbegleitende Studium gleichgesetzt mit einem Teilzeitstudium (vgl. Minks/Netz/Völk 2011, S. 14) oder einem postgradualen Weiterbildungsstudium (vgl. Lobe 2015, S. 2–5), was allerdings beides zu kurz gegriffen ist, und zwar in mehrfacher Hinsicht. Zunächst bezeichnet der Begriff

„Teilzeitstudium“, wie aus der vorgehenden Auflistung hervorgeht, lediglich eine zeitliche Ausweitung der zur Verfügung stehenden Studienzeit bei gleichzeitiger Reduzierung des Studieraufwands (Workload, ECTS-Punkte). Diese Studienform ist nicht an eine Berufstätigkeit gekoppelt und hält auch keine spezifischen didaktischen Konzepte und Studienstrukturen bereit, die auf die Bedürfnisse berufstätiger Studierender eingehen, wie z. B. Seminare am Abend und am Wochenende, einen hohen Anteil von Online-Lernmöglichkeiten oder besondere Betreuungsangebote. Berufsbegleitende Studiengänge dagegen sind explizit darauf zugeschnitten, akademische Qualifikationen parallel zu einer Erwerbsarbeit zu vermitteln, wie auch die Charakteristik in der oben stehenden Übersicht deutlich macht.

Drei Typen von berufsbegleitenden Bachelor- und Masterstudiengängen lassen sich in der Praxis unterscheiden (Völk/Netz 2012):

- *Fernstudiengänge:* Diese erfordern die Anwesenheit der Studierenden nur bei Auftaktveranstaltungen und Prüfungsterminen. Ansonsten finden Lehre und Studium wie oben beschrieben weitgehend online außerhalb der Hochschule statt. 26 Prozent der berufsbegleitenden Studiengänge sind in dieser Weise organisiert.
- *Präsenzstudiengänge:* Diese können zwar Online-Lernphasen enthalten, finden aber überwiegend an der Hochschule statt und setzen daher eine regelmäßige Anwesenheit voraus. 58 Prozent der berufsbegleitenden Studiengänge folgen diesem Muster.
- *Mischformen:* Diese sind nach dem oben beschriebenen Prinzip des Blended Learnings aufgebaut, d. h., Präsenz- und Online-Phasen greifen während des Studiums ineinander. Der Anteil der berufsbegleitenden Studiengänge, die dieses Verfahren nutzen, beträgt 16 Prozent.

Grundsätzlich besteht hier – anders als im dualen Studium – nicht der Anspruch, Arbeitsplatz und Hochschulstudium systematisch und curricular eng miteinander zu verzahnen. „Mitunter sind die Arbeitgeber nicht einmal über das Studium ihrer Auszubildenden bzw. Angestellten informiert“ (Wissenschaftsrat 2013, S. 8). Weiterhin müssen berufsbegleitend Studierende auch nicht unbedingt über einschlägige Berufserfahrungen in der Fachrichtung verfügen, in der ihr nebenberufliches Studium angesiedelt ist (vgl. Minks/Netz/Völk 2011, S. 30). Beispielsweise könnte ein Ingenieur nebenbei Philosophie studieren, sofern er das möchte, ein entsprechendes Angebot besteht und er die Zulassungskriterien erfüllt.

Darüber hinaus ist ein berufsbegleitendes Studium inzwischen nicht mehr nur postgradual im akademischen Sinne, d. h. nach Erwerb eines ersten

Hochschulabschlusses, möglich. Seit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK 2009) und den entsprechenden Anpassungen der Landeshochschulgesetze (vgl. Nickel/Duong 2012; Duong/Püttmann 2014) können nun auch Personen mit Berufs- und/oder Meisterabschluss in allen Bundesländern zum Hochschulstudium zugelassen werden. Der Besitz einer allgemeinen Hochschulreife oder einer Fachhochschulreife ist dafür nicht mehr zwingend erforderlich. Die berufliche Qualifizierung reicht in vielen Fällen zumindest für die Aufnahme eines Bachelorstudiums. Dies spiegelt sich auch im berufsbegleitenden Studium wider. So verzeichnete beispielsweise der HRK-Hochschulkompass im Juli 2016 insgesamt 428 berufsbegleitende Bachelorstudiengänge, von denen 269 beruflich Qualifizierten offen standen. Bei den in der Datenbank angezeigten 711 berufsbegleitenden Masterstudiengängen ist fast unisono ein erster Hochschulabschluss für die Zulassung erforderlich. Nur 21 Abschlüsse sind ausschließlich über eine berufliche Qualifikation erreichbar, wobei hier in der Regel ein Berufsabschluss alleine nicht ausreicht, sondern zusätzlich ein Fortbildungsabschluss wie z. B. Meister(in) oder Fachwirt(in) nachgewiesen werden muss.

Dass es überhaupt berufsbegleitende Bachelorstudiengänge in Deutschland gibt, ist eine noch sehr junge Entwicklung (vgl. Minks/Netz/Völk 2011, S. 49). In den Strukturvorgaben der Kultusministerkonferenz werden im Kontext des berufsbegleitenden Studiums bis dato nur weiterbildende Masterstudiengänge erwähnt, welche „die beruflichen Erfahrungen berücksichtigen und an diese anknüpfen“ (KMK 2010, S. 5). Da sich die KMK-Vorgaben in den meisten Landeshochschulgesetzen in Form entsprechender Regelungen widerspiegeln, haben sich, wie bereits erläutert, berufsbegleitende Studiengänge vor allem im Masterbereich etabliert, und zwar als Bestandteil der wissenschaftlichen Weiterbildung. Diese nimmt eine Sonderrolle im Portfolio von Hochschulen ein. Häufig ist die wissenschaftliche Weiterbildung in einem eigenen Institut innerhalb oder auch außerhalb von Hochschulen verankert, sie ist markt- und wettbewerbsförmig organisiert und offeriert daher überwiegend kostenpflichtige Angebote (vgl. Wolter 2011). Für viele berufsbegleitende Masterstudiengänge werden daher vergleichsweise hohe Studiengebühren von mehreren tausend Euro fällig, und zwar nicht nur an privaten, sondern auch an staatlichen Universitäten und Fachhochschulen. Anders sieht es dagegen im sich neu etablierenden berufsbegleitenden Bachelorbereich aus. Hier ist das berufsbegleitende Bachelorstudium zumindest an den öffentlich finanzierten Hochschulen in der Regel kostenfrei, da es als grundständiges, reguläres Angebot eingestuft und nicht der (kostenpflichtigen) wissenschaftlichen Weiterbildung zugerechnet wird. An den privaten Hoch-

schulen, die ohnehin in ganz anderer Weise Studiengebühren nehmen dürfen als staatliche Universitäten und Fachhochschulen, muss indes auch für das berufsbegleitende Bachelorstudium bezahlt werden.

Eines der wenigen Bundesländer, welches das berufsbegleitende Bachelorstudium explizit in seinem Landeshochschulgesetz im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung erwähnt, ist Baden-Württemberg:

> „Ein weiterbildender Bachelorstudiengang ist ein grundständiger Studiengang, der 1. sich an Personen richtet, die bereits über eine im sekundären Bildungsbereich erworbene Berufsausbildung verfügen, 2. an die in dieser Berufsausbildung erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen anknüpft, auf diese aufbaut, sie vertieft und erweitert und 3. sich der Lernsituation dieses Personenkreises, insbesondere durch digitale Angebote, Fernstudienanteile oder Angebote in Randzeiten anpasst" (Baden-Württemberg 2016, § 31 (2), (3) u. (5)).

Ein Blick in den HRK-Hochschulkompass zeigt, dass für die in Baden-Württemberg im Juli 2016 angebotenen 47 berufsbegleitenden Bachelorstudiengänge größtenteils hohe Studiengebühren anfallen. Allerdings werden diese Studiengänge überwiegend von privaten Hochschulen betrieben, welche – wie bereits erwähnt – nicht nur im Weiterbildungsbereich, sondern auch im regulären Bachelor- und Masterstudium eine andere Gebührenpolitik verfolgen dürfen.

Insgesamt ist der Forschungsstand zum berufsbegleitenden Studium noch nicht sehr umfangreich und differenziert. Wenn, dann taucht das Thema am ehesten in der Literatur zur wissenschaftlichen Weiterbildung und zum lebenslangen Lernen im Hochschulbereich auf (vgl. z. B. Cendon/Mörth/Pellert 2016; Hanft et al. 2016; Kerres et al. 2012; Wolter/Banscherus/Kamm 2016). Ein wesentlicher Grund für die überschaubare Zahl wissenschaftlicher Analysen zum berufsbegleitenden Studium ist sicherlich dessen häufige Vermischung mit anderen flexiblen Studienformen und die darauf basierende problematische Abgrenzung. Dadurch wird der Untersuchungsgegenstand unscharf und schwierig zu fassen. Dabei werden insbesondere die Grenzen zwischen dualen und berufsbegleitenden Studiengängen häufig als fließend bezeichnet (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 123; Minks/Netz/Völk 2011), weshalb auf dieses Thema im nächsten Kapitel noch einmal näher eingegangen wird.

1.3 Definitionen und Diskussionen zum dualen Studium

Das duale Studium ist in den zurückliegenden zehn Jahren verstärkt in den Fokus nicht nur der Wissenschaft, sondern auch von Wirtschaft, Politik, Medien und Studieninteressierten gelangt. Der diesbezügliche Wissensstand ist vergleichsweise hoch, da u. a. auch eine Fülle von Forschungsergebnissen vorliegt. Sowohl der hybride Aufbau der Studiengänge mit ihrer inhaltlichen Verzahnung von Theorie und Praxis als auch die Kooperation zwischen Hochschulen und Unternehmen sind genauso umfassend beleuchtet wie auch die Situation der Studierenden (vgl. z. B. Baethge et al. 2014; Kupfer/Köhlmann-Eckel/Kolter 2014; Krone 2015a; Wolter et al. 2014; ZEvA 2016). In jüngster Zeit komplettieren insbesondere Untersuchungen zu den Karriereverläufen von Absolvent(inn)en (vgl. z. B. Gensch 2016) sowie zur Qualitätsentwicklung dualer Studiengänge (vgl. Nickel/Püttmann 2015b) das Bild.

Wie bereits im Kapitel 1.1 angesprochen, ist der Hauptgrund für die intensive Auseinandersetzung mit dem Gegenstand in einem Boom von Angebot und Nachfrage zu sehen. Zwar existiert das Studienmodell bereits seit den 1970er-Jahren (vgl. Holtkamp 1996), doch erst rund 20 Jahre später beginnt allmählich dessen Blüte. Bis heute hat die Zahl dualer Studienangebote kontinuierlich zugenommen, wenngleich der Anteil der dualen Studienanfänger(innen) an allen Studienanfänger(inne)n im Bundesgebiet im Jahr 2014 bei nur knapp 5 Prozent lag (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016b, Tab. F1-10web). Das liegt vor allem an der geringen Verbreitung dieses Studienmodells im universitären Bereich. Ein Beleg dafür ist, dass im selben Berichtsjahr 94 Prozent der dualen Studienanfänger(innen) auf Fachhochschulen und lediglich 6 Prozent auf Universitäten entfallen. Bei den Fachrichtungen liegt der Schwerpunkt auf dem Bereich Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, wobei der Wirtschafts- und Managementbereich dominiert. 50 Prozent der dual Studierenden sind hier zu finden. Danach folgen die Ingenieurwissenschaften mit 23 Prozent sowie die Bereiche Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften mit 14 Prozent und Mathematik/Naturwissenschaften mit 11 Prozent. Das Schlusslicht bilden die Sprach- und Kulturwissenschaften mit 1 Prozent (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016b, Tab. F1-10web).

Besonders an Bedeutung gewonnen haben in den letzten Jahren duale Studiengänge in den Bereichen von Sozialwesen und Erziehung sowie Gesundheit und Pflege. Ursache ist eine Akademisierung der in diesen Feldern angesiedelten Berufe (vgl. Wissenschaftsrat 2012). Dagegen zu wenig nachge-

fragt ist – gemessen am Fachkräftebedarf – das duale Studium im MINT[2]-Bereich. Obwohl in dieser Fächergruppe ein Anstieg sowohl der Zahl der Angebote als auch der Studierenden zu verzeichnen ist (vgl. Wolter et al. 2014, S. 21–23), wird insbesondere vonseiten der Wirtschaft immer wieder die Notwendigkeit artikuliert, hier mehr zu tun und die Zahl der Studierenden zu erhöhen. Dies könnte u. a. durch Ansprache neuer Zielgruppen wie beispielsweise Personen mit Migrationshintergrund oder beruflich Qualifizierte ohne Abitur oder Fachhochschulreife geschehen (ebd., S. 31–33, ausführlicher dazu siehe auch Kapitel 3.2.3).

Nicht nur für Studierende, sondern auch für die Arbeitgeberseite hat das duale Studium insgesamt sichtbar an Attraktivität gewonnen. Letztere sieht darin eine gute Möglichkeit, fast passgenau qualifizierte Fachkräfte zu gewinnen und mittelfristig zu binden. Dementsprechend verstärkt sich das Engagement der Berufspraxis. So stieg die Zahl der Angebote von Unternehmensseite, Berufsausbildung/-praxis und Studium zu kombinieren, zwischen 2004 und 2014 um das fast Zweieinhalbfache, und zwar von rund 18.000 auf rund 42.000 (BIBB 2015, S. 12). Auffallend ist, dass sich diese Entwicklung im Gegensatz zum Bereich des berufsbegleitenden Studiums bzw. des Weiterbildungsstudiums weitgehend ohne staatliche Förderprogramme vollzogen hat.

Vor dem Hintergrund europäischer Bildungsreformen[3] und dem seit Jahren vorhandenen Fachkräftemangel in Deutschland (vgl. z. B. Bußmann/Seyda 2016) starteten Bund und Länder eine Reihe von Förderinitiativen mit dem Ziel, die Durchlässigkeit zwischen Berufswelt und Hochschulbildung zu erhöhen. Ein Beispiel hierfür ist neben dem bereits erwähnten Bund-Länder-Programm „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ vor allem die Initiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) „ANKOM“[4]. In diesem Zusammenhang spielten und spielen u. a. auch berufsbegleitende Studiengänge eine Rolle (vgl. Freitag et al. 2015a; Hanft et al. 2015, S. 7f.). Zum Teil wurden und werden erhebliche staatliche Finanz-

2 Abkürzung für Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik.

3 Gemeint sind vor allem der Bologna-Prozess, zu dessen zentralen Zielen es gehört, die Berufsbefähigung der Hochschulabsolvent(inn)en zu verbessern (näher dazu siehe http://www.ehea.info/, Abruf am 07.06.2017), sowie diverse Initiativen der Europäischen Union (EU), die das lebenslange Lernen und die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung in den Mitgliedsstaaten befördern sollen (vgl. z. B. EU Council 2011; Bund-Länder-Koordinierungsstelle 2013).

4 Im Mittelpunkt des von 2005 bis 2015 durchgeführten ANKOM-Programms stand die Gestaltung von Übergängen von der beruflichen in die hochschulische Bildung. Näher dazu siehe http://ankom.his.de/ (Abruf am 05.04.2017) sowie Kapitel 3.1.2.

mittel aufgewendet, um die Hochschulen zu motivieren, sich verstärkt auf diesem Feld zu engagieren. Im Gegensatz dazu gab es solche öffentlich finanzierten Anreize, bezogen auf die Einrichtung dualer Studiengänge, kaum. Die Entwicklung dieses Sektors wurde überwiegend durch die Nachfrage aus der Berufspraxis gesteuert, welche mittlerweile eine hohe Dynamik und Durchschlagskraft entfaltet hat.

Wie bereits in Kapitel 1.1 deutlich wurde, erfolgt das Wachstum dualer Studiengänge hauptsächlich im grundständigen Bachelorbereich von Fachhochschulen, wo inzwischen fast ein Drittel der Angebote das Etikett „dual" trägt. Anders stellt sich die Situation im Masterstudium dar. In diesem Segment lässt sich zwar auch eine steigende Nachfrage vonseiten der Studierenden beobachten (vgl. Beedgen/Nolting/van Hove 2015), doch ist die Zahl dualer Masterstudiengänge nach wie vor gering und liegt im Jahr 2016 bei einem bundesweiten Anteil von knapp 2 Prozent (vgl. Tabelle 1). Wenn Hochschulen sie im Portfolio haben, tragen diese Angebote in der Regel eher Merkmale eines berufsbegleitenden Studiums, verstanden als loses Nebeneinander von Beruf und Hochschul-(Weiter-)Bildung (vgl. Nickel/Püttmann 2015b, S. 56–62).

Im Alltag verschwimmen die Grenzen zwischen berufsbegleitenden und dualen Studiengängen allerdings relativ oft. In seinem Kern meint der Begriff „duales Studium" die Kopplung einer Berufsausbildung mit einem Hochschulstudium. Das Prinzip der dualen Berufsausbildung, in dessen Mittelpunkt die Kooperation der beiden Lernorte Betrieb und Berufsschule steht, wird in abgewandelter Form auf die beiden Lernorte Betrieb und Hochschule übertragen. Ursprünglich handelte es sich primär um ausbildungsintegrierende Studiengänge, bei denen zugleich ein Studien- und ein Ausbildungsabschluss erworben werden. Dabei werden die Studien- und Ausbildungsphasen sowohl zeitlich als auch inhaltlich miteinander verzahnt, stehen also anders als im berufsbegleitenden Studium nicht parallel nebeneinander. Die Ausbildung wird sogar in Teilen auf das Studium angerechnet (vgl. BIBB 2015, S. 5).

Doch dieser Kern ist relativ schnell verwässert. Um ihn herum gruppierten sich bald auch andere praxisorientierte Studienformen wie das berufsintegrierende und berufsbegleitende Studium (vgl. Holtkamp 1996) oder in jüngerer Zeit das praxisintegrierende Studium (Kupfer/Köhlmann-Eckel/Kolter 2014, S. 38–40). Auch Bezeichnungen wie „Verbundstudium", „kooperatives Studium" oder „Studium mit vertiefter Praxis" (Nickel/Püttmann 2015b, S. 10) tauchen in diesem Kontext auf. Die Bezeichnung „dual" war zu einem Erfolgslabel geworden, unter dem nun alle möglichen Angebotsformen subsumiert werden. Angesichts dieses Wildwuchses kommen in jüngster Zeit er-

hebliche Zweifel an deren Qualität auf. Diese kreisen vor allem um die Frage: „Ist tatsächlich überall „dual“ drin, wo „dual“ draufsteht?“.

Zu dieser Frage wurde eine Reihe empirischer Studien durchgeführt mit z. T. ernüchternden Ergebnissen. So zeigt sich, dass selbst bei den ausbildungsintegrierenden Studiengängen die enge Kopplung zwischen den Lernorten zwar in den Konzepten steht, aber oft nur eingeschränkt bis gar nicht Eingang in den Alltag findet (Kupfer/Köhlmann-Eckel/Kolter 2014, S. 21). Es existieren in diesem Segment zwei rechtlich voneinander unabhängige Curricula. Dabei handelt es sich um

- einen Studienplan der Hochschule mit Studien- und Prüfungsordnung sowie einen Katalog mit Modulen (größeren Unterrichtseinheiten),
- eine Ausbildungsordnung mit Ausbildungsrahmenplan und einem Rahmenlehrplan für anerkannte Ausbildungsberufe.

Untersuchungen zeigen, „dass ein formeller Bezug der beiden Curricula von Hochschul-Studiengang und anerkannter Berufsausbildung zumindest in den betrachteten Fallstudien nicht hergestellt wird“ (Kupfer/Köhlmann-Eckel/Kolter 2014, S. 21). Das Fazit fällt eher besorgniserregend aus: „Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in den untersuchten dualen Studiengängen eine „echte“ Verzahnung der Ausbildungsbereiche von Hochschule und Betrieb an kaum einer Stelle zu beobachten war“ (ebd.). Solche und andere Erkenntnisse bewogen den Wissenschaftsrat, Empfehlungen zu entwickeln, um den Begriff des dualen Studiums zu schärfen und die Angebotsqualität zu erhöhen (vgl. Wissenschaftsrat 2013).

Was die Begriffsschärfung betrifft, so schlägt das Gremium eine klarere Trennung zwischen „begleitenden“ und „integrierenden“ Studienangeboten vor. Als „dual“ sollen demnach nur noch solche Studiengänge gelten, die eine nachweisliche curriculare und organisatorische Verzahnung mit einer Ausbildung oder einer Berufstätigkeit herstellen. Im Umkehrschluss sollen berufs-, praxis- oder ausbildungsbegleitende Studiengänge nicht mehr unter dieses Label fallen, wie Tabelle 2 verdeutlicht.

Die drei dualen Studienangebotstypen lassen sich wie folgt charakterisieren (vgl. Wissenschaftsrat 2013, S. 9):

- *Ausbildungsintegrierender Studiengang:* Eine Berufsausbildung ist systematisch im Studiengang angelegt. Es gibt eine strukturell-institutionelle Verzahnung von Studium und Ausbildung (organisatorisch, durch Kontakt Hochschule/Berufsakademie mit Praxispartner(in) und ggf. Berufs- und Fachschulen) sowie eine Anrechnung von Teilen der Ausbildung als Studienleistungen.

Tabelle 2

Abgrenzung duale und berufsbegleitende Studienformate

	Typologie duales Studium	Typologie berufsbegleitendes Studium
	Lernorte miteinander curricular und organisatorisch verzahnt	Lernorte parallel
	Erstausbildung	
Mit Berufsausbildung	Ausbildungsintegrierend	Ausbildungsbegleitend
Mit Praxisanteilen	Praxisintegrierend (gestalteter Ausbildungsanteil bei Praxispartner(in))	Praxisbegleitend (mit obligatorischen Praktika in Unternehmen)
	Weiterbildung	
Mit Berufstätigkeit	Berufsintegrierend (mit gestaltetem Bezugsrahmen)	Berufsbegleitend / berufsintegrierend (ohne gestalteten Bezugsrahmen)
Mit Praxisanteilen	Praxisintegrierend (mit gestaltetem Bezugsrahmen)	Praxisbegleitend (mit Praktika oder praktischen Anteilen, ohne gestalteten Bezugsrahmen)

Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Wissenschaftsrat 2013, S. 9

- *Praxisintegrierender Studiengang:* Praxisanteile sind systematisch und in größerem Umfang gegenüber regulären Studiengängen mit obligatorischen Praktika im Studium angelegt und mindestens strukturell-institutionell mit dem Studium verzahnt (organisatorisch, durch Kontakt Hochschule/Berufsakademie mit Praxispartner(in)). Es gibt eine Anrechnung der Praxisanteile als Studienleistungen.
- *Berufsintegrierender Studiengang:* Voll- oder Teilzeitstudium mit einer fachlich verwandten Berufstätigkeit und einem gestalteten Bezugsrahmen bzw. inhaltlichen Verzahnungselementen von Beruf und Studium. Der/die Arbeitgeber(in) ist über die Studienaufnahme informiert und tauscht sich über die Inhalte regelmäßig mit der oder dem Studierenden aus.

Der Präzisierungsvorschlag des Wissenschaftsrates stößt im Hochschulbereich allerdings nicht auf ungeteilte Zustimmung. Vielmehr wird es von vielen Akteuren und Akteurinnen als schwierig erachtet, die Integration der Lernorte Hochschule, Berufspraxis und möglicherweise auch noch Berufsschule oder anderer überbetrieblicher Ausbildungsstätten zuverlässig zu garantieren. Ebenfalls wird eine Einschränkung der Flexibilität befürchtet, z. B. in Fällen, in denen Studierende zu Beginn ihres Studiums einen Arbeitsvertrag besitzen, diesen aber durch ungünstige Umstände verlieren und dann streng genommen nicht zu Ende studieren dürften. Zudem bieten Hochschulen häufig Studiengänge an, die wahlweise traditionell in Vollzeit oder dual studiert werden können. Eine Festlegung auf einen Studientyp würde die Handlungsspielräume sowohl für die Hochschule als auch für die Studierenden beschneiden, so die Befürchtung. Hinzu kommt, dass das duale Studium inzwischen als erfolgreiches Label aufgefasst wird, das eine stetig wachsende Anziehungskraft auf Studieninteressierte ausübt. Würden nur noch die integrierenden Studienformate darunter gefasst und begleitende Angebote aussortiert, müssten Hochschulen ihre Kommunikations- und Werbestrategien teilweise umstellen. Vor dem Hintergrund dieser kontroversen Diskussion konnte sich der Präzisierungsvorschlag des Wissenschaftsrates zur Neuordnung der Typologie im dualen Studium bundesweit noch nicht flächendeckend durchsetzen. Dennoch hat er eine prägende Kraft entwickelt. Einige Untersuchungen beziehen sich inzwischen auf diese Konkretisierung, wenn auch immer mit dem Hinweis, dass „weiterhin mit einer großen Vielfalt dualer Studiengänge und Studienkonzepte zu rechnen sein“ wird (ZEvA 2016, S. 84). Jede Studiensituation sei anders gestaltet: „Langfristig wird der Markt bestimmen, wohin die Entwicklung geht“ (ebd.).

Auch in den gesetzlichen Regelungen bleibt der Begriff des dualen Studiums weitgehend vage. In den meisten Landeshochschulgesetzen finden sich zwar Aussagen zum Thema, doch sind sowohl der Regelungsumfang als auch die vorgenommenen Charakterisierungen ausgesprochen heterogen (vgl. Nickel/Püttmann 2015b, S. 12f.). Die wohl umfassendste hochschulgesetzliche Rahmung erfährt das duale Studium in Baden-Württemberg, dessen Landeshochschulgesetz diese Studienform in direktem Zusammenhang mit der Dualen Hochschule Baden-Württemberg (DHBW) behandelt (vgl. Baden-Württemberg 2016). In keinem anderen Bundesland außer Baden-Württemberg gibt es bis dato eine Hochschule, deren Profil wie bei der DHBW ausschließlich durch das Angebot dualer Studiengänge bestimmt wird. In der Regel ist das Portfolio von Hochschulen breiter angelegt und das duale Studium eine von mehreren Studienmöglichkeiten. Es gibt aber in drei Bundes-

ländern – Bayern, Hessen, Rheinland-Pfalz – übergeordnete Dachorganisationen[5], in denen sich Hochschulen zusammenschließen, die in dieser Region duale Studiengänge anbieten. Diese Dachverbände helfen, die Aktivitäten zu bündeln und Weiterentwicklungen anzustoßen, dienen als Ansprechpartner(innen) und Serviceeinrichtungen für alle am dualen Studium Interessierten und sorgen für eine verbesserte Sichtbarkeit und strategische Positionierung der Marke „duales Studium" im jeweiligen Bundesland.

Ein neuer Hochschultypus, dessen Profil ähnlich wie bei der DHBW rein auf das duale Studium ausgerichtet ist, hat sich entgegen anderslautender Annahmen in Deutschland bislang also nicht etabliert (vgl. Wissenschaftsrat 2013, S. 40–42). Überwiegend haben vor allem Fachhochschulen diesen Trend aufgegriffen und ihr Portfolio entsprechend erweitert. Dagegen ist der Anteil von Berufsakademien und Universitäten mit jeweils nur 12 bzw. 5 Prozent der Angebote (BIBB 2015, S. 8) als relativ niedrig einzustufen. Hinzu kommt eine besondere Rolle privater Anbieter, die immerhin für 18 Prozent der dualen Studiengänge im Fachhochschulsektor und 45 Prozent der Studiengänge an Berufsakademien verantwortlich sind (ebd.). Insgesamt hat das duale Studium erheblich zur Differenzierung des Bildungsangebots in Deutschland beigetragen. Zugleich wirft die zunehmende Verknüpfung von Berufs- und Hochschulbildung neue Fragen auf, und zwar vor allem nach den unterschiedlichen Rollen beider Bereiche. So ist nicht nur bezogen auf duale, sondern auch auf berufsbegleitende Studienmöglichkeiten noch nicht ausreichend geklärt, „worin die Wissenschaftlichkeit dieser Angebote besteht und wie dieser Typus bedarfsorientierter wissenschaftsbasierter beruflicher Qualifizierung angemessen von den Hochschulen realisiert" werden kann (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016a, S. 142).

1.4 Fragestellungen und Untersuchungsdesign

Die Anforderung, praxisnahe Qualifizierungsmöglichkeiten zu implementieren und weiterzuentwickeln, ist keine temporäre Erscheinung, sondern wird das Hochschulsystem auch in Zukunft verstärkt beschäftigen, und zwar selbst dann, wenn sich die Zahl der jungen Menschen in Deutschland insgesamt

5 Dabei handelt es sich um „hochschule dual" in Bayern (näher siehe http://www.hochschule-dual.de/), „dualehochschule Rheinland-Pfalz" (näher siehe https://dualehochschule.rlp.de/de/service/die-duale-hochschule-rheinland-pfalz/) und „Duales Studium Hessen" (näher siehe http://www.dualesstudium-hessen.de/, Abruf am 07.06.2017).

weiter verringern sollte: „Die absoluten Anfängerzahlen werden in den nächsten Jahren voraussichtlich aus demografischen Gründen zurückgehen. Ihr Anteil an den jeweiligen Alterskohorten wird jedoch nach wie vor hoch sein und möglicherweise sogar noch zunehmen. Damit wird sich die Wettbewerbssituation zwischen beruflicher und akademischer Bildung kaum entspannen. Für den Hochschulbereich bedeutet dies, dass der Druck zur Entwicklung und Implementation berufsnaher Studienangebote vermutlich zunehmen wird“ (ebd., S. 142).

Diese generelle Trendaussage haben die bisher vorgestellten Daten und Fakten deutlich untermauert. Sie belegen, dass Studienangebote, die eine Verbindung zwischen Arbeitswelt und Hochschulbildung herstellen, bereits seit etlichen Jahren im Aufwind sind. Eine dominierende Rolle in diesem Bereich spielen berufsbegleitende und duale Studienangebote. Beide bilden zwar bis dato jeweils nur relativ kleine Segmente im Gesamtstudienangebot deutscher Fachhochschulen und Universitäten, doch steigt die Nachfrage nach ihnen kontinuierlich. Dadurch nimmt auch die Heterogenität innerhalb der Studierendenschaft zu (vgl. Dräger et al. 2015). Studierende unterscheiden sich hinsichtlich Bildungshintergrund, Motivation und Bedürfnissen stärker als früher, was die Hochschulen nicht nur in struktureller, sondern auch in didaktischer Hinsicht vor neue Herausforderungen stellt (vgl. Hanft 2015, S. 13–28). Vor diesem Hintergrund stehen Universitäten und Fachhochschulen vor erheblichen Entwicklungs- und Gestaltungsaufgaben.

Die dargestellten Forschungsstände zu berufsbegleitenden und dualen Studiengängen unterscheiden sich z. T. deutlich. Während dem dualen Studium in den zurückliegenden zehn Jahren eine erhöhte Aufmerksamkeit zuteil wurde und entsprechend viele Untersuchungsergebnisse zur Studienganggestaltung und zur Lernsituation Studierender in diesem Bereich vorliegen, klaffen in Bezug auf das berufsbegleitende Studium noch etliche Erkenntnislücken. Zudem zeigen sich an vielen Stellen definitorische Unschärfen, was mit einer häufig vorkommenden Vermischung zwischen den beiden Studienformen in der Hochschulpraxis einhergeht.

Vor diesem Hintergrund soll das Verständnis geklärt werden, welches in dieser Untersuchung den Begriffen „berufsbegleitendes Studium“ und „duales Studium“ zugrunde liegt:

- *Berufsbegleitendes Studium:* Studium, das speziell darauf zugeschnitten ist, neben einer Berufstätigkeit absolviert zu werden. Zwischen Berufstätigkeit und Studium kann, aber muss keine direkte inhaltliche Verknüpfung bestehen.

– *Duales Studium:* Studium in Kombination mit einem anderen Lernort (Ausbildungs- bzw. Arbeitsplatz), wobei eine direkte inhaltliche Verbindung zwischen Studium und Praxis bestehen muss.

Beide Studienformen können in Teilzeit oder Vollzeit studiert werden, wobei in der Praxis berufsbegleitende Studiengänge eher in Teilzeit und duale Studiengänge zumindest im Bachelorbereich eher in Vollzeit angeboten werden. Sie können Elemente aus dem Fernstudium bzw. Blended Learning in mehr oder minder großem Umfang enthalten. Beide können auf individuelle Vereinbarungen zwischen den einzelnen Studierenden, der Hochschule und den Arbeitgeber(inne)n beruhen und unter bestimmten Voraussetzungen auch im Weiterbildungsprogramm von Hochschulen verankert sein.

Hauptziel der Untersuchung ist, Entwicklungstrends in den beiden genannten Studienformen zu identifizieren und davon ausgehend praxisorientierte Anregungen für die Studienganggestaltung sowie die Unterstützung und Förderung von berufsbegleitend und dual Studierenden zu generieren. Dies geschieht durch eine systematische Gegenüberstellung von berufsbegleitendem und dualem Studium, die sich als roter Faden durch diese Studie zieht.

Das Thema „Unterstützung und Förderung von Studierenden" ist besonders für heterogene Zielgruppen von Belang, die nicht dem Bild des traditionellen Vollzeitstudierenden entsprechen (vgl. Banscherus/Kamm/Otto 2015). Im Rahmen dieser Untersuchung wird dies nicht nur im Zusammenhang mit der Bereitstellung von Informationsmaterial, Beratungsangeboten und spezifischen inhaltlichen Unterstützungsmaßnahmen durch Hochschulen diskutiert, sondern auch im Kontext der Forderungen nach einer modernen Ausgestaltung von Finanzierungshilfen in Form des BAföG (Bundesausbildungsförderungsgesetz) oder Stipendien, wie sie durch Stiftungen bzw. Begabtenförderungswerke[6] gewährt werden.

6 Eine Übersicht der Begabtenförderungswerke in Deutschland findet sich hier: http://www.stipendiumplus.de/deine-werke.html (Abruf am 07.06.2017). Dazu zählt auch die gewerkschaftsnahe Hans-Böckler-Stiftung (http://www.boeckler.de/20.htm, Abruf am 23.05.2017). Ein darüber hinausgehendes Stipendienangebot privater Stiftungen findet sich in der Datenbank „StipendienLotse" unter https://www.stipendienlotse.de/ (Abruf am 23.05.2017). Die Begabtenförderungswerke müssen ihre Förderkriterien nach den BAföG-Regeln ausrichten (BMBF 2016, 1.2). Die einzige Stiftung, die sich explizit an Berufserfahrene wendet und diesen im Rahmen von Aufstiegs- oder Weiterbildungsstipendien finanzielle Beihilfen zum Studium gewährt, ist die SBB – Stiftung Begabtenförderung berufliche Bildung. Näheres dazu siehe https://www.sbb-stipendien.de/sbb.html (Abruf am 23.05.2017).

Personen, die berufsbegleitend oder dual studieren, fallen bei finanziellen Förderungsmöglichkeiten häufig durchs Kriterienraster[7]. Bereits seit geraumer Zeit setzen sich beispielsweise der Deutsche Gewerkschaftsbund (DGB/DSW 2013) und das Deutsche Studentenwerk (DSW 2015) vehement dafür ein, das BAföG den Trends zur Verbindung von Beruf und Studium sowie zum lebenslangen Lernen anzupassen. Bislang ohne durchschlagenden Erfolg. Auch die jüngste BAföG-Novelle hat in diesem Punkt keine nennenswerten Fortschritte gebracht (vgl. BMBF 2015). So können Teilzeitstudierende nach wie vor nicht durch das BAföG gefördert werden. Auch Einkünfte aus der Berufsausbildung, Praktika oder Berufstätigkeit werden angerechnet und wirken sich mindernd auf die BAföG-Zahlungen aus (vgl. BMBF 2010)[8]. Zudem wird nur eine weiterführende Qualifizierung nach dem ersten berufsqualifizierenden Abschluss gefördert. Schließlich gibt es Altersgrenzen, die einem lebenslangen Lernen entgegenstehen. So müssen Geförderte ihr Studium vor Vollendung des 30. Lebensjahres beginnen. Eine Ausnahme bildet das Masterstudium. Hier liegt die Grenze bei 35 Jahren.

Die Untersuchung ist vorwiegend empirisch ausgerichtet. Das Forschungsdesign richtet sich an drei Fragestellungen aus, die unterschiedliche Aspekte beleuchten:

1. Entwicklung: Welche übergreifenden Trends lassen sich im berufsbegleitenden und dualen Studium insbesondere seit Beginn der 2000er-Jahre in Deutschland beobachten?
2. Studierende: Welche Bedürfnisse und Anforderungen haben berufsbegleitend und dual Studierende?
3. Hochschulen: Wie sieht die Gestaltung berufsbegleitender und dualer Studiengänge konkret aus?

Der Untersuchungszeitraum erstreckte sich über rund zwei Jahre. Vorgegangen wurde nach dem Mixed-Methods-Ansatz (vgl. Creswell 2009). Das bedeu-

7 Die BAföG-Regelungen sehen vor, dass nur Vollzeit-, aber keine Teilzeitstudiengänge gefördert werden. Das bedeutet im Umkehrschluss, dass nur solche dual und berufsbegleitend Studierenden in den Genuss einer finanziellen Unterstützung kommen können, die dies in Vollzeit tun. Dies gilt auch für die Stipendien der Begabtenförderungswerke, da diese die BAföG-Regelungen nachvollziehen müssen. Da aber ein großer Teil der berufsbegleitenden Studiengänge in Teilzeit stattfindet und der Zuverdienst der dual Studierenden generell angerechnet wird, haben beide Gruppen selten Anspruch auf eine finanzielle Förderung gemäß BAföG.

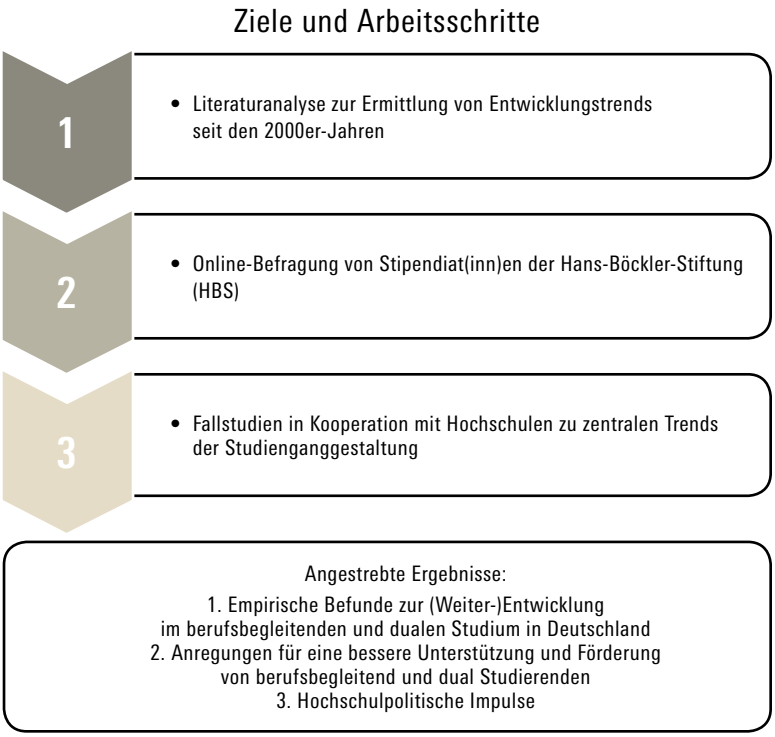
8 Neu ist seit 2016, dass Minijobs bis zu 450 Euro pro Monat nicht mehr auf das BAföG angerechnet werden.

tet, dass zur Beantwortung der Forschungsfragen sowohl qualitative als auch quantitative Daten erhoben wurden. Dies betraf vor allem die Bearbeitung der zweiten und dritten Frage, bei der sowohl eine Studierendenbefragung (qualitativ und quantitativ) sowie eine Reihe von Fallstudien (qualitativ) durchgeführt wurden. Die erste Frage wurde hingegen auf der Basis einer Literaturrecherche beleuchtet, die es ermöglichte, einen Überblick über wesentliche Entwicklungstrends ab dem Jahr 2000 zu generieren. Abbildung 1 fasst die Untersuchungsschritte noch einmal zusammen.

Im Folgenden wird das methodische Vorgehen im Rahmen der einzelnen Untersuchungsschritte näher erläutert.

Abbildung 1

Untersuchungsdesign



Quelle: CHE Centrum für Hochschulentwicklung 2018

2 METHODISCHES VORGEHEN

2.1 Trendanalyse

Als Trend wird in dieser Untersuchung ein Entwicklungsprozess in eine bestimmte Richtung verstanden, der sich mit Fakten belegen lässt. Grundlage für die Identifikation von Trends im berufsbegleitenden und dualen Studium ist in dieser Untersuchung die Auswertung relevanter Literatur und weiterer einschlägiger Dokumente wie z. B. Beschlüsse von nationalen und internationalen Gremien, Gesetzestexte, Richtlinien oder ministerielle Veröffentlichungen. Da der Fokus auf dem Bundesgebiet liegt, wurde vorrangig schriftliches Material aus dem deutschsprachigen Raum gesichtet. Als Zeitraum für die Recherche wurde die Periode zwischen den Jahren 2000–2014 festgelegt, wobei aus Aktualitätsgründen die bis Sommer 2016 erschienenen Werke in der vorliegenden Publikation mitberücksichtigt werden. Auch vor 2000 veröffentlichte Literatur wird vereinzelt herangezogen, sofern sie maßgeblich zum Erkenntnisgewinn in einigen Punkten beiträgt. Der Startpunkt der Recherche wurde deshalb so gewählt, weil, wie aus den vorgehenden Kapiteln hervorgeht, mit Beginn der 2000er-Jahre berufsbegleitende und duale Studiengänge deutlich an politischer und praktischer Relevanz gewonnen haben und daher von einer höheren Dynamik auszugehen war als vorher.

Die Analyse der Trends erfolgte im Untersuchungsprozess getrennt nach dem berufsbegleitenden und dualen Studium, um sie systematisch einander gegenüberstellen zu können. Die gefundenen Entwicklungslinien wurden, wenn möglich, zusammengefasst sowie unter Überschriften gebündelt, welche die thematischen Bereiche bezeichnen, in denen sie sich verdichten. Da es nicht sinnvoll und auch nicht möglich ist, jede gefundene Entwicklungslinie im Einzelnen nachzuzeichnen, wurden Felder abgesteckt, in denen größere Schnittmengen erkennbar waren.

Die in Kapitel 3 dargestellten Ergebnisse dieses Vorgehens zeigen, dass es bei der allgemeinen Ausrichtung der Trends etliche Parallelen zwischen dem berufsbegleitenden und dualen Studium gibt, aber auch einige spezifische Unterschiede. Im Detail ergeben sich allerdings auch bei ähnlicher Grundtendenz immer wieder Unterschiede zwischen den beiden Bereichen.

Jenseits ihres eigenständigen Erkenntniswerts innerhalb dieser Untersuchung dient die Trendanalyse aber auch dazu, eine fundierte Grundlage für den empirischen Teil zu schaffen. So wurden die aufgezeigten Entwicklungslinien sowohl für die Konzeption des Analyserahmens für die Praxisbeispiele

zur Studienganggestaltung als auch für die Konzeption der Online-Befragung von dual und berufsbegleitend Studierenden genutzt.

2.2 Studierendenbefragung

Zwischen August und September 2015 wurden alle zu dem Zeitpunkt von der Hans-Böckler-Stiftung in einem zeitlich befristeten und inzwischen abgeschlossenen Pilotprogramm geförderten berufsbegleitend und dual Studierenden online befragt. Der dazugehörige Fragebogen wurde auf der Basis der vorgenommenen Trendanalyse sowie unter Berücksichtigung vorhergehender Untersuchungen zu diesem Themenbereich[9] entwickelt, mit dem wissenschaftlichen Beirat des Forschungsprojekts abgestimmt und einem Pretest[10] unterzogen.

Insgesamt wurden im Fragebogen 15 Themenfelder angesprochen (vgl. Tabelle 3). Diese zielten zum einen auf wichtige Hintergrundinformationen für die Auswertung, wie etwa das soziodemografische Profil der Befragten, ab. Zum anderen adressierten sie die Lernsituation und Fördermöglichkeiten berufsbegleitend und dual Studierender, worauf das Schwergewicht lag. Ein wesentliches Anliegen war zudem, Daten zur Reflexion einiger zuvor herausgearbeiteter Entwicklungstrends im berufsbegleitenden und dualen Studium zu gewinnen. Die Grundgesamtheit umfasste 55 Stipendiat(inn)en der Hans-Böckler-Stiftung. Diese erhielten elektronisch eine individuelle Einladung zur Befragungsteilnahme inklusive eines personalisierten Links. Während des Zeitraums der Befragung wurden insgesamt zwei Erinnerungs-E-Mails an diejenigen Personen versandt, die bis dato noch nicht reagiert hatten.

Insgesamt konnten 40 vollständig ausgefüllte Fragebögen für die Auswertung generiert werden, was einen bereinigten Rücklauf von knapp 73 Prozent ergibt, wie die nachfolgende Tabelle 4 zeigt.

Um nach der Auswertung der Online-Befragung vertiefte Einsichten in besonders auffällige Ergebnisbereiche zu erhalten, wurde in einem zweiten Erhebungsschritt im November 2015 mit einigen der Befragten ein einstün-

9 Einbezogen wurden: Bargel/Ramm/Multrus 2012; Grützmacher/Ortenburger/Heine 2011; Kundolf 2012; Leuphana Universität Lüneburg 2012; Maschwitz/Brinkmann 2015; Minks/Netz/Völk 2011; Ortenburger 2013; Schlögl et al. 2002 sowie Zentrum für E-Government 2008.

10 An dem Pretest nahmen teil: Mitglieder des wissenschaftlichen Beirates, Mitarbeiter(innen) der Hans-Böckler-Stiftung und Mitarbeiter(innen) des CHE, die auf die Durchführung von Online-Erhebungen spezialisiert sind.

Tabelle 3

Themenfelder der Online-Befragung gemäß der Reihenfolge ihres Erscheinens im Fragebogen

1. Hintergrundinformationen zur Hochschule des aktuellen Studiums
2. Bildungsbiografische Aspekte
3. Informationsaktivitäten vor Studienbeginn
4. Detailinformationen zum Studiengang
5. Motive bei der Studienwahl
6. Zeitbudget im und Belastungen durch das Studium
7. Hintergrundinformationen zur Erwerbstätigkeit
8. Belastungen durch die Erwerbstätigkeit
9. Stress und Belastungen im Allgemeinen
10. Eigenschaften und Maßnahmen der Hochschulen zur Förderung der Vereinbarkeit von Studium und Beruf
11. Eigenschaften und Maßnahmen der Arbeitsstelle/Arbeitgeber(in) zur Förderung der Vereinbarkeit von Studium und Beruf
12. Einkommenssituation
13. Finanzielle Förderung durch die Hans-Böckler-Stiftung
14. Ideelle Förderung durch die Hans-Böckler-Stiftung
15. Soziodemografische Daten

Quelle: CHE Centrum für Hochschulentwicklung 2018

diges persönliches Gespräch durchgeführt. Bei der via Skype abgehaltenen Web-Konferenz wurden den Studierenden von einem zweiköpfigen Forschungsteam ausgewählte Befragungsergebnisse grafisch aufbereitet präsentiert und vor dem Hintergrund des Forschungsprojekts erläutert. Im Anschluss an die Ergebnispräsentation wurden die zuvor aufgezeigten Aspekte nacheinander mit den Stipendiat(inn)en diskutiert. Der Gesprächsverlauf wurde aufgezeichnet und für die Auswertung transkribiert.

Tabelle 4

Auswahlgesamtheit, Erhebungszeitraum und Ausschöpfungsquote der Online-Befragung

	Berufsbegleitend und dual Studierende
Art der Erhebung	Vollerhebung aller von der Hans-Böckler-Stiftung geförderten berufsbegleitend und dual Studierenden
Stichtag	August 2015
Erhebungszeitraum	03.08.2015 – 21.09.2015
Grundgesamtheit	55
Auswahlgesamtheit	55
Brutto-Rücklauf	42
unvollständige Datensätze/ zu geringe Datenqualität	-2
Netto-Rücklauf (Ausschöpfungsquote)	40 Personen (72,7 Prozent)

Quelle: Online-Befragung CHE Centrum für Hochschulentwicklung 2015; Angaben in absoluten Zahlen und Prozent

Thematisiert wurden in der Web-Konferenz zum einen Befragungsergebnisse mit besonderer Relevanz für das gesamte Forschungsprojekt. Dazu gehörten vor allem die Folgen der Doppelbelastung durch Beruf und Studium für die Lebenssituation der Studierenden, die den Arbeitgeber(inne)n zur Verfügung stehenden Möglichkeiten, die Vereinbarkeit von Studium und Beruf zu verbessern, sowie die Einschätzungen der Studierenden zur Förderpraxis der Hans-Böckler-Stiftung. Zum anderen wurden aber auch Themenbereiche behandelt, bei denen in Ergänzung der Befragungsergebnisse weitere Erläuterungen durch die Studierenden sinnvoll erschienen, so bei den Einschätzungen zu der zeitlichen Belastung durch die Erwerbstätigkeit, oder auffälligen Ergebnissen weiter nachgegangen werden sollte, was für die Motivlagen bei der Studienwahl und die Möglichkeiten zur Ausgestaltung von Prüfungen zutraf. Konkret als Themen adressiert wurden:

– die hinter der grundlegenden Entscheidung der Studienaufnahme stehenden Motive,

- die Einschätzung der zeitlichen Belastung durch die Erwerbstätigkeit(en) der Befragten,
- die Auswirkungen der Doppelbelastung durch Studium und Erwerbstätigkeit(en) auf die Lebenssituation und -qualität der Befragten,
- die Förderlichkeit von Maßnahmen bei den Ausgestaltungen von Prüfungen an den Hochschulen für die Vereinbarkeit von Studium und Beruf,
- die Förderlichkeit von Eigenschaften der Arbeitsstelle bzw. Maßnahmen der Arbeitgeber(innen) für die Vereinbarkeit von Studium und Beruf,
- die Nutzung der ideellen Förderangebote der Hans-Böckler-Stiftung sowie Zeitpräferenzen für die Durchführung derartiger ideeller Förderangebote.

Die Teilnehmer(innen) der Web-Konferenz hatten sich freiwillig gemeldet, nachdem an alle Stipendiat(inn)en über die Hans-Böckler-Stiftung eine schriftliche Bitte um Beteiligung versandt worden war. Insgesamt nahmen eine männliche und drei weibliche Personen an der Web-Konferenz teil. Diese bildeten die unter den Stipendiat(inn)en der Hans-Böckler-Stiftung insgesamt vorhandene Bandbreite der Studienformate ab: Vertreten waren sowohl Bachelor- als auch Masterstudierende, Personen mit Erfahrungen mit berufsbegleitenden wie auch dualen Studiengängen ebenso wie Studierende in technischen, naturwissenschaftlichen und sozialwissenschaftlichen Disziplinen. Auch verschiedene zeitliche Formen der Ausgestaltung der Studiengänge waren vertreten. Schließlich verfügten mehrere der Gesprächsteilnehmer(innen) bereits über mehrjährige Erfahrungen mit der Förderung durch die Hans-Böckler-Stiftung.

Angesichts der Samplegröße von 40 Fällen und der stark ausgeprägten Heterogenität wurden trotz der Tatsache, dass es bis auf einige Ausnahmen kaum größere Anteile an Befragten gegeben hat, die sich zu einzelnen Fragen nicht geäußert haben, uni- und bivariate Formen der Auswertung gewählt. Dabei werden neben rein deskriptiven Beschreibungen Vergleiche zwischen unterschiedlichen Gruppen von Befragten angestellt (näher siehe Tabelle 5), insbesondere zwischen den berufsbegleitend und dual Studierenden. Da die Web-Konferenz direkt an die Befragungsergebnisse anschloss, werden die transkribierten Ergebnisse an den entsprechenden Stellen zur vertieften Betrachtung relevanter Erkenntnisse aufgegriffen.
Der Schwerpunkt der Analyse in Kapitel 4 liegt gemäß dem Forschungsfokus vorrangig auf dem Vergleich zwischen berufsbegleitend und dual Studierenden. Befunde aus den anderen Gegenüberstellungen wurden mit herangezogen, sofern sich dadurch zusätzliche interessante Erkenntnisse ergaben.

Tabelle 5

Kategorien bei der Auswertung der Studierendenbefragung

Soziodemografisches Profil			Studium		
Geschlecht			Studienform		
männlich	*vs*	*weiblich*	*dual*	*vs*	*berufs-begleitend*
Elternschaft			Studienformat		
kein minder-jähriges Kind	*vs*	*mindestens ein minder-jähriges Kind*	*Fernstudium*	*vs*	*Präsenz-studium*
Bildungsbiografische Aspekte			**Erwerbstätigkeit**		
Weg zur Hochschulzugangsberechtigung			Umfang der Erwerbstätigkeit		
schulische HZB (1. und 2. Bildungsweg)	*vs*	*berufliche Qualifikation (3. Bildungs-weg)*	*Vollzeit-beschäftigung*	*vs*	*Teilzeit-beschäftigung*

Quelle: CHE Centrum für Hochschulentwicklung 2018

2.3 Fallstudien

Um geeignete Fallstudien zur Studienganggestaltung in Deutschland zu finden, wurde im ersten Halbjahr 2015 auf der Basis der Ergebnisse der Trendanalyse eine Recherche auf den Webseiten der Hochschulen im Bundesgebiet durchgeführt. Ziel sollte sein, Beispiele für Bachelor- und Masterangebote herauszufiltern, an denen die Umsetzung zentraler Entwicklungslinien im berufsbegleitenden und dualen Studium deutlich gemacht werden konnte. Zudem sollten unterschiedliche Hochschultypen (Universitäten, Fachhochschulen, Berufsakademien) und Trägerschaften (staatlich, privat) abgebildet werden. Nicht zuletzt sollte die Zahl der Fallstudien übersichtlich bleiben, um die Menge an Informationen angemessen verarbeiten zu können.

Die Suche verlief nicht einfach und gestaltete sich zeitaufwändig: erstens aufgrund der Menge an Studienangeboten in diesem Bereich, die vom Forschungsteam per Internetrecherche bundesweit gesichtet wurde. Zweitens

wegen der häufig auftretenden Skepsis aufseiten der vom Forschungsteam nach der Auswahl geeigneter Praxisbeispiele angesprochenen Studiengangverantwortlichen. Hauptsächlich bestand die Befürchtung, durch die Mitwirkung an einer Fallstudie erhebliche Zusatzarbeiten zum ohnehin anstrengenden Job leisten zu müssen. Manche waren aber auch nicht bereit, sich allzu tief in die Karten gucken zu lassen.

Verantwortliche für interessante berufsbegleitende und duale Studiengänge wurden in der Regel zunächst per E-Mail angeschrieben und das Vorhaben kurz skizziert. Dabei wurde explizit betont, dass es sich bei den Fallstudien nicht um eine externe Evaluation mit bewertendem Charakter handelt, sondern um eine vertiefte Darstellung des Studienangebots anhand eines Rasters entlang folgender Analysekriterien:

A. Ebene: Strategie und Organisation
A.1 Studiengangprofil und Qualifizierungsziele
A.2 Zielgruppen, Zulassungsvoraussetzungen und Anerkennungs-/Anrechnungsmöglichkeiten
A.3 Kosten des Studiums
A.4 Qualitätssicherung
A.5 Studiengangbezogene Entscheidungsstrukturen

B. Ebene: Studiengang
B.1 Ablauf und Inhalte des Studiums
B.2 Verzahnung von Beruf und Studium
B.3 Internationalisierung
B.4 Umsetzung von räumlicher und zeitlicher Flexibilität

C. Ebene: Studierende
C.1 Unterstützungs- und Beratungsangebote für Studierende

D. Ebene: Lehrende
D.1 Zusammensetzung des Lehrkörpers
D.2 Unterstützungs- und Weiterbildungsmöglichkeiten der Lehrenden

Die Analysekriterien wurden unter Einbeziehung der zuvor durchgeführten Trendanalyse entwickelt und den in der Auflistung genannten vier verschiedenen Ebenen zugeordnet.

Die kontaktierten Ansprechpersonen in den Hochschulen, in der Regel die Studiengangleitungen, wurden darüber informiert, dass sich ihre Mitar-

beit vor allem auf die Zurverfügungstellung relevanter Dokumente und das Führen eines Skype-Interviews zur Klärung von Nachfragen konzentrieren würde. Waren die Angesprochenen einverstanden und erklärten ihre Bereitschaft zur Mitwirkung, wurde das weitere Vorgehen abgesprochen.

In einem ersten Schritt führte das Forschungsteam eine Dokumentenanalyse entlang des dargestellten Kriterienrasters durch. Als Grundlage dafür sollte die Ansprechperson folgende benötigte Dokumente, ggf. auch in Form von Webseiten, zur Verfügung stellen:

- Studienordnung,
- Studienprüfungsordnung,
- Akkreditierungsdokumente bzw. Studienkonzept, aus dem die Qualifizierungsziele des Studiengangs hervorgehen,
- Modulbeschreibungen bzw. Modulhandbücher,
- Informationsmaterial zu Beratungs- und Unterstützungsangeboten für Studierende und Lehrende des Studiengangs,
- Informationsmaterial über Qualitätssicherungsinstrumente und -verfahren des Studiengangs,
- Dokumente zum Thema Internationalisierung mit Bezug auf den Studiengang,
- Dokumente zu Anrechnungsverfahren.

Nach Fertigstellung einer ersten Textfassung auf der Basis der Dokumentenanalyse wurden in einem Skype-Interview weitergehende Fragen mit ein oder zwei Kontaktpersonen pro Studiengang diskutiert. Als Leitfaden für das Interview diente ebenfalls das weiter oben dargestellte Analyseraster. Passend zu den einzelnen Kriterien wurden Fragen zusammengestellt, die dem Forschungsteam zur Klärung offener Punkte und für die Gewinnung vertiefter Informationen dienten. Das Interview wurde aufgezeichnet (genauere Angaben dazu siehe Kapitel 7.2). Die Interviewmitschnitte wurden nicht transkribiert. Für die Überarbeitung der Fallstudien im Anschluss an die Interviews wurden die Audio-Dateien jeweils abgehört und relevante Informationen in den Text eingearbeitet.

Im Weiteren erfolgten nach der Auswertung der Interviews eine Überarbeitung der Fallstudie sowie deren Rückkopplung mit der/den Ansprechperson(en). Auf der Basis des abschließenden Feedbacks wurde dann die Endversion erstellt. Wie aus Tabelle 6 hervorgeht, haben entlang dieses Vorgehens insgesamt sieben Fallstudien Eingang in die vorliegende Untersuchung gefunden, deren Ergebnisse in Kapitel 5 nachzulesen sind.

Tabelle 6

Übersicht über die Fallstudien

Hochschultyp Trägerschaft	Fallbeispiel	Bundesland
Universität, staatlich	„Business Administration in mittelständischen Unternehmen“ (B. A.) an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg *(berufsbegleitend)*	Niedersachsen
Universität, staatlich	„Educational Media: Bildung & Medien“ (M.A.) an der Universität Duisburg-Essen *(berufsbegleitend)*	Nordrhein-Westfalen
Fachhochschule, privat	„Betriebswirtschaft“ (M. A.) an der HFH Hamburger Fern-Hochschule *(berufsbegleitend)*	Hamburg
Fachhochschule, staatlich	„Luftfahrttechnik“ (B. Eng.) an der Technischen Hochschule Ingolstadt *(dual)*	Bayern
Fachhochschule, staatlich	„Engineering technischer Systeme“ (B. Eng.), Hochschule Osnabrück *(dual)*	Niedersachsen
Fachhochschule, staatlich	„Prozess- und Projektmanagement“ (M. A.) an der HWR Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin *(dual)*	Berlin
Berufsakademie, privat	„Maschinenbau“ (B. Eng.), ASW – Berufsakademie Saarland e. V. *(dual)*	Saarland

Quelle: CHE Centrum für Hochschulentwicklung 2018

Insgesamt spiegelt die Auswahl der Fallstudien in etwa das Verhältnis von Bachelor- und Masterangeboten in den jeweiligen Segmenten wider. So überwiegen bei den berufsbegleitenden Praxisbeispielen die Master- und bei den dualen Studienangeboten die Bachelorstudiengänge. Zudem decken die Fallstudien eine fachliche Bandbreite ab, die sich von einer technischen über eine wirtschaftswissenschaftliche bis hin zu einer bildungswissenschaftlichen Ausrichtung erstreckt.

3 ENTWICKLUNGSTRENDS

3.1 Trends im berufsbegleitenden Studium

3.1.1 Beratungs- und Unterstützungsangebote vor Studienbeginn

Sowohl die Umstellung von Studiengängen auf die gestufte Struktur des Bologna-Prozesses als auch die sich ausdifferenzierenden Studienformate haben in den letzten Jahren seitens der Studieninteressierten generell zu einem erhöhten Informations- und Beratungsbedarf geführt. In einer für das Jahr 2009 durchgeführten Untersuchung berufsbegleitender Studiengänge konnte festgestellt werden, dass Hochschulen sowohl im Bachelor- als auch im Masterbereich mit einer Fülle verschiedenster Beratungs- und Informationsangebote darauf reagiert haben (vgl. Minks/Netz/Völk 2011, S. 84ff.). Dies geschah vor allem mit ausführlichen Informationen im Internet sowie persönlichen Beratungsgesprächen, wie Tabelle 7 zeigt.

Eine der Entwicklungsrichtungen geht dahin, dass Informationsangebote an einigen Hochschulen mittlerweile bereits im Entscheidungsprozess von Studieninteressierten für oder gegen ein Studium ansetzen (vgl. Balke et al. 2015, S. 23f.). Bei diesen Beratungs- und Unterstützungsangeboten handelt es sich entsprechend nicht allein um eine fachbezogene Orientierung, sondern um Orientierung im Bildungssystem allgemein, was auch die Unterschiede zwischen verschiedenen Studienformen umfasst. Vor diesem Hintergrund sind unterschiedliche Merkmale der Studienangebote stärker in den Fokus gerückt, etwa deren Transparenz sowie deren zeitliche und räumliche Erreichbarkeit, die entlang der differenzierten Bedarfe der heterogenen Zielgruppe ausgestaltet werden können, was in der Praxis allerdings noch viel zu selten geschieht (vgl. Banscherus/Kamm/Otto 2015). Verstärkend wirkt hier die zunehmende Ausdifferenzierung der Lebenslagen der Studieninteressierten, sei es durch Berufstätigkeit oder Familienverpflichtungen, die jeweils ganz eigene Fragen nach der Passung von Studienangeboten zur Folge hat (vgl. Fogolin 2014). Spezifische Bedarfe entstehen z. B. für beruflich qualifizierte Studieninteressierte ohne Abitur oder Fachhochschulreife, die neben einem erhöhten Informationsbedarf mitunter auch einen Mangel an Wissen über geeignete Informationsquellen aufweisen (vgl. Brunner et al. 2015, S. 31). Ähnliches gilt für weibliche Studieninteressierte, für die Zusatzbelastungen durch familiäre Verpflichtungen nach wie vor eine größere Heraus-

Tabelle 7

Beratungs- und Informationsangebote für Interessierte an berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen

Formen der Beratung und Information	Staatl. Uni*	Priv. Uni*	Staatl. FH*	Priv. FH*	Gesamt
Ausführliche Informationen im Internet	100	100	95	94	95
Beratungshotline	60	0	52	49	50
Persönliches Beratungsgespräch an der Hochschule	100	100	92	68	80
Test zur Selbsteinschätzung der Fähigkeiten (Self-Assessment)	0	0	3	6	5
Tag der offenen Tür	40	67	67	52	59
Präsentation auf Messen	60	67	62	63	62
Probestudium	40	0	12	2	8
Schnupperkurse	20	33	40	52	45
Infoabende für Firmen	20	33	17	26	22
Infoabende an der eigenen Hochschule	40	33	53	51	51
Infoabende an anderen Hochschulen	40	0	3	9	8
Infoveranstaltungen mit externen Partner(inne)n	20	33	23	23	23
Sonstige	60	33	22	5	15

* geringe Fallzahl < 10

Quelle: eigene Darstellung nach Minks/Netz/Völk 2011, S. 84; Angaben in Prozent

forderung darstellen als für männliche Studieninteressierte (vgl. Henschel/Eylert-Schwarz 2015, S. 141f.).

Vor diesem Hintergrund gewinnen bestimmte Beratungsinhalte an Relevanz (vgl. Brunner et al. 2015, S. 37). Dazu gehören Fragen zum Hochschulzugang ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung, Herausforde-

rungen bei der Studienfinanzierung sowie grundlegende Aspekte der Vereinbarkeit von Studium und Beruf bzw. familiären Verpflichtungen.

Weiterhin sind Gesamtkonzepte in den Fokus gerückt, die verschiedene Informations- und Beratungselemente systematisch miteinander verbinden (vgl. Brunner et al. 2015, S. 38ff.). Diese versuchen z. B., neben der reinen Vermittlung von Informationen auch Elemente von Beratung, d. h. der Befähigung zur „Reflexion, Entscheidungsfindung sowie Identifizierung von Handlungsmöglichkeiten" (ebd., S. 39), einzubeziehen, die sich vor dem Hintergrund der Komplexität der zu unterstützenden Entscheidungen als wichtig erwiesen haben. In Teilen sind hier auch neue technische Möglichkeiten in den Blick geraten, wie beispielsweise Online-Assistenten und -Tests (vgl. Balke et al. 2015, S. 27ff.), die Studieninteressierte bei ihren Entscheidungen niedrigschwellig und flexibel unterstützen können.

Ein zunehmend wichtigeres Feld ist schließlich die Beratung zu Anrechnungsmöglichkeiten außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf das Studium. Diese sind insbesondere für Studieninteressierte von Bedeutung, die in einem Fach studieren wollen bzw. studieren, in dem sie vorher bereits umfangreiche berufliche Kompetenzen erworben haben. Allerdings herrscht in diesem Feld noch ein hohes Maß an Unübersichtlichkeit und teilweise sind die Verfahren für Außenstehende schwer nachzuvollziehen (vgl. Hanft et al. 2014). Manche Hochschulen haben deshalb eigene Beratungsstellen eingerichtet. Dies sind allerdings Ausnahmefälle. In der Regel sind die Prüfungsämter mit dieser Aufgabe konfrontiert.

3.1.2 Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen

Nur wenige Trends sind so eng mit dem Themenbereich Durchlässigkeit und der Ausgestaltung berufsbegleitender Studienangebote verbunden wie die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen. Zu den ersten konkreten Schritten zur Implementierung von Anrechnungsverfahren in Deutschland gehörte der Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) zur „Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium" (vgl. KMK 2002), der ein paar Jahre später mit einem zweiten Beschluss noch einmal erweitert wurde (vgl. KMK 2008). Hierüber wurde das Thema auch in die ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen (vgl. KMK 2010) und die Beschlüsse des Akkreditierungsrates (Akkreditierungsrat 2010, 2013) sowie die Landeshochschulge-

setze eingespeist[11]. Somit wird über die Akkreditierungsverfahren ein direkter Einfluss auf die Hochschulpraxis ausgeübt (vgl. Hanft et al. 2014, S. 88).

Während die Landeshochschulgesetze generelle Aussagen darüber treffen, ob die Anrechnung nur möglich oder doch verpflichtend ist (vgl. Cendon et al. 2015, S. 8f.), liegen die konkreten Entscheidungskompetenzen für die Umsetzung wie auch die Verantwortung für die Qualitätssicherung (näher dazu siehe auch Kapitel 3.1.7) bei den Hochschulen selbst. In jedem Fall aber sind in allen Landeshochschulgesetzen Anrechnungsmöglichkeiten rechtlich verankert (ebd., S. 46).

Für die begriffliche Klarheit muss erst einmal zwischen „Anerkennung" von Leistungen, die für die Zulassung zum Bachelor- und Masterstudium wichtig sind, und der „Anrechnung" von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen, die Leistungen im aktuellen Studium ersetzen können, unterschieden werden. Mit den Beschlüssen der KMK 2002 und 2008 wurde festgelegt, dass Kenntnisse und Fähigkeiten, die außerhalb des Hochschulwesens erworben werden, unter bestimmten Bedingungen auf ein Studium angerechnet werden können:

a. Zum Zeitpunkt der Anrechnung müssen die Voraussetzungen für den Hochschulzugang erfüllt sein.
b. Die anzurechnenden Elemente müssen dem zu Ersetzenden hinsichtlich Inhalt und Niveau gleichwertig sein.
c. Die bei der Anrechnung herangezogenen Kriterien müssen im Rahmen der Akkreditierung von Studiengängen geprüft werden.

Über die Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen können bis zu 50 Prozent des Studiums substituiert werden. Den Kern aller Anrechnungsverfahren bildet die unter Punkt b benannte Aufgabe, die Gleichwertigkeit von anzurechnenden Lernergebnissen bzw. Kompetenzen mit den zu ersetzenden Studienleistungen zu prüfen, wozu u. a. gemeinsame Referenzrahmen wie der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) (vgl. Bund-Länder-Koordinierungsstelle 2013) genutzt werden.

11 Zu den in diesem Zusammenhang relevanten Entwicklungen der gesetzlichen Rahmenbedingungen gehören auch der Beschluss der Kultusministerkonferenz zum „Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung" (KMK 2009) sowie die durch ihn ausgelösten Änderungen in den Landeshochschulgesetzen (Nickel/Duong 2012; Duong/Püttmann 2014). Auch wenn Anrechnungsverfahren hiervon nicht direkt betroffen sind, hat sich damit der Pool an Studienberechtigten erhöht, für die Anrechnungsfragen besonders interessant sind.

Bereits im KMK-Beschluss aus dem Jahr 2008 werden dazu zwei mögliche Verfahren benannt, die auch heute noch die grundlegende Unterscheidung der Anrechnungsverfahren bilden (vgl. Cendon et al. 2015, S. 10ff.; Hanft et al. 2014, S. 2). Dabei handelt es sich zum einen um die individuelle Anrechnung, bei der die Anrechnung über verschiedene Methoden in Einzelfällen erfolgt und theoretisch alle Kompetenzen der betreffenden Person berücksichtigt werden können. Zum anderen können auch pauschale Anrechnungsverfahren zum Tragen kommen, bei denen unabhängig von der individuellen Person gewisse Vorqualifikationen auf bestimmte Studienanteile angerechnet werden, womit die Entscheidung über die Gleichwertigkeit bereits im Vorfeld der konkreten Anrechnungsentscheidung stattfindet. Im Falle der individuellen Anrechnung (vgl. Hanft et al. 2014, S. 3) kann es sowohl um formale Kompetenzen, die über Zertifikate nachgewiesen werden können, non-formale Kompetenzen, die zwar in Bildungsprozessen erworben, jedoch nicht als Lernergebnisse dokumentiert sind, sowie informelle Kompetenzen gehen, die im Rahmen von Praxiserfahrung gewonnen wurden und entsprechend auch nicht zertifiziert sind. Sofern gewisse Rahmenbedingungen der Anrechnungsprozesse festgelegt wurden, spricht man von „unterstützten Einzelfallentscheidungen“ (ebd., S. 4).

Die Entwicklung und Implementierung von Verfahren zur Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen ist durch den Einsatz staatlicher Fördermittel vorangetrieben worden. In diesem Zusammenhang ist die bereits eingangs erwähnte Initiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) ANKOM relevant (vgl. Fußnote 4 sowie Freitag/Loroff 2011, S. 9ff.). Im Zuge dessen wurden in einer ersten Phase von 2005 bis 2008 12 Modellprojekte gefördert, bei denen in Kooperation zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung qualitätsgesicherte Anrechnungsverfahren entwickelt und implementiert werden sollten. Viele der dort konzipierten Verfahren wurden dann in der zweiten Phase, in deren Rahmen zwischen 2011 und 2014 20 Projekte gefördert wurden, wieder aufgegriffen.

Stellt man die Frage nach der Verbreitung von Anrechnungsverfahren über die Modellprojekte hinaus im gesamten Hochschulsystem, so zeigt sich ein eher ernüchterndes Bild. Von einer flächendeckenden Verbreitung kann bis dato keine Rede sein (Cendon et al. 2015, S. 6). Offenbar ist auch das Interesse seitens der Studieninteressierten und Hochschulen bisher nicht allzu groß (ebd., S. 13).

> „Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Anrechnungsfragen in den Hochschulen an Bedeutung gewinnen, dass aber die Praktiken im Umgang mit dieser Thematik innerhalb der Hochschulen variieren. Weiterbildungsaktive

> Hochschulen oder Hochschulen, die Studiengänge in Kooperation mit außerhochschulischen Einrichtungen durchführen, sind häufig anrechnungserfahrener und versuchen, über Verfahrensstandards qualitätssichernde Maßnahmen zu implementieren, die aber nur selten über den Wirkungsbereich der berufsbegleitenden und weiterbildenden Studiengänge hinausreichen" (Hanft et al. 2014, S. 67).

Demzufolge sieht das Bild im berufsbegleitenden Studium etwas positiver aus als insgesamt betrachtet. So ergab eine Untersuchung aller berufsbegleitenden Studiengänge im Bundesgebiet (Minks/Netz/Völk 2011, S. 51ff.), dass mehr als ein Drittel der berufsbegleitenden Bachelorstudiengänge (93 von 257) Anrechnungsmöglichkeiten bieten und es bei den auf der Masterebene angesiedelten Angeboten immerhin noch etwas mehr als ein Fünftel (155 von 697) sind. Ebenso konnte für den Bereich der weiterbildenden Masterstudiengänge festgestellt werden, dass dort durchaus qualitativ hochwertige Verfahren der individuellen Anrechnung zu finden sind, z. B. über strukturierte Portfolios[12]. Bei den berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen sowie den Bachelorangeboten in Vollzeit, die sich explizit an beruflich qualifizierte Studierende richten, finden sich auch pauschale Anrechnungsverfahren, die sonst sehr selten vorkommen. Oft handelt es sich hierbei jedoch um im Rahmen der erwähnten staatlichen Programme geförderte Studiengänge, bei denen die Breitenwirkung, selbst in die betreffenden Hochschulen hinein, infrage gestellt werden muss.

Im Zuge einer eingehenden Untersuchung einer Stichprobe der im Jahr 2013 im Anrechnungskompass der Hochschulrektorenkonferenz (HRK)[13] erfassten 1.240 Studiengänge wurde festgestellt, dass es sich zumeist nur um die Anrechnung von Berufspraktika und somit keine Anrechnung in dem hier beschriebenen Sinne handelt (ebd., S. IVf.). Die größte Verbreitung aller in den Blick genommenen Anrechnungsverfahren wiesen mit großem Abstand die individuellen Formen auf. Von den 100 untersuchten grundständigen und weiterführenden Bachelor- und Masterangeboten boten zwar 13 gar keine Anrechnungsverfahren (über die Anerkennung von Berufspraktika

12 Strukturierte Portfolios werden im Zusammenhang mit individuellen Anrechnungsverfahren eingesetzt. Damit werden auf das Studium anrechenbare Kompetenzen identifiziert. Die Gliederung ist vom Studiengang vorgegeben, der auch Hinweise zum Ausfüllen für den Studienanfänger/die Studienanfängerin bereitstellt. Der Entscheidungsprozess über die tatsächliche Anerkennung der Kompetenzen ist in einer Anrechnungsordnung geregelt (vgl. Schäfer 2016).

13 Der Anrechnungskompass wurde vom Projekt „nexus" der HRK entwickelt. Näher siehe https://www.hrk-nexus.de/material/nexus-anrechnungskompass/ (Abruf am 10.05.2017).

hinaus) an. Jedoch wiesen 78 individuelle Anrechnungsverfahren auf, wohingegen nur elf Angebote pauschale Anrechnungsverfahren vorsahen. Zurückgeführt werden kann die Dominanz individueller Anrechnungsverfahren u. a. darauf, dass diese Form im Hochschulbereich bereits „seit langen Jahren bei der Anrechnung von in anderen Hochschulen erworbenen Kompetenzen praktiziert" (Hanft et al. 2014, S. 75) wird.

Ein weiterer Befund der Studie war, dass staatliche Hochschulen im Feld der Anrechnung noch eher zurückhaltend agieren, während private Hochschulen sie in Teilen schon sehr stark nutzen. Besonders fortschrittlich sind generell über alle Hochschultypen hinweg die weiterbildenden Masterstudiengänge:

> „Die weiterbildenden Masterstudiengänge gehen stärker auf die beruflichen Vorqualifikationen ihrer Studierenden ein und bemühen sich aktiv um die Gestaltung von Systemen zu deren Anrechnung. Allerdings sind auch diese Systeme häufig sehr komplex und mit einem hohen Aufwand für die anrechnungswilligen Studierenden und für die Bearbeiter(innen) und Entscheider(innen) auf Hochschulseite verbunden. Die Gestaltung valider und gleichzeitig ökonomischer Verfahren der Kompetenzdokumentation ist eine Entwicklungsaufgabe, die noch nicht befriedigend gelöst [ist] und somit weiterer Forschung bedarf" (ebd., S. 90).

3.1.3 Beratungs- und Unterstützungsangebote während des Studiums

Umfassende und passgenaue Beratungs- und Unterstützungsangebote für berufsbegleitend Studierende in der Studieneingangsphase sowie während des gesamten Studiums werden als wichtiger Faktor für den Studienerfolg gesehen. Untersuchungen zeigen, dass fachliche und organisatorische Unterstützungsmaßnahmen in fast allen berufsbegleitenden Bachelor- und Masterstudiengängen stattfinden, und zwar vor allem in Form persönlicher Beratungsgespräche (siehe Tabelle 8). Etwas seltener kommt dagegen die Karriereberatung vor und am wenigsten gebräuchlich ist psychologische Beratung.

Trotzdem gibt es in diesem Feld noch Entwicklungsbedarf und -möglichkeiten. Dies betrifft vor allem Brückenkurse und Mentoringprogramme in der Studieneingangsphase, die Einsteiger(inne)n helfen, Wissensdefizite auszugleichen und Fragen zum Studium individuell klären zu können (vgl. Hanft et al. 2015, S. 9). Ebenfalls noch Potenzial besteht beim Einsatz studentischer Tutor(inn)en, welche Personen, die aus der Berufspraxis an die Hochschule wechseln, insbesondere zu Beginn des Studiums unterstützen, um

Tabelle 8

Beratungsangebote während des berufsbegleitenden Studiums

Formen der Beratung	Fachliche Beratung	Beratung Studien-organisation	Psycho-logische Beratung	Karriere-beratung
Bachelor	99	100	58	72
Darunter				
Tutorium	48	21	1	7
Persönliche Beratungsgespräche	96	98	46	70
Telefonservice/Hotline	61	67	20	32
E-Mail-Service	77	73	21	42
Sonstige	13	8	15	12
Master	98	98	55	79
Darunter				
Tutorium	31	18	3	7
Persönliche Beratungsgespräche	91	93	42	70
Telefonservice/Hotline	65	77	19	37
E-Mail-Service	83	83	20	42
Sonstige	17	11	14	14

Quelle: eigene Darstellung nach Minks/Netz/Völk 2011, S. 90; Angaben in Prozent

ihnen einen guten Übergang zu ermöglichen. Dabei führen Studierende höherer Semester berufserfahrene Studienanfänger(inne)n u. a. in das wissenschaftliche Arbeiten ein, vermitteln ihnen Lernstrategien und stehen ihnen auch sonst mit Rat und Tat zur Seite (vgl. Schlindwein/Weyland/Schürmann 2015).

Die Relevanz derartiger Unterstützungsangebote besitzt aus Sicht von Betreiber(inne)n berufsbegleitender Studiengänge einen hohen Stellenwert (vgl. Hopbach 2014, S. 16). Unterstrichen wird dabei stets die Wichtigkeit, Informationen und Beratung auf die unterschiedlichen Bedürfnisse einzelner Zielgruppen spezifisch zuzuschneiden (vgl. Hanft/Zawacki-Richter/Gierke

2015; Iberer/Milling 2013). Wichtig in diesem Zusammenhang sind örtliche und zeitliche Erreichbarkeit dieser Angebote. Gerade Studierende in Weiterbildungsprogrammen weisen besonders hohe Erwartungen an derartige Unterstützungsleistungen auf (vgl. Hanft et al. 2015, S. 20). Da sie in der Regel hohe Studiengebühren zahlen, wollen sie dafür auch einen guten Service, der ihnen hilft, ihr Studium erfolgreich zu absolvieren.

Was sich im Bereich berufsbegleitender Studiengänge abzeichnet, ist ein Trend, in Informations- und Unterstützungsangebote neben Orientierungswissen und fachlichen Aspekten auch verstärkt die Lebenssituation der Studierenden einzubeziehen. Hinzu kommen neue Formen der Ausgestaltung, die auf die Bedarfe in deren Rahmen reagieren und dabei auf unterschiedliche Kommunikationskanäle zurückgreifen.

3.1.4 Zeitliche und räumliche Flexibilität

Wie in den Eingangskapiteln dargestellt, gibt es viele definitorische und praktische Überschneidungen zwischen den Studienformen, die sich alternativ zum traditionellen Vollzeitstudium etabliert haben. So auch beim berufsbegleitenden Studium und dem Teilzeitstudium. Hier konnte beispielsweise festgestellt werden, dass 58 Prozent der berufsbegleitenden Bachelorstudiengänge ausschließlich in Teilzeit studiert werden und weitere 10 Prozent sowohl im Teilzeit- als auch im Vollzeitformat. Auf der Masterebene sind Teilzeitangebote sogar noch häufiger anzutreffen. Nur 21 Prozent der berufsbegleitenden Studiengänge sind ausschließlich in Vollzeit studierbar (vgl. Minks/Netz/Völk 2011, S. 29 u. S. 64f.).

Was die quantitative Entwicklung der Teilzeitstudienangebote im Bundesgebiet angeht, so zeigt Tabelle 1 in Kapitel 1.1, dass deren Anteil sowohl im Bachelor- als auch im Masterbereich steigend ist und im Jahr 2016 bei 10,9 bzw. 14,4 Prozent liegt. Dabei gibt es Unterschiede zwischen den Hochschultypen. Während das Teilzeitstudium an Universitäten vor allem im Bachelorbereich vertreten ist, kommt es an Fachhochschulen häufiger im Masterbereich vor. Weitere Differenzen werden beim Blick auf die Trägerschaft deutlich. Private Hochschulen sind zumindest im Masterbereich mit einem Anteil von 24,4 Prozent deutlich aktiver als die staatlichen mit 13,7 Prozent (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016b, Tab. F1-4web). Darüber hinaus belegen weitere Untersuchungen ein entsprechendes Anwachsen bei der Nachfrage. So nahm der Anteil der Teilzeitstudierenden an der Gesamtzahl der Studierenden in Deutschland seit Beginn der 2000er-Jahre zu, wenn

auch auf niedrigem Niveau: Er kletterte von 2,3 Prozent im Wintersemester 2000/01 auf 6,5 Prozent im Wintersemester 2013/14 (vgl. Lah/Röwert/Berthold 2016, S. 26).

Auch wenn vielleicht erwartet werden könnte, dass sich bei Teilzeitstudiengängen im berufsbegleitenden Bereich vor allem Modelle etabliert haben, bei denen sich der Studienaufwand halbiert und die Regelstudienzeit entsprechend verdoppelt, zeichnen die Daten ein anderes Bild. Bei Bachelorstudiengängen mit 180 ECTS[14]-Punkten findet sich eine durchschnittliche Erhöhung der Studiendauer von lediglich 36 Prozent, auch bei den Angeboten mit 210 ECTS-Punkten sind es nur 21 Prozent. Ähnliches gilt für den Masterbereich mit durchschnittlichen Verlängerungen der Regelstudienzeiten um 57 Prozent bei Programmen mit mehr als 60 bis 90 ECTS-Punkten sowie von 46 Prozent bei Programmen mit mehr als 90 bis zu 120 ECTS-Punkten. Lediglich Angebote, die nicht mehr als 60 ECTS-Punkte umfassen, weisen im Durchschnitt Verlängerungen um etwas mehr als 100 Prozent auf (vgl. Minks/Netz/Völk 2011, S. 64ff.).

Eng verbunden mit dem Trend zur zeitlichen Flexibilität sind Maßnahmen der räumlichen Flexibilität, wie sie vor allem Fernstudiengänge bieten. Wie Tabelle 9 zeigt, ist im Zeitverlauf eine erkennbare Zunahme in diesem Segment zu beobachten, wenn auch auf insgesamt niedrigem Niveau.

Betrachtet man den Anteil der Fernstudierenden an allen Studienanfänger(inne)n im Bundesgebiet, so stieg deren Quote von 2005 bis 2014 um rund 2 Prozent. Was die Verteilung nach Geschlecht anbelangt, nutzen mittlerweile ähnlich viele Männer und Frauen diese spezifische Studienform. Die absolute Zahl der Fernstudiengänge hat sich mehr als verdoppelt. Wie bei den berufsbegleitenden, dualen und Teilzeitstudiengängen sind auch hier die Fachhochschulen deutlich engagierter als die Universitäten. Betrachtet man die Verteilung zwischen den beiden Hochschultypen in Tabelle 9, so hat sich zwischen 2005 und 2014 eine deutliche Verschiebung vollzogen. Der Schwerpunkt des Fernstudienangebots hat sich unverkennbar auf die Fachhochschulen verlagert. Eine ähnliche Entwicklung, wenn auch quantitativ in etwas geringerem Ausmaß, ist zwischen öffentlichen und

14 ECTS ist die Abkürzung für „European Credit Transfer and Accumulation System“, das im Zuge des Bologna-Prozesses geschaffen wurde, um die Mobilität der Studierenden zu unterstützen. Studierende in ganz Europa erhalten ECTS-Punkte für erbrachte Studienleistungen, die sie bei einem Wechsel der Hochschule mitnehmen können. Laut den Vorgaben der Kultusministerkonferenz (vgl. KMK 2010) werden in Deutschland für einen Bachelorabschluss mindestens 180 ECTS-Punkte und für einen Masterabschluss 300 ECTS-Punkte verlangt.

Tabelle 9

Entwicklung der Studienanfänger(innen)zahlen in Fernstudiengängen 2005–2014

Merkmal	Fernstudiengänge				
	Studienjahr[1)]				
	2005	2011	2012	2013	2014
Anzahl					
Insgesamt	10.156	20.895	20.974	21.332	23.096
in % an allen Studienanfänger(inne)n und					
Anteil dieser Studien-anfänger(innen)gruppe	2,9	4,0	4,2	4,2	4,6
Anzahl					
Westdeutsche Flächenländer	6.410	14.975	15.123	15.044	17.034
Ostdeutsche Flächenländer	1.442	2.630	2.717	2.952	2.606
Stadtstaaten	2.304	3.290	3.134	3.336	3.456
Anteil innerhalb der Fernstudiengänge in %					
Geschlecht					
männlich	61	51	50	48	50
weiblich	39	49	50	52	50
Art der Hochschule					
Universitäten	42	47	43	40	29
Fachhochschulen	58	53	57	60	71
Trägerschaft					
Öffentliche/kirchliche Trägerschaft	58	62	60	58	45
Private Trägerschaft	42	38	40	42	55

[1)] Studienjahr = Sommer- plus nachfolgendes Wintersemester.
Quelle: eigene Darstellung nach Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016b, Tab. F1-9web; Angaben in Prozent

privaten Hochschulen festzustellen. Was den Anteil am Fernstudienangebot in Deutschland insgesamt anbelangt, haben die privaten Anbieter die öffentlichen überholt.

Auf den Bereich der berufsbegleitenden Studiengänge bezogen ist zwar über die Hälfte (58 %) der Angebote als Präsenzstudium konzipiert, aber mit 26 Prozent an Fernstudien sowie weiteren 16 Prozent an Mischformaten ist ein nicht unbeträchtlicher Anteil an räumlicher Flexibilität erreicht (Völk/Netz 2012, S. 47ff.). Im Bachelorbereich lag der Anteil der rein im Fernstudienformat studierbaren Angebote mit 31 Prozent etwas höher als im Masterbereich mit 23 Prozent. Mischformen sind hingegen im Masterbereich häufiger als im Bachelorbereich anzutreffen (17 % vs. 15 %). Angebote, die wahlweise in beiden Formaten studierbar waren, lagen in beiden Fällen um 1 Prozent (vgl. Minks/Netz/Völk 2011, S. 66ff.)

Über das Fernstudium hinaus nutzen etwa 40 Prozent der als Präsenzstudium organisierten Studiengänge Elemente des E-Learnings und Blended Learnings (Völk/Netz 2012, S. 60). Im Gegenzug beinhalten viele der Fernstudiengänge auch Präsenzelemente. Überhaupt keine Präsenzzeiten finden sich bei lediglich 19 Prozent der berufsbegleitenden Bachelorstudiengänge im Fernstudienmodus (Minks/Netz/Völk 2011, S. 70). Im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ zeigt sich, dass gerade Blended-Learning-Formate quantitativ noch einmal an Bedeutung gewonnen haben (Hanft et al. 2015, S. 8 u. S. 31; Hopbach 2014, S. 16), sowohl gegenüber reinen Präsenz- als auch reinen Fernstudienangeboten. Damit fügt sich die Entwicklung im berufsbegleitenden Studium in allgemeinere Trends ein.

3.1.5 Spezifische Lehr- und Lernformen

Die gezeigte zeitliche und räumliche Flexibilität sowie der zunehmende Einsatz von Elementen des E-Learnings und Blended Learnings beinhalten auch veränderte mediendidaktische Anforderungen. Verstärkt kommen IT-basierte Lehr- und Lernmethoden zum Tragen, denn der überwiegende Teil der berufsbegleitenden Studienangebote erfolgt online-unterstützt (vgl. Schmid/Thom/Görtz 2016, S. 50). Neben der zeitlichen und räumlichen Flexibilität dient der Medieneinsatz auch dazu, ein stärker differenziertes Lernangebot zu realisieren, das den unterschiedlichen Bedürfnissen heterogener Zielgruppen entgegenkommt:

> „Seit den Anfängen des computergestützten Lernens ist mit E-Learning die Hoffnung verbunden, das selbstgesteuerte Lernen individueller gestalten zu können. Die Lernenden bestimmen ihr Lerntempo, sie können die Lerninhalte nach ihrem Kenntnisstand und ihren Interessen auswählen und erhalten regelmäßig individuelle Rückmeldung über ihren Lernfortschritt“ (Kerres 2012, S. 46).

Das kommt in besonderem Maße berufsbegleitend Studierenden entgegen, die z. T. sehr unterschiedliche Wissensstände und Bildungshintergründe aufweisen.

Eine weitere didaktische Herausforderung besteht darin, dass berufsbegleitend Studierende in der Regel ihre berufliche Praxis mit der akademischen Qualifizierung inhaltlich verbinden wollen:

> „Zum einen muss der Anschluss an Erfahrungswissen ermöglicht werden, etwa dadurch, dass Lernen sich auch an den Anforderungen des beruflichen Alltags orientiert, dass Praxisfälle aus dem Berufsleben der Studierenden als Lernmaterial einbezogen werden, vor allem aber dadurch, dass problembasiertes Lernen ermöglicht wird“ (Pellert 2016, S. 80).

Zudem integrieren berufsbegleitende Studiengänge teilweise über die reine Parallelität von Studium und Erwerbstätigkeit hinaus spezifisch zugeschnittene Praxisphasen, um darüber stärker die Verbindung von Theorie und Praxis zu forcieren (vgl. Völk/Netz 2012, S. 61). Diese sind in berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen häufiger zu finden als im Masterstudium:

> „Sie können in der direkten Bezugnahme auf bereits vorhandene Erfahrungen und Kompetenzen oder sogar auf laufende Arbeitsprozesse der wissenschaftlichen Reflexion und der Erarbeitung theoretischer Grundlagen für die Hochschule, für die Studierenden und ggf. für entsendende Betriebe eine Evidenz der Zusammengehörigkeit von Theorie und Praxis herstellen, wie sie in den tradierten Studienangeboten viel schwieriger zu generieren ist“ (Minks/Netz/Völk 2011, S. 70f.).

Eine ähnliche Funktion erfüllen Projektstudien bzw. die Projektarbeit, bei denen versucht wird, lösungsorientiertes Lernen jenseits einzelner Fachinhalte zu fördern. Hintergrund ist, dass „gut arrangierte Projekte besonders geeignet sind, effizienten Erwerb von Fachwissen mit der Einübung von Schlüsselkompetenzen zu verbinden, um auf diese Weise Fachkompetenz im eigentlichen Sinne zu erhalten“ (ebd., S. 71). Im Vergleich zu den angesprochenen Praxisphasen kommen Projektstudien bzw. Projektarbeit jedoch weniger vor. Auf der Bachelorebene schwankt deren Anteil zwischen 30 Prozent im Falle von Präsenzstudiengängen, bis zu 25 Prozent im Falle der in Misch-

form angebotenen Studiengänge und zu 22 Prozent im Falle von Fernstudiengängen, während die entsprechenden Anteile auf der Masterebene bei 38, 50 und 24 Prozent liegen (ebd., S. 69–74). Noch seltener kommt das Work-based Learning zum Einsatz (ebd., S. 71f. u. S. 74), und zwar sowohl im Bachelor- als auch im Masterbereich berufsbegleitender Studienangebote. Dabei handelt es sich um eine Methode, „bei der die Bearbeitung unternehmensspezifischer Aufgabenstellungen in das Studium integriert wird" (Köster et al. 2016, S. 89). Alles in allem steht mittlerweile also ein breites Repertoire spezifischer Lehr- und Lernmethoden für das berufsbegleitende Studium bereit. Dass es noch nicht in dem Umfang genutzt wird, wie es eigentlich der Lebenswirklichkeit einer zunehmenden Gruppe Studierender entspricht, wird vielfach kritisiert:

> „Es ist zu beobachten, dass das lange gelebte Selbstverständnis vieler Hochschulen immer weniger zu den sich rasant verändernden Lebensläufen und Berufsbiografien sowie den sich wandelnden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen einer wissensbasierten Gesellschaft passt" (Pellert 2016, S. 81).

3.1.6 Didaktische Kompetenzentwicklung bei Lehrenden

Die aufgezeigte Tendenz, in berufsbegleitenden Studiengängen vermehrt Lehr- und Lernformate zur Verbindung von Theorie und Praxis einzusetzen, stellt z. T. anspruchsvolle Anforderungen an die Lehrenden. Explizite Forschung zur Didaktik im berufsbegleitenden Studium gibt es kaum: „Eine Erweiterung der hochschuldidaktischen Perspektive auf das Feld berufsbegleitender Studienmodelle im Allgemeinen und der Zielgruppe beruflich Qualifizierter im Besonderen steht gegenwärtig noch aus" (Kreutz/Meyer 2015, S. 239). Dagegen liegt eine Reihe von Publikationen zur hochschuldidaktischen Verknüpfung von beruflichen Erfahrungen und Wissenschaftsorientierung im Studium (vgl. z. B. Elsholz 2015) sowie zur Didaktik in der wissenschaftlichen Weiterbildung (vgl. z. B. Schiller et al. 2016; Grassl/Mörth 2013) und hier speziell auch zum Einsatz digitaler Medien (vgl. z. B. Al-Ani 2016) vor. Da es sich bei berufsbegleitend Studierenden überwiegend um Erwachsene handelt, werden auch Erkenntnisse aus der Erwachsenenbildung als hilfreich erachtet. Dabei spielt vor allem der Umgang mit Heterogenität eine große Rolle: „Die wachsende Vielfalt der Lernenden stellt jedes Bildungsangebot vor die Herausforderung, den unterschiedlichen individuellen Voraussetzungen und Anforderungen gerecht zu werden" (Kerres/Schmidt/Wolff-Bendik 2012, S. 36).

Inwieweit die deutschen Hochschulen bei der hochschuldidaktischen Fortbildung ihres Lehrpersonals diese Inhalte berücksichtigen, lässt sich schwer sagen. Flächendeckende Erhebungen dazu fehlen bislang. In der Literatur wird aber immer wieder festgestellt, dass die Hochschuldidaktik ihren Blick primär auf methodische Fragen und Aspekte der Lehrkompetenz im traditionellen Präsenzstudium in Vollzeit richtet (vgl. Wildt 2014, S. 9). Auch wenn auf der Handlungsebene bislang offenbar noch zu wenig passiert, ist die Notwendigkeit, Lehrende in besonderer Weise bei ihrer Tätigkeit an der Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis besser zu unterstützen, schon vermehrt ins Bewusstsein insbesondere von Fachhochschulen gerückt.

3.1.7 Qualitätssicherung

Die Qualitätssicherung von Studienangeboten ist in Deutschland insgesamt ein Thema, das seit Beginn der 2000er-Jahre im Zuge des Bologna-Prozesses enorm an Stellenwert gewonnen hat. Explizite Ansätze für das berufsbegleitende Studium existieren allerdings kaum. Wenn Erkenntnisse vorliegen, dann finden sich diese fast ausschließlich in der Literatur zur wissenschaftlichen Weiterbildung.

Oft wenden Hochschulen das ohnehin vorhandene Instrumentarium, wie vor allem die Lehrveranstaltungsevaluation bzw. die Befragung von Studierenden, auch auf diesen Bereich an, ohne bestimmte Anpassungen vorzunehmen. Eine besondere Schwierigkeit wird darin gesehen, sich entweder innerhalb des Studiengangs oder auch hochschulweit auf Qualitätsstandards für die wissenschaftliche Weiterbildung zu einigen (vgl. Hanft et al. 2016, S. 214). Als ein neuralgischer Punkt werden die Steuerungsmöglichkeiten bezogen auf die Lehrqualität betrachtet. Zum einen berufen sich insbesondere die an der Hochschule tätigen Professor(inn)en in Konfliktsituationen immer wieder auf die grundgesetzlich garantierte Freiheit von Forschung und Lehre, was allerdings ein generelles Problem im Qualitätsmanagement von Hochschulen ist (vgl. Nickel 2014). Zum anderen sind im weiterbildenden Studium relativ häufig Lehrbeauftragte tätig, die als Externe nicht in die alltäglichen Abläufe der Hochschulen eingebunden sind und nur punktuell zu ihren Seminaren erscheinen. Insgesamt wird der Qualitätssicherung in der wissenschaftlichen Weiterbildung ein eher niedriges Niveau bescheinigt (vgl. Faulstich/Oswald 2010, S. 12).

Impulse zur Verbesserung dieser Situation versuchen die im Rahmen des Bund-Länder-Programms „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ ge-

förderten Modellprojekte zu setzen (vgl. Mörth/Pellert 2015). Hier werden Verfahren der Qualitätssicherung erprobt, die beispielsweise die Besonderheiten zeitlich und räumlich flexibler Studienmodelle berücksichtigen. Einen relevanten Stellenwert nehmen hier die Messung und Entwicklung des Kompetenzerwerbs von Studierenden an der Schnittstelle von Theorie und Praxis ein.

Ein zentrales Thema im Kontext sowohl der wissenschaftlichen Weiterbildung als auch des berufsbegleitenden Studiums ist, wie in Kapitel 3.1.2 dargelegt, die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen. Angesichts der herrschenden Heterogenität und teilweisen Intransparenz der Anrechnungsverfahren hat sich hier sehr schnell die Notwendigkeit gezeigt, qualitätssichernde Maßnahmen zu ergreifen:

> „Mit Sorge beobachten wir, dass insbesondere in Studiengängen, die sich in einem wettbewerblichen Umfeld auf dem Markt behaupten müssen, der Druck wächst, hohe Anrechnungsumfänge ohne ausreichende Qualitätssicherung zu gewähren“ (Hanft et al. 2014, S. 86).

Inzwischen liegen umfangreiche Vorschläge und Konzepte für die Qualitätssicherung von Anrechnungsverfahren vor (vgl. Müskens/Eilers-Schoof 2014; Seger/Waldeyer 2014). Im Fokus steht dabei, transparente und nachvollziehbare Anrechnungsverfahren zu etablieren, die auf geeigneten Bewertungs- und Entscheidungsprozessen beruhen. Gerade in Verfahren, bei denen die Anrechenbarkeit außerhochschulisch erworbener Kompetenzen individuell geprüft wird, fehlen sowohl aufseiten der Studienanfänger(innen) als auch aufseiten des Lehrkörpers häufig verlässliche Orientierungsmuster, wie z. B. schriftliche Handreichungen mit klaren Verfahrensbeschreibungen und Kriterien oder Standardformulare.

3.2 Trends im dualen Studium

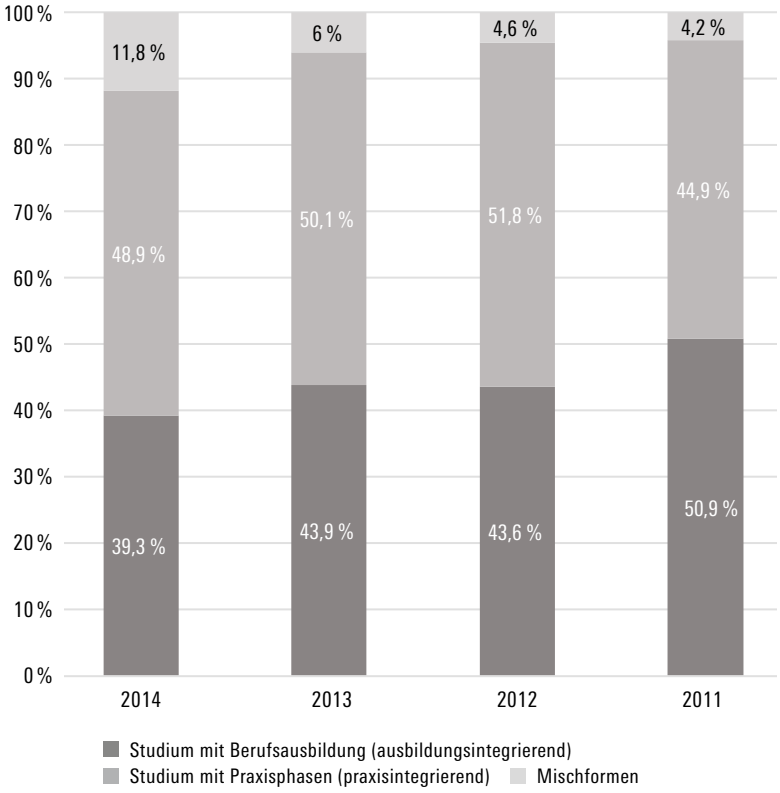
3.2.1 Ausbildungs- versus Praxisintegration

Bei den dualen Studiengängen zeichnet sich seit geraumer Zeit eine Verschiebung zwischen den in Kapitel 1.3 vorgestellten Untertypen ab. Das betrifft vor allem das Verhältnis der beiden Hauptvarianten ausbildungs- und praxisintegrierendes Studium, wie Abbildung 2 zeigt:

War im Jahr 2011 noch bei über der Hälfte aller dualen Studienangebote eine Berufsausbildung mit Kammerabschluss Teil des Studiengangs, domi-

Abbildung 2

Verteilung unterschiedlicher Studienmodelle im grundständigen dualen Studium



Quelle: BIBB 2015, S. 6; Auswertung auf der Basis von Zahlen aus der Datenbank AusbildungPlus 2011–2014

nieren inzwischen Studienangebote, die nur noch längere Praxisphasen in Unternehmen oder anderen Arbeitsstellen beinhalten. Dieser Trend weg von der studienintegrierenden Ausbildung hält weiter an. So verzeichnete die Datenbank AusbildungPlus[15] im Sommer 2016 im gesamten Bundesgebiet 936

15 AusbildungPlus ist ein Online-Portal speziell für duale Studienangebote, das vom BIBB-Bundesinstitut für Berufsbildung bereitgestellt wird unter: http://www.ausbildungplus.de (Abruf am 07.06.2017).

praxisintegrierende und 766 ausbildungsintegrierende duale Studienangebote. Einer der Hauptgründe dafür ist, dass die Kopplung zwischen Hochschule und Arbeitsort im praxisintegrierenden Studium lockerer ist als im ausbildungsintegrierenden, was für beide Seiten mehr Freiheiten schafft:

> „Hochschule und Betrieb gestehen sich gegenseitig weitgehende Autonomie bei der Gestaltung ihrer Qualifizierungsteile zu. Die Unternehmen stehen hier vor der Aufgabe, die längeren Praktikums- und Präsenzphasen der Studierenden im Betrieb sinnvoll zu gestalten. Dies lösen sie ganz individuell nach den jeweils im Betrieb ‚vor Ort' vorhandenen fachlichen, personellen und technischen Möglichkeiten, indem sie Arbeitspakete für die einzelnen Studierenden weitgehend situativ, also dem jeweiligen Ausbildungsstand und Studienverlauf entsprechend, anpassen" (Kupfer/Köhlmann-Eckel/Kolter 2014, S. 22).

Darüber hinaus entsteht für Studierende in praxisintegrierenden Studiengängen möglicherweise weniger Stress, wenn sie neben dem Studienabschluss nicht noch zusätzlich eine Kammerprüfung zum Erwerb eines Berufsabschlusses ablegen müssen. In diesem Fall entfällt dann auch der in der Regel notwendige Besuch einer Berufsschule, der von vielen dual Studierenden als weitere Belastung empfunden wird (vgl. Nickel/Püttmann 2015b, S. 100f.). Mittlerweile ist jedoch auch in ausbildungsintegrierenden Studiengängen eine Tendenz zu erkennen, den geregelten Ausbildungsweg zu verlassen und stattdessen die sogenannte „Externenprüfung" zu nutzen. Damit ist die Möglichkeit gemeint, eine Kammerprüfung zur Erlangung eines Berufsabschlusses abzulegen, ohne vorher eine geregelte Berufsausbildung mit entsprechendem Ausbildungsvertrag absolviert zu haben. Die berufliche Bildung sieht hier für sich einen Bedeutungsverlust und plädiert für geeignete Gegenmaßnahmen:

> „Hier sind die für die Berufsausbildung zuständigen Stellen gefordert, durch großzügige Ausnahmeregelungen beispielsweise Berufsschulpflicht und Mindestausbildungszeiten zur nötigen Flexibilität beizutragen. Andernfalls besteht die Gefahr, dass die duale Berufsausbildung in ihrer klassischen Form im Rahmen dualer Studiengänge an Bedeutung verliert" (Kupfer/Köhlmann-Eckel/Kolter 2014, S. 33).

3.2.2 Arbeitsrechtliche Probleme

Der festgestellte Trend zur Umgehung der Berufsausbildung wirft auch arbeitsrechtliche Probleme auf. So sind die ausbildungsintegrierenden Studiengänge auf der betrieblichen Seite durch Ausbildungsordnung und Tarifverträge geregelt. Durch einen Ausbildungsvertrag werden Rechte und Pflichten sowohl auf Arbeitnehmer- als auch auf Arbeitgeberseite deutlich formuliert

und auch die Vergütung erfolgt auf einer transparenten Grundlage. Für praxisintegrierende Studiengänge gibt es zumindest auf Bundesebene keine vergleichbaren verbindlichen Regelungen. Hier besteht aus gewerkschaftlicher Sicht ein dringender Handlungsbedarf (vgl. Nickel/Püttmann 2015b, S. 86f.).

Für die Unternehmen gibt es im dualen Studium keine Verpflichtung, einen Ausbildungsvertrag abzuschließen. Manche Arbeitgeber(innen) beschränken sich darauf, lediglich einen Praktikums- und/oder Studienvertrag abzuschließen. Untersuchungen zeigen, dass dual Studierende in diesen Fällen bei Vergütungs- und Urlaubsregelungen häufig schlechter gestellt sind als andere Auszubildende (vgl. Krone 2013, S. 5f.). Auch ist bisweilen ihre Einbindung in die betriebliche Mitbestimmung erschwert, wenn sie kein vertraglich geregeltes Ausbildungsverhältnis besitzen. Ein weiterer kritischer Punkt sind Bindungsklauseln an das Unternehmen, im Zuge dessen sich dual Studierende nicht nur dazu verpflichten, eine gewisse Zeit nach dem Studienabschluss im Unternehmen zu verbleiben, sondern auch einwilligen, Studiengebühren und sonstige finanzielle Aufwendungen abzuarbeiten. Hier kann eine Zwangssituation entstehen.

Vor diesem Hintergrund sind einige Hochschulen im Rahmen ihrer Qualitätssicherung dazu übergegangen, mit ihren Partnerorganisationen über die Gestaltung der Arbeitsverträge und -bedingungen im dualen Studium zu sprechen und in Kooperationsvereinbarungen Mindeststandards festzulegen (vgl. Nickel/Püttmann 2015b, S. 84–85 u. S. 88–90). Dafür werden Standarddokumente geschaffen, auf die hochschulintern von den Verantwortlichen für duale Studienangebote zurückgegriffen werden kann. Ähnliches gilt für Musterarbeitsverträge, die eine Orientierung bieten können. Allerdings kann dadurch aus Sicht der Hochschulen nur eine Rahmensetzung und keine detaillierte Kontrolle eines Unternehmens vorgenommen werden. Letzteres wäre belastend für beide Seiten und letztlich auch nicht leistbar. Es geht vielmehr darum, dass sich sowohl die Hochschule als auch der/die beteiligte Arbeitgeber(in) der Gefahr einer mangelnden rechtlichen Absicherung dual Studierender bewusst sind und dem im Rahmen eines übergreifenden Qualitätsmanagements gemeinsam entgegensteuern können.

3.2.3 Studierendenauswahl durch den/die Arbeitgeber(in)

Während die berufsbegleitend Studierenden sich in der Regel aus eigener Initiative und oft auch ohne Wissen ihrer Arbeitgeber(innen) akademisch (weiter-)qualifizieren (vgl. Kapitel 1.2), spielen die Arbeitgeber(innen) im dualen

Studium eine relativ gewichtige Rolle. Sie fungieren als Gatekeeper, weil sie es überwiegend sind, welche die dual Studierenden rekrutieren und an die Hochschulen entsenden. Bisweilen werden entsprechende Stellenangebote ausgeschrieben oder in branchenüblichen Info-Portalen bekannt gemacht, sodass Interessierte sich direkt darauf bewerben können.

Die Praxispartner(innen) richten ihre Personalauswahl primär nach der beruflichen Eignung aus. Demgegenüber besteht die Rolle der Hochschulen vor allem darin, zu entscheiden, ob die Kandidat(inn)en die formalen Voraussetzungen für eine Zulassung zum dualen Studium erfüllen. Die Zusammenarbeit an dieser Schnittstelle ist für Arbeitgeber(innen) und Hochschulen nicht immer einfach, weil diverse sensible Punkte berührt werden. So müssen beide Akteure und Akteurinnen gemeinsam sicherstellen, dass die Bewerber(innen) von ihren Fähigkeiten und Interessen her sowohl zum Studium als auch zur berufspraktischen Tätigkeit passen. Auch aus Sicht der Studierenden ist es prinzipiell wünschenswert, dass sowohl der berufliche als auch der akademische Strang des dualen Studiums erfolgreich absolviert werden, da bei Abbruch eines der beiden Ausbildungsstränge Komplikationen auftreten können. So kann aufgrund der Stellenplanung des Unternehmens die Übernahme gefährdet sein, wenn kein Hochschulabschluss erworben wird, oder der Verbleib in dualen Studiengängen bei Wegfall des praktischen Teils zu einem Problem werden. Auch der Abbruch einer Berufsausbildung kann negative Auswirkungen haben, da die geschlossenen Verträge in diesem Fall gekündigt werden und der/die dual Studierende ab diesem Zeitpunkt seine/ihre Betriebszugehörigkeit verliert. Aufgrund der großen Bedeutung des übergreifenden Prozesses der Auswahl und der Zulassung von Studierenden sind einige Hochschulen dazu übergegangen, diesen professionell zu managen und damit eine möglichst hohe Qualität der Kooperationsbeziehungen in diesem Bereich sicherzustellen (vgl. Ulhaas/Winterhalder 2015).

Die Tatsache, dass im dualen Studium in erster Linie die Arbeitgeber(innen) die Studierenden auswählen, führt im Hochschulbereich immer mal wieder zu Kritik, doch ein Trend zur Änderung dieser Praxis ist nicht zu beobachten. Stattdessen gibt es Initiativen, die Unternehmen und andere Praxispartner(innen) anregen sollen, ihre Gatekeeper-Funktion bei Auswahl dual Studierender zu reflektieren und auf Verbesserungsmöglichkeiten zu prüfen. So besitzt das duale Studium den Ruf, vorrangig für besonders leistungsfähige und motivierte Studierende offenzustehen. Nicht jede/jeder ist der Doppelbelastung von beruflicher plus akademischer Bildung gewachsen, weshalb z. T. hohe Ansprüche an die Leistungsfähigkeit der Interessent(innen) gestellt werden. Infolgedessen

> „sind entsprechende Bemühungen, das duale Studium in den nächsten Jahren erheblich auszubauen, kritisch zu hinterfragen. Etliche Betriebe haben bereits Probleme, geeignete Bewerberinnen und Bewerber für ihre anspruchsvollen dualen Studienprogramme zu finden" (Kupfer/Köhlmann-Eckel/Kolter 2014, S. 41).

Vor diesem Hintergrund wird u. a. eine Debatte darüber geführt, wie es gelingen könnte, das duale Studium für neue Zielgruppen zu erschließen und so für mehr Durchlässigkeit zu sorgen. So waren beispielsweise im Jahr 2014 beruflich Qualifizierte ohne allgemeine Hochschulreife oder Fachhochschulreife nur zu 1 Prozent unter den Anfänger(inne)n im dualen Studium vertreten. Dagegen besaßen 81 Prozent die allgemeine Hochschulreife, obwohl das Gros der Studienangebote an Fachhochschulen angesiedelt ist (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016b, Tab. F1-10web). Eine ähnliche Unterrepräsentanz lässt sich auch bei Personen mit Migrationshintergrund feststellen. So zeigt eine Studie der Westfälischen Hochschule Gelsenkirchen, dass der Anteil dieser Gruppe im dortigen dualen Studienangebot bei lediglich 4 Prozent liegt, wohingegen deren Anteil in allen Studiengängen der Hochschule 40 Prozent beträgt (vgl. Gibas 2015, S. 7ff.). Um den Ursachen auf den Grund zu gehen, wurde ein ganzes Bündel möglicher Faktoren untersucht, u. a. auch die Rolle der Unternehmen bei der Auswahl der dual Studierenden. Hier zeigte sich, dass bei den Personalentscheidungen mögliche spezifische Potenziale der Bewerber(innen) mit Migrationshintergrund zwar durchaus erkannt werden, doch eine potenzialorientierte Anpassung von Bewerbungsverfahren mehrheitlich nicht erfolgt. Hierfür werden häufig die angestrebte Objektivität des Verfahrens und der Grundsatz der Gleichbehandlung angegeben. Auch bei der Personalrekrutierung findet selten eine gezielte Ansprache von Personen mit Migrationshintergrund statt und in der Regel existiert kein spezifisch auf Personen mit Migrationshintergrund ausgerichtetes personalstrategisches Programm.

Darauf aufbauend sind schließlich verschiedene Maßnahmen zur aktiven und zielgruppenadäquaten Information und Beratung entwickelt worden (vgl. Nickel/Püttmann 2015b, S. 72f.). Im Fokus stehen dabei sowohl unterschiedliche Veranstaltungsformate, die von Studieninformationstagen bis zu Hochschul- und Bildungsmessen reichen, als auch gänzlich neue Informationskanäle wie elektronische Medien oder systematische Kooperationen mit Schulen. Zudem sind mit Blick auf die spezifischen Zielgruppen und die Besonderheiten dualer Studiengänge weitere Kommunikationsadressat(inn)en berücksichtigt worden, darunter Eltern, Lehrer(innen), Kammern und berufsbildende Schulen. Schließlich wurden zusätzlich spezifische Informations-

träger(innen) in die Informationsstrategien eingebunden, z. B. Studierende oder Alumni dualer Studiengänge, sowie Kommunikationsaktivitäten zielgruppenadäquat ausgestaltet, etwa über die Übersetzung in mehrere Sprachen.

Darüber hinaus wird verstärkt versucht, kleinere und mittlere Unternehmen als Kooperationspartner(innen) für das duale Studium zu gewinnen. Dies ist insbesondere für kleinere Fachhochschulen mit starker regionaler Ausrichtung interessant (vgl. Schwill/Schwill/Wolf 2015). Über eine hohe Flexibilität der Studienangebote, die mitunter ausgeprägte Ähnlichkeiten mit berufsbegleitenden Studiengängen aufweisen, sollen Personalverantwortliche kleinerer und mittlerer Unternehmen motiviert werden, Personen ins duale Studium zu entsenden. Diese stehen dem dualen Studium häufig zurückhaltender gegenüber als Großunternehmen, weil sie sich aufgrund ihres überschaubaren Personalbestandes scheuen, Arbeitskräfte partiell für den Besuch einer Hochschule freizustellen. Dadurch können personelle Lücken und zusätzliche Kosten entstehen.

3.2.4 Beratungs- und Unterstützungsangebote vor Studienbeginn

Da die Rekrutierung der dual Studierenden maßgeblich durch die Arbeitgeberseite erfolgt, konzentrieren sich die Beratungs- und Unterstützungsangebote der Hochschulen vor allem auf diejenigen, die sich bereits eingeschrieben haben. Gleichwohl gibt es auch Hochschulen, die gezielt Schüler(innen) im regionalen Umfeld über die Möglichkeit des dualen Studiums informieren und hierzu erfolgreiche Absolvent(inn)en einsetzen (vgl. Danne/Wiesner 2015). Andere gehen noch etwas offensiver vor und führen ein „Talentscouting“ bei Vor-Ort-Besuchen in Schulen durch (vgl. Gibas 2015). Dabei werden gezielt Schüler(innen) angesprochen, die sich mit der Möglichkeit eines Studiums noch nicht oder nur zögerlich befasst haben. Das Talentscouting bezieht sich zwar nicht nur auf das duale Studium, sondern umfasst das Studium generell. Dennoch werden mit Blick auf das duale Studium besondere Aspekte miteinbezogen wie z. B. die Skepsis mancher Eltern gegenüber der Kombination von Berufsausbildung und Studium oder konkrete Hilfen bei der Kontaktaufnahme und Bewerbung bei Unternehmen. Letztere bilden wie im vorhergehenden Kapitel angesprochen ein zentrales Nadelöhr und berücksichtigen beispielsweise Jugendliche mit Migrationshintergrund bei der Vergabe von dualen Studienmöglichkeiten nicht im ausreichenden Maße.

Schriftliche Informationsangebote zum dualen Studium gibt es reichlich, insbesondere im Internet. Alle Hochschulen, die duale Studiengänge im Programm haben, informieren auf ihren Webseiten darüber. Auch viele Verbände, vor allem im Unternehmensbereich (vgl. Nickel/Püttmann 2015b, S. 25), sowie die im Kapitel 1.3 vorgestellten Dachverbände werben auf ihren Portalen dafür und stehen als Ansprechpartner(innen) für Fragen zur Verfügung. Nicht zuletzt können Interessierte auf die im Kapitel 3.2.1 vorgestellte Datenbank AusbildungPlus zurückgreifen, die eine deutschlandweite Onlinesuche nach dualen Studienangeboten ermöglicht.

3.2.5 Beratungs- und Unterstützungsangebote während des Studiums

Duale Studiengänge stellen in vielerlei Hinsicht besondere Anforderungen an die Studierenden. Mit der doppelten Belastung von Studium und Berufspraxis erhöht sich im Vergleich mit anderen Studienformaten die Bedeutung von überfachlichen Kompetenzen, etwa im Bereich der Selbstorganisation oder des Commitments. Hinzu kommen ganz eigene Probleme bei der Studienorganisation, mit denen sich Studierende regulärer Studiengänge nicht konfrontiert sehen. Für die Studierenden – selbstverständlich aber auch für die Hochschulen und die Partnerorganisationen, die ebenfalls ein Interesse an dem erfolgreichen Abschluss der dual Studierenden haben – stellen deshalb adäquate Beratungsangebote, die an diesen kritischen Stellen Unterstützung leisten, einen wichtigen Beitrag zur Qualitätsentwicklung dar.

Dass bei der Beratung und Betreuung dual Studierender ein Verbesserungsbedarf besteht, konnte in einer Untersuchung der Universität Kassel festgestellt werden (vgl. Wochnik/Thiel de Gafenco 2015). Danach stehen dual Studierenden nicht in dem gewünschten Maße Beratungsangebote von Hochschulseite aus zur Verfügung. Diese Kritik ist nicht nur inhaltlicher Natur, sondern richtet sich auch gegen eine schlechte zeitliche Erreichbarkeit, da die Öffnungszeiten häufig mit den beruflichen Verpflichtungen kollidieren. Neben einer adäquaten Ausgestaltung der Erreichbarkeit der Beratungsangebote und einer inhaltlichen Qualitätsverbesserung wird von der Universität Kassel angeregt, dass die von der Hochschule bereitgestellten Berater(innen) für die besondere Situation der dual Studierenden und ihre Probleme stärker sensibilisiert und geschult werden.

Besonders im Fokus von Unterstützungs- und Beratungsangeboten steht auch hier – ähnlich wie im berufsbegleitenden Studium – die Studieneingangsphase. Hier werden Fundamente gelegt, auch mit Blick auf den angestrebten Kompetenzerwerb. Dazu wurde beispielsweise von der Technischen Hochschule Mittelhessen ein spezielles Coaching für Studienanfänger(innen) entwickelt (vgl. Danne/Wiesner 2015, S. 14–19). Dieses für alle Studienanfänger(innen) in den dualen Bachelorstudiengängen verpflichtende Modul erstreckt sich über die ersten beiden Semester und umfasst jeweils zwei Semesterwochenstunden. In mehreren Blockveranstaltungen mit Anwesenheitspflicht agieren Absolvent(inn)en der THM als Coaches für Kleingruppen von bis zu 15 dual Studierenden. Die Studierenden erwerben insgesamt vier Kreditpunkte (ECTS). Übergreifendes Ziel der Veranstaltung ist es, die dual Studierenden in der Eingangsphase so zu fördern, dass sie das duale Studium sowohl an der Hochschule als auch im Unternehmen erfolgreich durchlaufen können.

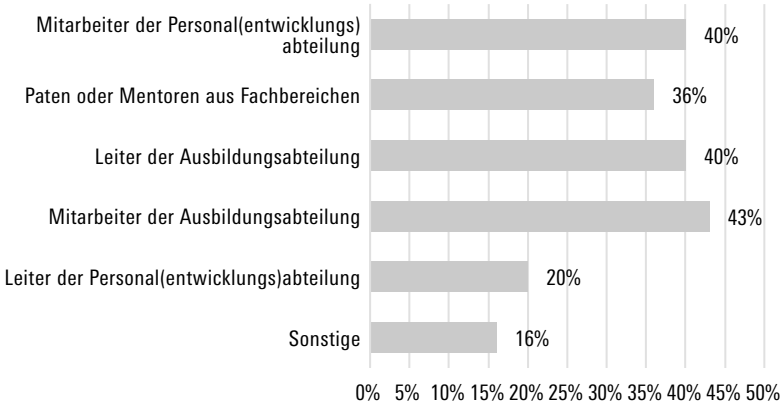
Generell spielt das Thema „Studienabbruch" im dualen Studium keine nennenswerte Rolle. Zwar liegen dazu keine flächendeckenden Untersuchungen vor, aber Unternehmen berichten von geringen Abbruch- und hohen Übernahmequoten nach Studienabschluss (vgl. Wolter et al. 2014, S. 30). Tatsächlich ergab eine im Jahr 2015 durchgeführte Befragung von 123 in Deutschland tätigen Unternehmen, dass dort 72 Prozent der Absolvent(inn)en eines dualen Studiums eine längerfristige berufliche Perspektive erhalten haben (Deloitte 2015, S. 40). Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt auch eine Studie zur Situation von ehemaligen dual Studierenden in Bayern. Dort besaßen zwei Drittel der befragten Absolvent(inn)en zum Befragungszeitpunkt eine unbefristete Anstellung (vgl. Gensch 2016, S. 48). Allerdings lag diese Quote nicht höher als bei den Absolvent(inn)en traditioneller Vollzeitstudiengänge.

Zusätzlich zum Beratungs- und Unterstützungsangebot an Hochschulen gibt es im dualen Studium oft auch Ansprechpersonen für dual Studierende in den kooperierenden Unternehmen. Am häufigsten fungieren Leiter(innen) oder Mitarbeiter(innen) aus den Ausbildungs- und Fachabteilungen als Betreuer(innen) oder Mentor(inn)en, wie Abbildung 3 deutlich macht.

Offenbar funktioniert die Unterstützung im Arbeitsalltag überwiegend gut. In einer 2011/2012 durchgeführten Befragung dual Studierender äußerten sich rund 77 Prozent zufrieden oder eher zufrieden mit der Betreuung durch ihre(n) Ausbilder(in) (vgl. Krone 2015c, S. 69).

Abbildung 3

Ansprechpersonen für dual Studierende auf Unternehmensseite



Fragestellung: Falls ja, zu welcher Personengruppe gehört dieser Ansprechpartner für dual Studierende in Ihrem Unternehmen?; Mehrfachnennungen möglich; N = 96 Unternehmen

Quelle: Deloitte 2015, S. 15

3.2.6 Zeitliche und räumliche Flexibilität

Nur wenige Themen haben die Debatten rund um das duale Studium in der letzten Zeit so stark bestimmt wie dasjenige der Verzahnung von Theorie und Praxis. Als Markenkern des dualen Studiums und damit auch Ansatzpunkt für Abgrenzungsbemühungen gegenüber anderen Studienformen, soweit sind sich die meisten Akteure und Akteurinnen einig, kommt den Verbindungen zwischen den Lernprozessen innerhalb der an dualen Angeboten beteiligten Lernorte eine zentrale Bedeutung zu. Damit sind nicht nur spezifische didaktische Facetten angesprochen, sondern auch die zeitliche und räumliche Verzahnung von Arbeit und Studium.

Diesbezüglich haben sich in den ausbildungs- und praxisintegrierenden Bachelorstudiengängen drei verschiedene Strukturmodelle etabliert (vgl. Ratermann 2015, S. 194–198):

- *Integriertes Modell*
  Von Beginn des Studiums an wird ein permanenter Wechsel der Lernorte vollzogen. Die Studierenden sind in der Woche sowohl im Unternehmen als auch in der Hochschule, der Berufsschule oder in anderen überbetrieblichen Lernorten (optional). Die gesamte Studienstruktur muss an die Praxisphasen in den Unternehmen und ggf. an Berufsschulzeiten angepasst sein.
- *Blockmodell*
  Die Studierenden sind längere zeitliche Blöcke abwechselnd im Unternehmen und in der Hochschule. Der eventuelle Besuch von Berufsschule oder einem anderen überbetrieblichen Lernort wird entsprechend integriert. Die Zeitblöcke sind in der Regel aufgeteilt nach dem Semester, in dem die Lehrveranstaltungen an der Hochschule besucht werden, und der vorlesungsfreien Zeit, in der im Unternehmen gearbeitet wird. Darüber hinaus kann auch ein reines Praxissemester integriert werden, das z. B. das Ablegen der Kammerprüfung im Rahmen der Berufsausbildung beinhaltet.
- *Teilsepariertes Modell*
  Ein Teil der Berufsausbildung wird zeitlich vom Studium abgekoppelt. Dies geschieht beispielsweise durch ein dem Studium vorgeschaltetes Jahr, das die Studierenden nur im Unternehmen verbringen, um sich auf ihre Berufsausbildung oder -praxis konzentrieren zu können. Die übrige Zeit gibt es dann einen Wechsel zwischen dem Besuch der Lehrveranstaltungen an der Hochschule im Semester und der Arbeit im Unternehmen in den Semesterferien. Im weiteren Verlauf kann auch in dieses Modell ein reines Praxissemester integriert werden, das z. B. das Ablegen der Kammerprüfung im Rahmen der Berufsausbildung beinhaltet.

Darüber hinaus kann auch ein Fernstudien-Modell zur Anwendung kommen, bei dem die Lehrveranstaltungen weitgehend im E-Learning- bzw. Blended-Learning-Verfahren absolviert werden. Reines E-Learning ist im dualen Studium so gut wie gar nicht anzutreffen. Etwas häufiger kommt das Blended Learning mit Präsenzphasen abends, am Wochenende oder in anderen zeitlichen Formaten zum Einsatz, wobei nur etwas mehr als 4 Prozent der dualen Studiengänge auf diese Weise organisiert sind (vgl. BIBB 2013, S. 34). Hierbei fallen die Präsenzphasen an der Hochschule deutlich sporadischer aus als bei den anderen drei genannten Varianten. Am stärksten präferiert wird von allen genannten Varianten das Blockmodell. Betrachtet man nur den Bachelorbereich, funktionieren 73 Prozent der dualen Studiengänge nach diesem Prinzip (ebd.).

Nicht nur das Blockmodell, auch die integrierten oder teilseparierten Spielarten erfordern eine enge organisatorische und curriculare Abstimmung zwischen Hochschulen und Arbeitsstelle. Zumal wenn – gemäß der Definition von ausbildungs- und praxisintegrierenden Studiengängen (vgl. Kapitel 1.3) – berufspraktische Teile auf das Studium angerechnet werden. Dass dies in der Realität mehr schlecht als recht gelingt, wurde bereits angesprochen (ebd.).

Vor diesem Hintergrund gibt es Ansätze, die für einen pragmatischen Umgang mit diesem Problem plädieren und eine generelle sowie weitgehende Flexibilisierung praxisnaher Studienangebote vorschlagen (vgl. Schwill/Schwill/Wolf 2015). Dabei geht es im Wesentlichen darum, die Möglichkeit zu eröffnen, bestehende reguläre Studienangebote auch dual studieren zu können. Diese Form der Flexibilität ist z. B. vergleichsweise häufig an den bayerischen Fachhochschulen zu finden. Dort können traditionelle grundständige Präsenzstudiengänge auch in den Varianten „Verbundstudium" (ausbildungsintegriert) und „Studium mit vertiefter Praxis" absolviert werden (vgl. Gensch 2016, S. 10f.). Die Studierenden können also zwischen den drei Varianten wählen, sofern diese auch alle angeboten werden. Es liegt in der Entscheidung der Hochschule, wie flexibel sie ihr Studium gestaltet. Ob und in welchem Ausmaß Hochschulen ihre Studienangebote flexibilisieren, hängt oftmals auch von den Bedürfnissen und Möglichkeiten der kooperierenden Unternehmen ab.

3.2.7 Spezifische Lehr- und Lernformen

Die zweite zentrale Ebene der Theorie-Praxis-Verzahnung im dualen Studium ist die kooperative Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse. Der Anspruch ist hoch: Hochschule und Arbeitsstätte sollen den Kompetenzerwerb der dual Studierenden abgestimmt voranbringen, sodass Theorie und Praxis ineinandergreifen. Dabei müssen zwei Lernorte die Vermittlung unterschiedlichen Wissens aufeinander einstellen, was – wie bereits in Kapitel 1.3 dargestellt – häufig mehr schlecht als recht umgesetzt wird. Empirische Studien kommen zu dem Schluss, dass diese Schwierigkeiten „vor allem damit zusammenhängen, dass Theorie und Praxis nicht nur unterschiedliche Wissenstypen, sondern auch unterschiedliche Organisationen mit ihrer je eigenen institutionellen Logik repräsentieren" (acatech 2014, S. 24).

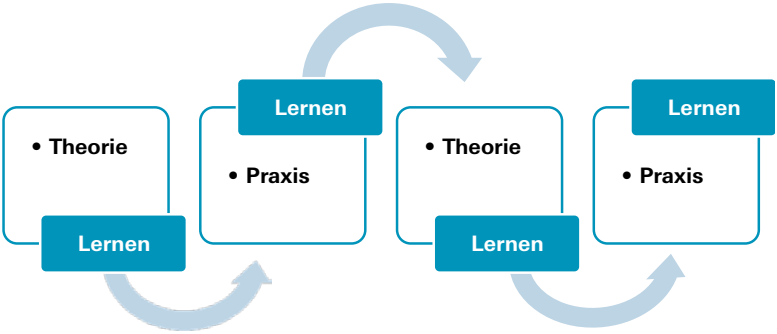
So haben die Sozialisationseffekte im Betrieb offenbar vergleichsweise große Auswirkungen auf die Lehr- und Lernprozesse (vgl. Wochnik/Thiel de Gafenco 2015). Da die dual Studierenden hier zunächst einmal ihre berufli-

che Zukunft sehen, identifizieren sie sich vor allem mit diesem Lernort. Deshalb ist die Erwartungshaltung der dual Studierenden an ihr Studium stark durch die betriebliche Perspektive geprägt. So ergab eine Studierendenbefragung (ebd.), dass von diesen vor allem die fehlende Praxisrelevanz der hochschulischen Lehrinhalte kritisiert wurde, auch in Verbindung mit der mangelnden curricularen Abstimmung. Jedoch zeigte eine Gruppendiskussion mit Vertreter(inne)n der Partnerorganisationen (ebd.), dass viele Absolvent(inn)en dualer Studiengänge die Praxisrelevanz im Rückblick positiver einschätzen. Eine direkte Rücksichtnahme auf die inhaltlichen Bedürfnisse der dual Studierenden wurde sowohl von Hochschulseite als auch von betrieblicher Seite als nicht umsetzbar beurteilt, ebenso wie die gemeinsame Entwicklung eines Curriculums. Zur Lösung des Problems wurde vorgeschlagen, Maßnahmen zu ergreifen, die nicht exklusiv dual Studierenden, sondern allen Studierenden zugutekommen. Dies ist etwa möglich über eine generell stärkere Betonung der Praxisrelevanz der hochschulischen Lerninhalte und der dort erworbenen Kompetenzen.

Aufgrund der Tatsache, dass es sich beim Gros dualer Studiengänge um grundständige Vollzeitstudiengänge handelt, die eine Präsenz sowohl am Arbeitsort als auch in der Hochschule verlangen, wird die Diskussion um E-Learning bzw. Blended Learning nicht so intensiv geführt wie bezogen auf das berufsbegleitende Studium (vgl. Kapitel 3.1.5). Ein duales Fernstudium ist, wie im vorhergehenden Kapitel ausgeführt, eher der Ausnahmefall.

Abbildung 4

Prozess des Theorie-Praxis-Austauschs in dualen Studiengängen



Quelle: Beaugrand et al. 2015, S. 1

Im Vordergrund der Hochschullehre steht die Frage, durch welche didaktischen Maßnahmen Hochschulen in ihren Lehrveranstaltungen den Theorie-Praxis-Transfer in den Köpfen der dual Studierenden am besten anregen können. Neben der in vielen dualen Studiengängen üblichen Projektarbeit wird oft auch die Einbindung praktischer Erfahrungen der Studierenden in die hochschulischen Lehrveranstaltungen angestrebt. Hierüber kann ein kontinuierlicher Transfer der Lernergebnisse der beiden Lernorte erreicht werden, der sich als alternierende Prozesskette darstellen lässt, wie es Abbildung 4 zeigt.

Ziel ist die Vermittlung von Transferkompetenz, d. h.

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

Die Hauptaufgabe der Hochschullehrenden besteht darin, Studierenden zu ermöglichen, Handlungswissen aus der Praxis aufzugreifen, zu reflektieren und dann mit wissenschaftlichem Wissen zu verbinden. Hierzu liegen inzwischen relativ elaborierte methodische Ansätze vor (vgl. Beaugrand et al. 2015). Auf der berufspraktischen Seite besteht dagegen noch Handlungsbedarf, und zwar nicht nur bezogen auf das duale, sondern auch auf das berufsbegleitende Studium:

> „Es liegt nahe, dass die besondere Konstellation zwischen betrieblichem Bildungspersonal, Auszubildenden und dualen bzw. berufsbegleitend Studierenden in Unternehmen neue Herausforderungen an die berufs- und arbeitspädagogische Professionalisierung […] stellt“ (Dittmann/Kreutz 2016, S. 168).

3.2.8 Didaktische Kompetenzentwicklung bei Lehrenden

Vor dem Hintergrund der spezifischen Anforderungen, die duale Studiengänge auch im Bereich des Personalmanagements mit sich bringen, haben sich Hochschulen in den letzten Jahren um neue, an die Besonderheiten der Studienform angepasste Instrumente zur Entwicklung spezifischer didaktischer Kompetenzen beim Lehrpersonal bemüht. Zwei Herausforderungen stehen dabei im Vordergrund: Zum einen werden Anstrengungen unter-

nommen, die für duale Studiengänge besonders relevanten Lehrbeauftragten, die als Praktiker(innen) in ihrem jeweiligen Berufsfeld nebenberuflich lehren und somit einen wichtigen Beitrag zur Verbindung von Theorie und Praxis leisten können, qualitätsgesichert zu rekrutieren und bei ihrer Lehrtätigkeit zu unterstützen (vgl. Gröckel/Schönberg/Walther 2015). Zum anderen müssen die Lehrenden insgesamt dahingehend qualifiziert werden, dass sie insbesondere dazu befähigt sind, den Theorie-Praxis-Transfer aufseiten der Studierenden angemessen zu unterstützen. Als Basis dafür steht eine Reihe spezifischer Lehrmethoden zur Verfügung (vgl. Beaugrand et al. 2015).

Unter den innovativen Rekrutierungspraktiken für Lehrbeauftragte findet sich etwa die gezielte Ansprache von Absolvent(inn)en dualer Studiengänge, die als Praktiker(innen), die mit den jeweiligen Gegebenheiten an der Hochschule und der Studienform bereits vertraut sind, für diese Aufgabe eine besondere Eignung aufweisen (vgl. Danne/Wiesner 2015). Darüber hinaus haben sich für die auf die Rekrutierung folgende Phase der Einbindung nebenberuflicher Lehrkräfte verschiedene Maßnahmen etabliert wie etwa Mentoring-Programme oder Lehr-Tandems, in denen erfahrene und neue Lehrende zusammenarbeiten.

Über die verschiedenen Gruppen von Lehrenden hinweg finden sich schließlich auch vermehrt hochschuldidaktische Weiterbildungen, die sowohl die gerade für nebenberufliche Lehrbeauftragte relevanten Grundlagen als auch die im Zusammenhang dualer Studiengänge wichtigen Kompetenzen im Bereich des Theorie-Praxis-Transfers adressieren. Damit zeigen sich in diesem Punkt deutliche Parallelen zum berufsbegleitenden Studium, wo dem Thema Theorie-Praxis-Verzahnung unter didaktischen Gesichtspunkten ebenfalls ein hoher Stellenwert beigemessen wird (vgl. Kapitel 3.1.6). Insgesamt betrachtet ist aber aus Sicht von Expert(inn)en der hochschuldidaktische Diskurs zu diesem Aspekt noch zu schwach ausgeprägt:

> „Während es in der beruflichen Bildung – maßgeblich durch die Berufs- und Wirtschaftspädagogik – einen intensiven Diskurs zu didaktischen Fragen gibt, ist für das akademische Feld nicht einmal eine klare Bezugswissenschaft etabliert“ (Elsholz 2015, S. 253).

3.2.9 Qualitätssicherung

Ähnlich wie im berufsbegleitenden Studium gibt es erst in jüngster Zeit Bemühungen, spezifische Ansätze für die Qualitätssicherung dualer Studiengänge zu entwickeln und anzuwenden (für einen Überblick siehe Nickel/

Püttmann 2015b). Die Spannbreite der bereits in dieser Form genutzten bzw. potenziell nutzbaren Instrumente ist vielfältig. Dazu gehören die an so gut wie allen Hochschulen im herkömmlichen Qualitätsmanagement genutzten Instrumente wie Lehrveranstaltungsevaluationen oder Studierendenbefragungen, aber auch seltener anzutreffende Ansätze zur Untersuchung des Kompetenzerwerbs von Studierenden und des Verbleibs von Absolvent(in-n)en. In allen Fällen besteht die Möglichkeit, die Spezifika dualer Studiengänge zu berücksichtigen, vor allem die für die Qualität derartiger Angebote ganz grundlegende Beziehung der beiden Lernorte und die Verzahnung von Theorie und Praxis sowie die damit einhergehenden spezifischen Qualifikationsziele. Relativ neu sind Methoden zum Einbezug der Partnerorganisationen. Auch hier sind Befragungsinstrumente entwickelt worden, darüber hinaus aber auch andere Interaktionsformen wie der direkte Austausch in kleineren Gruppen.

Ein wesentlicher Auslöser dafür, dass die Qualität dualer Studiengänge seit kurzer Zeit vehement ins Bewusstsein von Hochschulen, Arbeitgeber-(inne)n und Politik gerückt ist, ist das in Kapitel 1.3 angesprochene Papier des Wissenschaftsrates (vgl. Wissenschaftsrat 2013). Darin wird angemahnt, dass sich die Hochschulen im Verbund mit ihren Praxispartner(inne)n verstärkt um dieses Thema kümmern sollten. Daraufhin wurden von verschiedener Seite Initiativen ins Leben gerufen wie beispielsweise das vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft finanziell geförderte „Qualitätsnetzwerk Duales Studium“ (vgl. ebd.), in dem zehn deutsche Hochschulen über zwei Jahre hinweg innovative Maßnahmen für die Qualitätssicherung dualer Studienangebote erarbeitet haben. In eine ähnliche Richtung ging die Evaluation dualer Studienkonzepte in Hochschulen und Berufsakademien des Landes Niedersachsen durch die Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover (vgl. ZEvA 2016), deren Ziel darin bestand, „die Bandbreite des gesamten niedersächsischen dualen Studienangebots“ abzubilden (ebd., S. 7). In beiden Fällen konnten keine übergreifenden Qualitätsstandards für das duale Studium entwickelt werden. Zu heterogen sind die individuellen Ansätze der Hochschulen. Oft ist sogar unklar, was noch als dual gelten darf und was nicht.

So waren sich auch die Teilnehmer(innen) des vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft initiierten Qualitätsnetzwerks Duales Studium nicht immer einig darüber, wie tiefgehend die Theorie-Praxis-Verzahnung sein muss, um dem Prädikat „dual“ gerecht zu werden (vgl. Nickel/Püttmann 2015b, S. 120–123). Konsens herrschte jedoch darüber, dass im dualen Studium eine – wie auch immer geartete – Verbindung zwischen beruflicher und

akademischer Bildung erkennbar sein muss. Auch gab es eine weitgehende Übereinstimmung darüber, dass es spezifischer Maßnahmen bedarf, um eine angemessene Qualität der angestrebten Theorie-Praxis-Verknüpfung zu erreichen. Deshalb wurde eine breite Palette an Strategien und Tools erarbeitet, in der vor allem der Erwerb von Kompetenzen für den Theorie-Praxis-Transfer (vgl. Kapitel 3.2.7) einen breiten Raum einnimmt. Ähnlich wie im berufsbegleitenden Studium ist die Evaluation der Fortschritte der Studierenden beim Kompetenzerwerb ein zunehmend wichtigeres Thema. Dazu werden innovative Verfahren erprobt, bei denen nicht nur der Kompetenzerwerb während des dualen Studiums in regelmäßigen Abständen überprüft wird (vgl. Wochnik/Thiel de Gafenco 2015), sondern auch die Kompetenzerwartungen der kooperierenden Unternehmen erhoben werden (vgl. Schulte 2015).

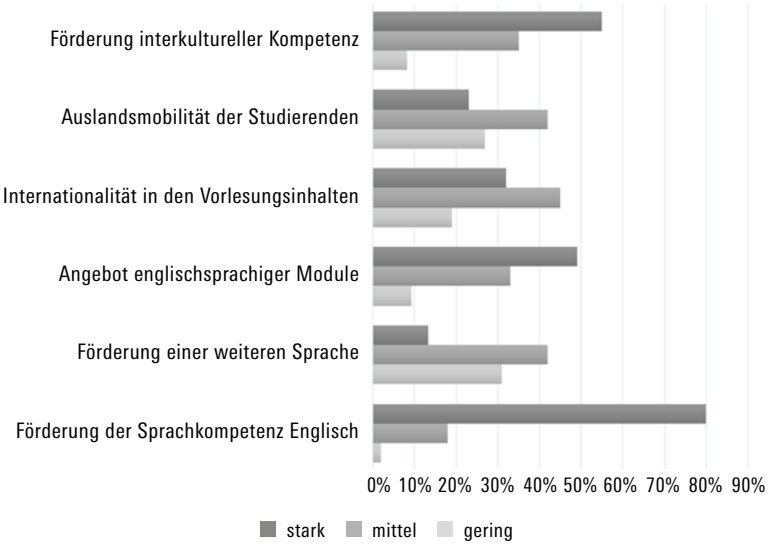
3.2.10 Internationalisierung

Während im Hinblick auf duale Studiengänge die Internationalisierung immer stärker thematisiert wird, findet sich im Bereich des berufsbegleitenden Studiums dazu nur wenig. Verpflichtende Praxisphasen im Ausland bestehen für 6 Prozent der berufsbegleitenden Bachelorstudiengänge, die Lehre in einer weiteren Sprache außer Deutsch nur in 12 Prozent der Fälle (Minks/Netz/Völk 2011, S. 76). Bei berufsbegleitenden Masterstudiengängen sind im Vergleich mit den Bachelorangeboten verpflichtende Praxisphasen etwas häufiger vorgesehen, in 18 Prozent der Fälle, die Lehre in Deutsch und einer Fremdsprache in 19 Prozent der Fälle, nur in einer Fremdsprache in 10 Prozent sowie in mehreren Fremdsprachen in 1 Prozent der Fälle (ebd.).

In Zeiten sich intensivierender Internationalisierungsprozesse in allen gesellschaftlichen Bereichen sehen mehr und mehr Studierende, auch in dualen Studiengängen, interkulturelle Kompetenzen und Erfahrungen im Ausland als notwendige Komponenten ihrer hochschulischen Ausbildung an. Eine ebenso große Rolle spielen im dualen Studium die Anforderungen von Unternehmen. Dabei unterscheiden sich deren Interessen an einem Erwerb von Kompetenzen, die Studierende befähigen, sich auf internationalem Parkett zu bewegen, stark nach dem eigenen Profil. Betriebe, die auf internationalen Märkten agieren, haben verständlicherweise ein höheres Interesse daran als Organisationen mit regionalem Schwerpunkt. Am stärksten nachgefragt ist von Unternehmensseite vor allem die englische Sprachkompetenz, wie Abbildung 5 deutlich macht:

Abbildung 5

Ausmaß der Befürwortung von Internationalisierungsmaßnahmen im dualen Studium aus Unternehmenssicht



Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Bustamante et al. 2015, S. 35; basierend auf Antworten von 114 in Deutschland tätigen Unternehmen

Vor dem Hintergrund eng getakteter Zeitpläne, dichter Studieninhalte und differenzierter Abstimmungsbedarfe hat sich die internationale Ausgestaltung dualer Studienangebote jedoch als eine nicht zu unterschätzende Herausforderung herausgestellt. Dennoch geht die Entwicklung in diese Richtung. So konnte eine Untersuchung von dualen Studienangeboten in den Bereichen Wirtschaftswissenschaften, Ingenieurwissenschaften, Informatik und Wirtschaftsinformatik sowie Recht an 194 deutschen Hochschulen und Berufsakademien zeigen, dass verschiedene Internationalisierungsmaßnahmen mittlerweile in einem nennenswerten Umfang verbreitet sind (vgl. Bustamante et al. 2015). Von den untersuchten Anbietern dualer Studiengänge ermöglichen 29 Prozent ihren Studierenden ein Auslandssemester, wohingegen Aufenthalte aus dem Ausland kommender Studierender an der Hochschule nur in 14 Prozent der Fälle möglich sind. Ein ähnliches Bild zeigt sich

im Hinblick auf die Praxisphasen, bei denen in 24 Prozent der Fälle Auslandsaufenthalte möglich sind[16]. Bisher kaum etabliert sind Maßnahmen, bei denen Auslandsaufenthalte Theorie- und Praxisphasen in Kombination umfassen.

Deutlich stärker als Auslandsaufenthalte ist im dualen Studium die Internationalisierung vor Ort in der Heimathochschule ausgeprägt. Oftmals wirken die Unternehmen als Bremsklötze für eine Auslandsmobilität während des dualen Studiums, „wenn sie den Nutzen von Auslandsaufenthalten nicht verstehen, z. T. mit Verweis auf die ‚einfachere' Möglichkeit, Mitarbeiter/-innen nach Abschluss des Studiums ins Ausland zu entsenden" (Graf et al. 2016, S. 104). Am häufigsten anzutreffen im Rahmen der „Internationalisierung zu Hause" ist die Implementierung von internationalen Lehrinhalten, gefolgt von der Förderung der Sprachkompetenz im Englischen. Andere Sprachen werden seltener gefördert (vgl. Bustamante et al. 2015, S. 21f.). So finden sich Angebote im Spanischen oder Französischen nur in 17 bzw. 11 Prozent der Fälle. Über die allgemeine Verbreitung verschiedener Maßnahmen der Internationalisierung hinaus lässt sich auch noch festhalten, dass Internationalisierungsmaßnahmen an einigen Hochschulen in wesentlich stärker gebündelter Form vorkommen, womit sich diese Hochschulen als Vorreiter im Bereich der Internationalisierung von bisher noch verhalten agierenden Einrichtungen abgrenzen.

16 Hierbei muss jedoch berücksichtigt werden, dass über die hochschulischen Angebote hinaus die Unternehmen selbst derartige Auslandsaufenthalte ermöglichen können, was auch in größerem Umfang der Fall zu sein scheint (vgl. Bustamante et al. 2015, S. 14).

4 EINSCHÄTZUNGEN VON STUDIERENDEN

Nachdem in den Kapiteln 1 und 3 ein kritischer Überblick über die Entwicklungslinien seit Beginn der 2000er-Jahre anhand von Datenmaterial und Forschungsergebnissen gegeben wurde, kommen im Folgenden die Studierenden zu Wort. Ziel ist, die Perspektiven der berufsbegleitend und dual Studierenden vertieft zu beleuchten und einander gegenüberzustellen. Dazu wurden alle von der Hans-Böckler-Stiftung geförderten Stipendiat(inn)en in berufsbegleitenden und dualen Studiengängen online befragt. In einem zweiten Schritt wurden ausgewählte Ergebnisse der Erhebung im Rahmen einer Web-Konferenz mit einigen Befragten diskutiert, um zu besonders auffälligen Befunden ein zusätzliches Feedback zu erhalten (ausführlicher zum methodischen Vorgehen siehe Kapitel 2.2). Im Zentrum der Befragung standen insbesondere die Motive für die Wahl eines berufsbegleitenden oder dualen Studiums, die mit solchen Studiengängen einhergehenden Belastungen, Maßnahmen und Weiterentwicklungsmöglichkeiten der Vereinbarkeit von Studium und Beruf sowie die finanzielle und ideelle Förderung durch die Hans-Böckler-Stiftung. Bei der Datenauswertung wurden neben dem im Mittelpunkt stehenden Vergleich zwischen berufsbegleitend und dual Studierenden auch geschlechtsspezifische Unterschiede sowie Abweichungen zwischen Studierenden mit und ohne schulischer Hochschulzugangsberechtigung, mit und ohne Kind(er), mit Vollzeit- oder Teilzeitbeschäftigung sowie im Fern- oder Präsenzstudium berücksichtigt. Sofern sich aus diesen Zusatzauswertungen relevante Befunde ergeben haben, werden diese in die Darstellung mit einbezogen.

4.1 Profil der Stichprobe

4.1.1 Soziodemografische Zusammensetzung

Hinsichtlich des soziodemografischen Profils machen die männlichen Befragten mit zwei Dritteln einen deutlich größeren Anteil der Befragten aus als die weiblichen mit einem Drittel (siehe Tabelle 10). Vergleicht man diese Verteilung mit Befunden anderer Erhebungen zu Studierenden mit beruflicher Qualifizierung, fällt der Männeranteil in dieser Stichprobe sehr hoch aus. So weisen laut der jüngsten Sozialerhebung 25 Prozent der männlichen

und 20 Prozent der weiblichen Studierenden eine vorherige berufliche Qualifizierung auf, unterscheiden sich also anteilsmäßig kaum voneinander (vgl. Middendorf et al. 2013, S. 54). Auch die Betrachtung der Verteilung männlicher und weiblicher Studierender im deutschen Hochschulsystem zeigt ein eher paritätisches Bild. So übersteigt die Zahl der männlichen Studierenden die der weiblichen nur geringfügig (vgl. Statistisches Bundesamt 2016).

Die Spannweite der Geburtsjahre der Befragten reicht von 1966 bis 1994 und ist damit sehr breit gefächert. Bundesweit liegt der Altersdurchschnitt bei den Männern im Erststudium bei 24,1 Jahren und bei den Frauen bei 23,7 Jahren (vgl. Middendorf et al. 2013, S. 71). Im postgradualen Studium liegt der Altersdurchschnitt der weiblichen Studierenden bei 30,4 Jahren und bei den männlichen bei 31,8 Jahren (ebd.).

Tabelle 10

Übersicht über das soziodemografische Profil des Untersuchungssamples (N = 40; absolut und in Prozent)

	N	Prozent		N	Prozent
Geschlecht[1]			Geburtsjahr		
* männlich	26	66,7			
* weiblich	13	33,3	Median = 1989		
Familienstand			* 1966	1	2,5
* ledig	19	47,5	* 1967	0	0,0
* in einer Partnerschaft	14	35,0	* 1968	0	0,0
* verheiratet	6	15,0	* 1969	1	2,5
* geschieden	1	2,5	* 1970	1	2,5
			* 1971	1	2,5
Kinder			* 1972	1	2,5
* keine	33	82,5	* 1973	0	0,0
* 1 Kind	5	12,5	* 1974	1	2,5

* 2 Kinder	1	2,5	* 1975	0	0,0
* mehr als 3 Kinder	1	2,5	* 1976	0	0,0
			* 1977	0	0,0
Soziale Herkunft			* 1978	0	0,0
* kein Elternteil Akademiker(in)	35	87,5	* 1979	2	5,0
			* 1980	0	0,0
* mindestens ein Elternteil Akademiker(in)	5	12,5	* 1981	1	2,5
			* 1982	0	0,0
			* 1983	0	0,0
Migrationshintergrund[2]			* 1984	0	0,0
* kein Elternteil nicht-deutscher Herkunft	27	71,1	* 1985	2	5,0
			* 1986	1	2,5
* mindestens ein Elternteil nicht-deutscher Herkunft	11	28,9	* 1987	2	5,0
			* 1988	5	12,5
			* 1989	4	10,0
			* 1990	7	17,5
			* 1991	3	7,5
			* 1992	1	2,5
			* 1993	3	7,5
			* 1994	3	7,5

[1] Eine Person machte keine Angabe.
[2] Zwei Personen machten keine Angabe.

Frageformulierung: „Geben Sie bitte Ihr Geschlecht an."; „In welchem Jahr sind Sie geboren?"; „Wie ist Ihr Familienstand?"; „Wie viele Kinder haben Sie?"; „Bitte geben Sie den höchsten Bildungsabschluss Ihrer Mutter/Ihres Vaters an." *(Antworten neu kategorisiert);* „Wo wurde Ihre Mutter/Ihr Vater geboren?" *(Antworten neu kategorisiert)*

Quelle: Online-Befragung CHE Centrum für Hochschulentwicklung 2015

Was den Familienstand der Befragten anbelangt, gibt fast die Hälfte an, ledig zu sein. Das entspricht weitgehend der Verteilung innerhalb der Studierendenschaft im Bundesgebiet (vgl. Middendorf et al. 2013, S. 72). Etwas mehr als ein Drittel befindet sich in einer Partnerschaft, zusätzlich zu kleineren Anteilen an Verheirateten (15 %) und Geschiedenen (2,5 %). Knapp ein Fünftel der Befragten hat mindestens ein Kind, wobei jedoch das Alter der Kinder eine große Spannbreite aufweist, von unter einem bis 32 Jahre[17]. Damit liegt der Anteil der Studierenden mit Kind etwa vier Mal so hoch wie bei den Studierenden im Bundesgebiet insgesamt. Der Anteil an Eltern liegt hier bei 5 Prozent (ebd., S. 74).

Besonders auffällig innerhalb der Stichprobe ist die Verteilung nach sozialer Herkunft. Nur jede(r) achte Befragte entstammt einem Haushalt, in dem mindestens ein Elternteil über einen akademischen Abschluss[18] verfügt. Damit fällt der Anteil der Befragten aus Elternhäusern ohne akademischen Abschluss mit 87,5 Prozent innerhalb der Stichprobe bemerkenswert hoch aus. Zum Vergleich: In der Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks haben insgesamt 50 Prozent der Studierenden Eltern mit Hochschulabschluss (ebd., S. 80). Dabei lassen sich laut Studierendensurvey der Arbeitsgruppe Hochschulforschung Unterschiede zwischen den Hochschultypen beobachten. Während an Universitäten 58 Prozent der Studierenden aus Akademiker(innen)-Elternhäusern stammen, sind es an Fachhochschulen nur 37 Prozent (Ramm et al. 2014b, S. 7). Da der überwiegende Teil der Befragten im vorliegenden Sample an Fachhochschulen studiert (siehe Kapitel 4.1.3), ergibt sich hier eine gewisse Korrespondenz, wenngleich der Anteil der Studierenden aus Nicht-Akademiker(innen)-Elternhäusern in der Stichprobe auch noch deutlich unter dem Durchschnittswert bezogen auf die Fachhochschulen insgesamt bleibt. Darüber hinaus zeigt sich ein bemerkenswerter geschlechtsspezifischer Unterschied bei der sozialen Herkunft. Während 23,1 Prozent der weiblichen Befragten aus einer Familie stammen, in der Vater und/oder Mutter über einen akademischen Abschluss verfügen, sind es bei den männlichen Befragten nur 7,7 Prozent.

17 Bei den weiteren Auswertungen wurde eine dieser Personen aus der Gruppe der Eltern ausgeklammert, da keines der Kinder dieser Person unter 18 Jahren alt ist und insofern die im Rahmen dieser Untersuchung hinsichtlich der Elternschaft im Zentrum stehende Frage nach zusätzlichen Belastungen durch familiäre Verpflichtungen im Zusammenhang mit der Betreuung von Kindern aller Wahrscheinlichkeit nach nicht auf diese Person zutrifft.

18 Unter „akademischem Abschluss“ wird im Rahmen dieser Studie verstanden: Fachhochschulabschluss (auch Abschluss einer Ingenieurschule), Universitätsabschluss, Promotion, Habilitation.

Fast ein Drittel der Befragten hat mindestens einen Elternteil mit nichtdeutscher Herkunft. Etwas häufiger stammen die Mütter und/oder Väter aus dem außereuropäischen als dem europäischen Raum. Ebenfalls ein Drittel gibt an, dass seine ausländischen Elternteile keinen akademischen Abschluss besitzen.

Soziodemografisch gesehen ist die Stichprobe, verglichen mit der Grundgesamtheit der von der Hans-Böckler-Stiftung geförderten berufsbegleitend und dual Studierenden, als repräsentativ einzustufen. Ein Abgleich der Daten ergibt eine hohe Übereinstimmung. So liegt der Anteil der männlichen Befragten in der Grundgesamtheit bei 67,3 Prozent, verglichen mit 66,7 Prozent im Untersuchungssample. Zudem ist der Median des Geburtsjahres mit dem Jahr 1989 in beiden Fällen identisch. Schließlich liegt auch der Anteil der Personen mit mindestens einem Kind mit 14,8 Prozent im Falle der Grundgesamtheit nahe dem entsprechenden Wert für das Untersuchungssample von 17,5 Prozent.

4.1.2 Bildungsbiografischer Hintergrund

Gerade berufsbegleitende Studiengänge sprechen häufig eine Klientel an, die nicht der Vorstellung eines/einer Normalstudierenden entspricht, der/die im direkten Anschluss an den Erwerb der Hochschulreife ein Studium aufnimmt. So zeigt sich auch in dem Untersuchungssample, dass über 80 Prozent der Befragten vor ihrem Studium bereits eine Berufsausbildung abgeschlossen haben. Zumeist handelt es sich dabei um einen anerkannten Berufsbildungsabschluss, in rund 15 Prozent der Fälle jedoch um einen Meister(innen)- oder Fachwirt(innen)-Abschluss bzw. vergleichbare Aufstiegsfortbildungsabschlüsse (siehe Tabelle 11). Bundesweit betrachtet liegt der Anteil der Studierenden mit zuvor erworbenem Berufsabschluss deutlich niedriger: An Universitäten sind es 10 Prozent der Studenten und 13 Prozent der Studentinnen, während die Werte an Fachhochschulen bei 19 bzw. 26 Prozent liegen (vgl. Ramm et al. 2014b, S. 10). Auch in dieser Hinsicht weicht das Sample – wie schon bei der sozialen Herkunft – auffallend von der Zusammensetzung der Studierendenschaft insgesamt ab.

Ebenfalls relativ hoch fällt der Anteil der beruflich Qualifizierten in der Stichprobe aus, die ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung studieren. Dieser beträgt mehr als ein Viertel. Zum Vergleich: Im Wintersemester 2014/15 machten die Studierenden ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung nur 1,9 Prozent der Studierendenschaft im Bundesgebiet aus (vgl.

Tabelle 11

Vor Studienbeginn erworbene Berufsbildungsabschlüsse der befragten dual und berufsbegleitend Studierenden (absolute Zahlen)

		Studienform	
		dual	berufsbegleitend
Abschluss	Anerkannter Berufsbildungsabschluss	6	22
	Meister(in), Fachwirt(in) oder ähnlicher Aufstiegs-fortbildungsabschluss	1	4

Frageformulierungen: „Haben Sie vor Ihrem gegenwärtigen Studium eine Berufsausbildung/ Berufsausbildungen abgeschlossen? Um welche Form/en der Berufsausbildung handelt es sich?" (Antworten neu kategorisiert; nur höchster Abschluss); „Welches Format hat Ihr gegenwärtiges Studium?" (Antworten neu kategorisiert)

Quelle: Online-Befragung CHE Centrum für Hochschulentwicklung 2015

CHE 2016). Bei den Befragten mit schulischer Hochschulzugangsberechtigung besitzt ein Fünftel eine fachgebundene Hochschulreife oder Fachhochschulreife und die Hälfte die allgemeine Hochschulreife[19].

Darüber hinaus hat knapp ein Drittel der Befragten bereits einen Hochschulabschluss erworben (siehe Tabelle 12). In rund drei Viertel dieser Fälle handelt es sich um einen Bachelorabschluss, während das restliche Viertel auf Diplomabschlüsse von Fachhochschulen sowie einen Abschluss als „Staatlich geprüfter Elektrotechniker", d. h. keinen Hochschulabschluss, sondern einen nicht-hochschulischen Abschluss des tertiären Bildungssektors, entfällt.

19 Wenngleich es verschiedene Sonderregelungen zum Hochschulzugang in den einzelnen Bundesländern gibt, lassen sich die folgenden drei Formen der Hochschulreife systematisch voneinander abgrenzen (HRK o. J.): Während die allgemeine Hochschulreife den Zugang zu allen Studiengängen an allen deutschen Hochschulen ermöglicht, ist der Zugang im Falle der fachgebundenen Hochschulreife auf bestimmte Fächer sowie im Falle der Fachhochschulreife auf den Hochschultyp der Fachhochschule begrenzt.

Tabelle 12

Übersicht über bildungsbiografische Aspekte der Befragten im Untersuchungssample (N = 40; absolut und in Prozent)

	N	Prozent
Berufsausbildung		
** Ja*	33	82,5
** Nein*	7	17,5
Hochschulzugangsberechtigung[1]		
** Allgemeine Hochschulreife (Abitur)*	20	50,0
** Fachgebundene Hochschulreife / Fachhochschulreife (Fachabitur)*	9	22,5
** berufliche Qualifikation ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung*	11	27,5
Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung		
** direkter Schulabschluss (1. Bildungsweg)*	24	60,0
** nachgeholter Schulabschluss (2. Bildungsweg)*	4	10,0
** berufliche Qualifizierung (3. Bildungsweg)*	12	30,0
Hochschulabschluss		
** keine Angabe*	27	67,5
** Bachelor*	10	25,0
** Sonstiges[1]*	3	7,5

[1] Diplom-Finanzwirt (FH), Diplom-Verwaltungsfachwirt (FH) und staatlich geprüfter Elektrotechniker

Frageformulierungen: „Haben Sie vor Ihrem gegenwärtigen Studium eine Berufsausbildung/ Berufsausbildungen abgeschlossen?"; „Über welche Hochschulzugangsberechtigung verfügen Sie?"; „Auf welchem Weg haben Sie die Hochschulzugangsberechtigung erworben?"; „Sofern Sie bereits einen Hochschulabschluss erworben haben, um welchen Abschluss handelt es sich?"

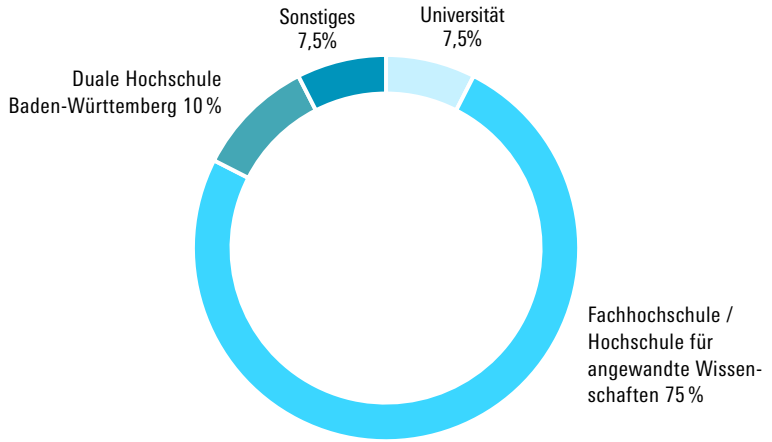
Quelle: Online-Befragung CHE Centrum für Hochschulentwicklung 2015

4.1.3 Gewählte Studienform und -fächer

Drei Viertel der Befragten studieren an Fachhochschulen bzw. Hochschulen für angewandte Wissenschaften und nur 7,5 Prozent sind an Universitäten eingeschrieben (vgl. Abbildung 6). Diese Verteilung verwundert nicht. In Kapitel 1.1 wurde anhand von Daten belegt, dass anwendungsorientierte Hochschulen eine deutlich größere Offenheit für die Verbindung von akademischer und beruflicher Bildung aufweisen als Universitäten und in diesem Segment entsprechend mehr Lernangebote machen. Eine Sonderstellung nimmt die Duale Hochschule Baden-Württemberg (DHBW) ein, die es in dieser Form im Bundesgebiet nur einmal gibt. Ihr Profil ist im Gegensatz zu traditionellen Fachhochschulen und Universitäten ausschließlich auf die Durchführung praxisintegrierender Studienprogramme ausgerichtet (vgl. Beedgen/Nolting/van Hove 2015, S. 7f.). Aus diesem Grund ist die DHBW in der vorliegenden Stichprobe verhältnismäßig stark repräsentiert. 10 Prozent der Befragten studieren dort. Bei den unter „Sonstiges“ gefassten und ebenfalls mit 7,5

Abbildung 6

Einschreibungen der Befragten nach Hochschultyp (N = 40; in Prozent)



Frageformulierung: „Um welchen Hochschultyp handelt es sich?“

Quelle: Online-Befragung CHE Centrum für Hochschulentwicklung 2015

Prozent der Befragten vertretenen Hochschulen handelt es sich um zwei Fernhochschulen, bei denen jedoch nicht ersichtlich ist, ob es sich um Universitäten oder Fachhochschulen/Hochschulen für angewandte Wissenschaften handelt, sowie um eine nicht weiter bestimmte private Hochschule.

Was die Trägerschaft der Hochschulen betrifft, an denen die Befragten studieren, so stellen die staatlichen Hochschulen mit knapp über 50 Prozent die Mehrheit. Die privaten kommen auf knapp 40 und die kirchlichen auf 10 Prozent.

Eine große Bandbreite zeigt sich bei den gewählten Studienformen (vgl. Abbildung 7). Im Fragebogen standen folgende Optionen zur Auswahl:

1. duales Studium mit integriertem Abschluss einer Berufsausbildung,
2. duales Studium mit gelegentlichen Praxisphasen,
3. Teilzeitstudium und
4. berufsbegleitendes Studium.

Zudem konnten die Befragten von der offenen Antwortoption „Sonstiges" Gebrauch machen. Der Klarheit wegen wurden den Befragten folgende Definitionen des berufsbegleitenden und des dualen Studiums an die Hand gegeben (vgl. Kapitel 1.4):

- *Berufsbegleitendes Studium:* Studium, das speziell darauf zugeschnitten ist, neben einer Berufstätigkeit absolviert zu werden. Zwischen Berufstätigkeit und Studium kann, aber muss keine direkte inhaltliche Verknüpfung bestehen.
- *Duales Studium:* Studium in Kombination mit einem anderen Lernort (Ausbildungs- bzw. Arbeitsplatz), wobei eine direkte inhaltliche Verbindung zwischen Studium und Praxis bestehen muss.

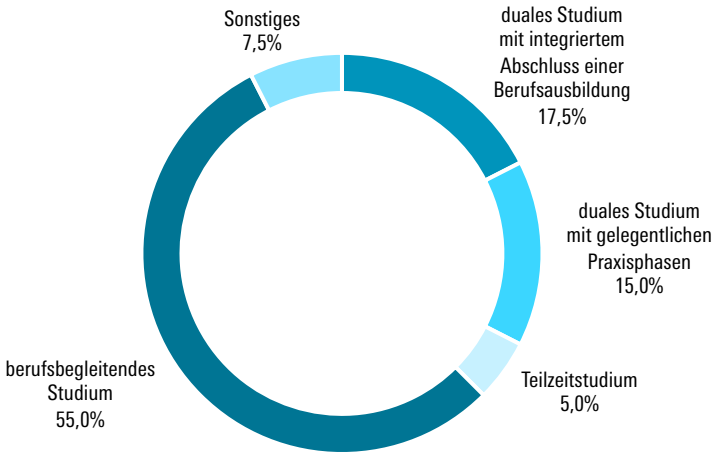
Da häufig zudem keine hinreichende Unterscheidung zwischen dem dualen und dem berufsbegleitenden Studium und dem Teilzeitstudium getroffen wird, wurde den Befragten auch hierzu folgende Definition zur Verfügung gestellt (vgl. Kapitel 1.2):

- *Teilzeitstudium:* Studium, das sich vor allem durch eine erweiterte Regelstudienzeit auszeichnet und keine besonderen inhaltlichen oder organisatorischen Verknüpfungen mit außerhochschulischen Tätigkeiten (Beruf, Familienarbeit etc.) aufweist.

Im Ergebnis ordnen sich insgesamt 32,5 Prozent der Befragten dem dualen Studium zu, 17,5 Prozent dem Modell mit integrierter Berufsausbildung und 15 Prozent demjenigen mit gelegentlichen Praxisphasen. Verglichen mit der

Abbildung 7

Studiengänge der Befragten nach Studienformat (N = 40; in Prozent)



Frageformulierung: „Welches Format hat Ihr gegenwärtiges Studium?"

Quelle: Online-Befragung CHE Centrum für Hochschulentwicklung 2015

bundesweiten Entwicklung (siehe Kapitel 3.2.1) fällt der Anteil der Studierenden in ausbildungsintegrierenden Studiengängen in der Stichprobe etwas höher aus. Mit einer Quote von 55 Prozent ist das berufsbegleitende Studium unter den Befragten am häufigsten vertreten. Weitere 5 Prozent entfallen auf das Teilzeitstudium und 7,5 Prozent auf die Kategorie „Sonstiges". Unter letzterer Kategorie finden sich Einordnungen der jeweiligen Studiengänge als Abendstudium oder als sowohl berufsbegleitend als auch in Teilzeit organisiert sowie ein Studienmodell, bei dem auf eine Phase der ausbildungsbegleitenden Organisation eine Vollzeit- bzw. berufsbegleitende Studienphase folgt.

Für die weitere Auswertung wurden, auch unter Zuordnung der unter „Sonstiges" benannten Studienformen, sofern möglich, die Angaben der Befragten zu zwei Gruppen zusammengefasst, dem dualen (35 %) und dem berufsbegleitenden Studium (65 %).

Einen weiteren Einblick in die Studienformen der Befragten eröffnet die explizite Frage nach einem Fernstudium, die 27,5 Prozent der Befragten bejahen. Auch wenn für die Grundgesamtheit Informationen zu den Studienformaten vorliegen, kann an dieser Stelle kein Abgleich mit dem Untersuchungssample erfolgen, da über die Kategorien „berufsbegleitend“ und „dual“ hinaus dort auch Bezeichnungen wie „Fernstudium“ oder „Weiterbildung“ ohne weitere Spezifizierung hinsichtlich der Verfasstheit als berufsbegleitendes oder duales Studium ausgewiesen werden.

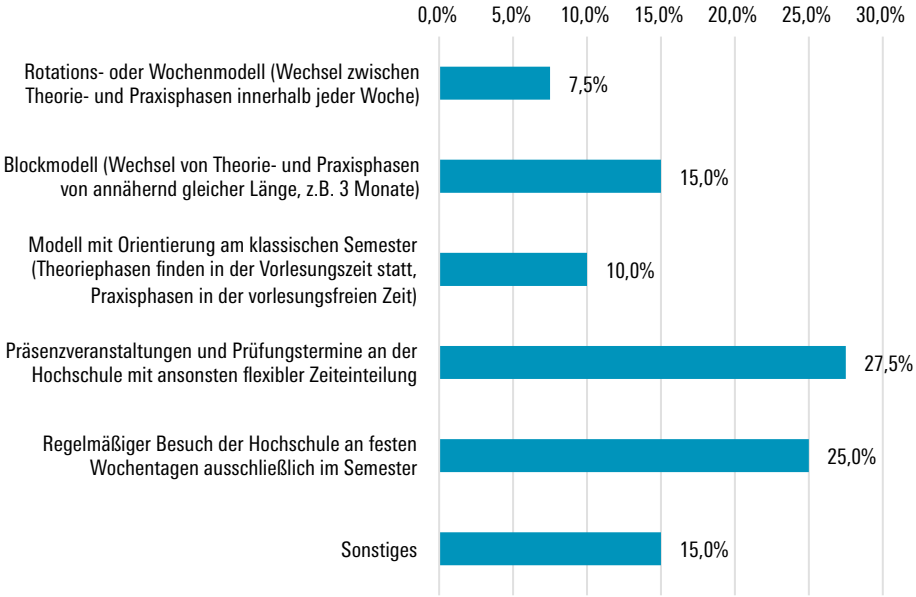
Heterogen fallen auch die Zeitmodelle der von den Befragten gewählten Studiengänge aus (siehe Abbildung 8). Zur Auswahl standen die im dualen Studium üblichen Modelle (vgl. Kapitel 3.2.6) wie das Rotationsmodell mit einem Wechsel von Theorie- und Praxisphasen innerhalb einer jeden Woche, das jeweils ähnlich lange Phasen an den beiden Lernorten vorsehende Blockmodell sowie die Orientierung der Theorie- und Praxisphasen an den für alle Studiengänge einer Hochschule gültigen Vorlesungs- und vorlesungsfreien Zeiten. Bezogen auf die berufsbegleitenden Studiengänge, die oft in Teilzeit oder als Fernstudium organisiert sind (vgl. Kapitel 3.1.4), wurden entsprechende Modelle mit punktuellen Präsenzveranstaltungen und Prüfungsterminen an der Hochschule bei darüber hinausgehender flexibler Zeiteinteilung sowie das Modell mit auf die Vorlesungszeit beschränkten festen Präsenztagen als Möglichkeiten angegeben.

Unter der offenen Antwortkategorie werden Formen der Studienorganisation benannt, bei denen

- zwar Blockwochen vorgesehen sind, diese allerdings nicht von annähernd gleicher Länge sind, sondern nur zehn Tage pro Semester umfassen, und neben denen die Praxisphasen und die Phasen an der Berufsschule absolviert werden,
- die Lehrveranstaltungen von montags bis mittwochs am Abend sowie samstags den ganzen Tag über stattfinden,
- Tutorien und Lernmaterial online bereitgestellt werden, die je Semester um dreitägige Präsenzphasen für Prüfungen ergänzt werden,
- die Zeiteinteilung im Rahmen eines Onlinestudiums gänzlich eigenständig erfolgt,
- nicht verpflichtende Präsenzveranstaltungen und eventuell eine Blockwoche pro Semester Teil eines Fernstudiums sind oder
- die Theorie im Fernstudienmodus vermittelt wird, für die Praxisseminare hingegen zwei Wochenenden pro Semester vorgesehen sind.

Abbildung 8

Studiengänge der Befragten nach Zeitmodell (N = 40; in Prozent)



Frageformulierung: „Welchem Zeitmodell folgt Ihr Studium?"

Quelle: Online-Befragung CHE Centrum für Hochschulentwicklung 2015

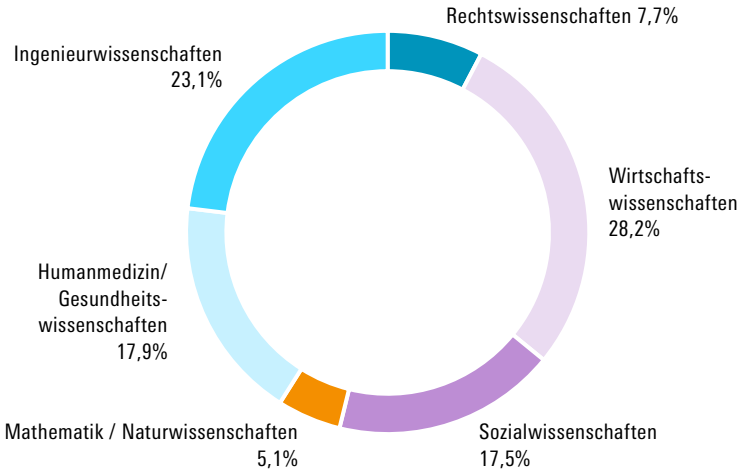
Neben der deutlich hervortretenden Heterogenität der Zeitmodelle fällt vor allem auf, dass bei über der Hälfte der Befragten regelmäßige Präsenzveranstaltungen Teil des Studiums sind.

Abgesehen von den Rechtswissenschaften sowie der Gruppe „Mathematik und Naturwissenschaften" entfallen auf die unterschiedlichen Fächergruppen jeweils mindestens 15 Prozent der Befragten (siehe Abbildung 9), sodass das Untersuchungssample nicht durch ein oder mehrere Fächer dominiert wird.

Unter den Befragten übersteigt die Zahl der Bachelorstudierenden (80 %) die der Masterstudierenden (20 %) deutlich, womit die Zusammensetzung in etwa derjenigen der Grundgesamtheit entspricht (87,3 % und 12,7 %). Größere Unterschiede nach Geschlecht finden sich in diesem Zusammenhang

Abbildung 9

Studienfächer der Befragten (N = 39; in Prozent)



Frageformulierung: „Welcher Fächergruppe gehört Ihr Studiengang an?"

Quelle: Online-Befragung CHE Centrum für Hochschulentwicklung 2015

nicht. Interessant ist hier, dass rund 15 Prozent der Bachelorstudierenden bereits einen Bachelorabschluss erlangt haben und sich somit in einem Zweitstudium befinden. Ein Großteil der Bachelorstudiengänge der Befragten sieht eine Regelstudienzeit zwischen sechs und acht Semestern vor, die Masterstudiengänge hingegen sind bis auf eine Ausnahme auf zwischen drei und fünf Semester angelegt. Auf der Bachelorebene, wo sowohl duale als auch berufsbegleitende Studiengänge anzutreffen sind, sehen erstere durchschnittlich eine kürzere Regelstudienzeit vor. So weist über die Hälfte der dualen Bachelorstudiengänge eine Regelstudienzeit von sechs oder sieben Semestern auf. Im Falle der berufsbegleitenden Studiengänge auf der Bachelorebene sehen hingegen über 50 Prozent eine Regelstudienzeit von acht Semestern und mehr vor.

Beim aktuellen Studiensemester zum Zeitpunkt der Befragung weisen die Bachelorstudierenden einen Durchschnitt von 4,8 Semestern, die Masterstudierenden von drei Semestern auf. Während der Durchschnitt auf der Ba-

chelorebene für das Untersuchungssample damit nah bei dem Durchschnitt für die Grundgesamtheit von 4,7 Semestern liegt, zeigt sich der Durchschnitt für die Masterstudierenden in der Grundgesamtheit mit 2,1 Semestern etwas niedriger als derjenige im Untersuchungssample mit drei Semestern. Zu berücksichtigen ist hier jedoch, dass die Anzahl der Masterstudierenden in der Grundgesamtheit, für die diese Information verfügbar war, niedriger ist als die Anzahl der Masterstudierenden im Untersuchungssample.

4.1.4 Erwerbstätigkeit neben dem Studium

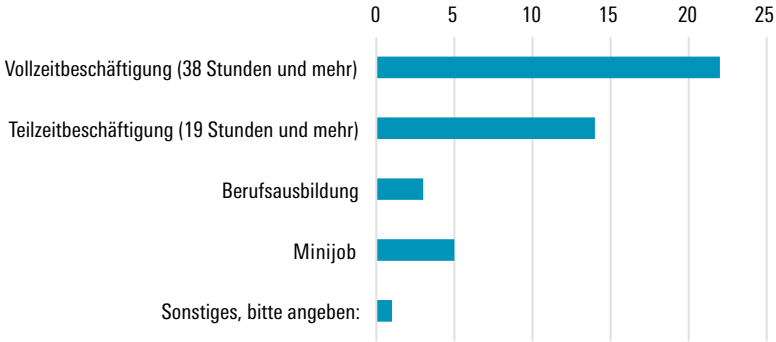
Eine Einflussvariable, der angesichts des Themas der Untersuchung eine besondere Bedeutung beigemessen wird, ist die Form der Erwerbstätigkeit neben dem Studium. Im Fragebogen wurde von der entsprechenden Frage sowohl der Umfang der Beschäftigung als auch deren Art abgedeckt. So standen den Befragten vier Antwortmöglichkeiten und die offene Antwortkategorie „Sonstiges“ zur Verfügung, wobei Mehrfachantworten möglich waren. Bei den Antwortmöglichkeiten handelte es sich um eine 38 oder mehr Stunden pro Woche umfassende Vollzeitbeschäftigung, eine mindestens 19 Stunden pro Woche umfassende Teilzeitbeschäftigung, eine Berufsausbildung sowie einen Minijob.

Von den Befragten gab über die Hälfte an, einer Vollzeitbeschäftigung nachzugehen, gegenüber 35 Prozent, die hier „Teilzeitbeschäftigung“ angaben (für eine Übersicht siehe Abbildung 10)[20]. Die Kategorien „Berufsausbildung“ und „Minijob“ wurden von 7,5 bzw. 12,5 Prozent der Befragten benannt, zusätzlich zu 2,5 Prozent, die von der Option „Sonstiges“ Gebrauch machten. Interessant ist dabei, dass vier der fünf Personen, die angegeben ha-

20 Für die weitere Auswertung wurden alle Fälle, bei denen eine derartige Zuordnung exakt vorgenommen werden konnte, in die Gruppen „Vollzeitbeschäftigte“ (N = 22; 68,8 %) und „Teilzeitbeschäftigte“ (N = 10; 31,3 %) aufgeteilt. Dabei wurden all diejenigen Fälle ausgeklammert, bei denen aufgrund nicht eindeutig interpretierbarer Mehrfachangaben nicht festgestellt werden konnte, in welchem Umfang die jeweiligen Befragten berufstätig sind. So konnte z. B. bei der gleichzeitigen Angabe einer Teilzeitbeschäftigung und einer Berufsausbildung nicht zweifelsfrei festgelegt werden, ob es sich dabei um zwei verschiedene oder dieselbe Tätigkeit handelt. Bei den schlussendlich den beiden Kategorien zugeordneten Fällen ist insofern sichergestellt, dass diese entweder mindestens einer Vollzeitbeschäftigung, ggf. zusätzlich noch einem Minijob, oder höchstens einer Teilzeitbeschäftigung nachgehen. Gleicht man die so gewonnenen Daten mit den Informationen zur Grundgesamtheit ab, ergibt sich eine hohe Übereinstimmung. Von 45 Personen, für die die entsprechenden Informationen verfügbar waren, gehen 68,9 Prozent einer Vollzeit- und 31,1 Prozent einer Teilzeitbeschäftigung nach.

Abbildung 10

Formen der Erwerbstätigkeit der Befragten (N = 40; absolut)



Frageformulierung: „Welcher Erwerbstätigkeit/welchen Erwerbstätigkeiten sind Sie im Sommersemester 2015 nachgegangen? Sollten Sie mehreren Erwerbstätigkeiten nachgegangen sein, kreuzen Sie bitte die entsprechenden Items an. Bei Doppelungen können Sie das Feld „Sonstiges" nutzen." (Mehrfachantworten möglich)

Quelle: Online-Befragung CHE Centrum für Hochschulentwicklung 2015

ben, einem Minijob nachzugehen, dual Studierende sind. Zudem gingen zwei Befragte sowohl einer Vollzeitbeschäftigung als auch einem Minijob nach.

4.2 Studienentscheidung

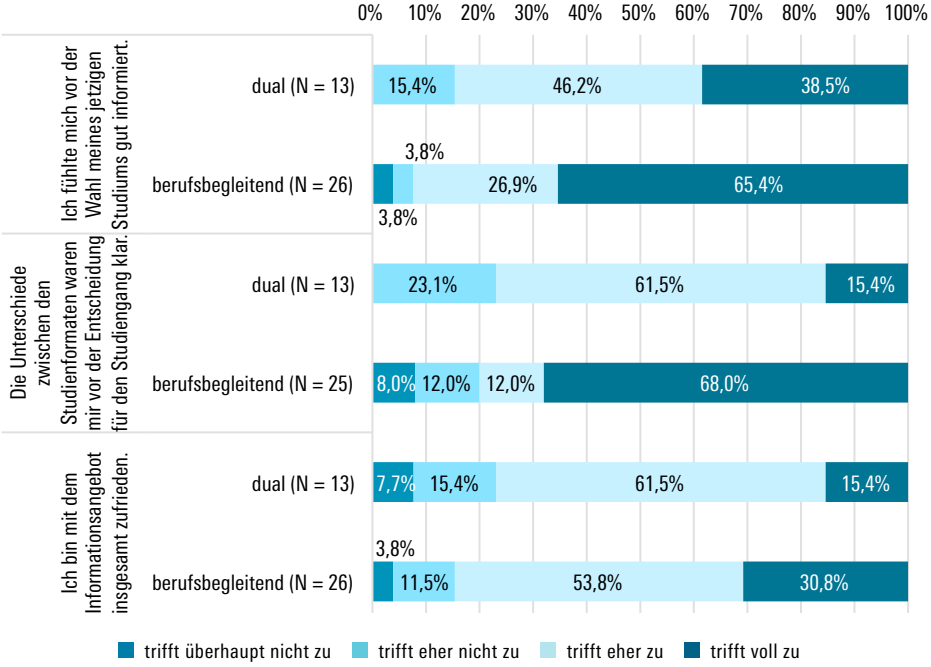
4.2.1 Nutzung des Informationsangebots

Die generell zunehmende Anzahl und Ausdifferenzierung der Studienangebote im Bundesgebiet (vgl. Hachmeister/Müller/Ziegele 2016) konfrontiert die Studieninteressierten mit der Herausforderung, die für sie beste Alternative auszuwählen. Wie in den Kapiteln 3.1.1 und 3.2.4 ausgeführt, steht sowohl zum berufsbegleitenden als auch zum dualen Studium eine Fülle von Informationen bereit, die zur Entscheidungsfindung genutzt werden kann.

Es finden sich Hinweise auf eine geringere Qualität der Informationsangebote beim dualen Studium. Zumindest schätzen die dual Studierenden re-

Abbildung 11

Informiertheit vor der Wahl eines berufsbegleitenden oder dualen Studiums (N in Abbildung ausgewiesen; in Prozent)



Frageformulierung: „Wir interessieren uns auch dafür, wie Sie sich im Vorfeld Ihres Studiums informiert haben." (Skala von 1 „trifft überhaupt nicht zu" bis 4 „trifft voll zu" sowie Antwortoption „weiß nicht")

Quelle: Online-Befragung CHE Centrum für Hochschulentwicklung 2015

trospektiv ihren Informationsstand kritischer ein als die berufsbegleitend Studierenden (siehe Abbildung 11). Während nur 38,5 Prozent der dual Studierenden der Aussage, dass sie sich vor der Studienwahl gut informiert fühlten, voll zustimmen (Mittelwert[21] = 3,2), tun dies immerhin 65,4 Prozent der berufsbegleitend Studierenden (3,5). In dieselbe Richtung verlaufen auch die

21 Hier wie im Folgenden auf einer Skala von 1 „trifft überhaupt nicht zu" bis 4 „trifft voll zu".

Unterschiede hinsichtlich der Einschätzung der Informationsangebote. Die berufsbegleitend Studierenden (3,1) sind hier etwas zufriedener als die dual Studierenden (2,9). Schließlich unterscheiden sich diese beiden Gruppen auch hinsichtlich ihrer Einschätzungen zu der Klarheit bezogen auf die Unterschiede zwischen den Studienformen. Die Unterschiede waren den dual Studierenden vor Studienbeginn deutlich unklarer (2,9) als den berufsbegleitend Studierenden (3,4).

Was die von den Befragten genutzten Informationsquellen betrifft, so unterscheiden sich die dual und berufsbegleitend Studierenden vor allem in zwei Punkten (vgl. Abbildung 12). Sowohl die persönliche Beratung von Hochschulen als auch das entsprechende Angebot von Gewerkschaften bzw. gewerkschaftsnahen Einrichtungen wurden sichtlich häufiger von berufsbegleitend Studierenden in Anspruch genommen. Ganz grundlegend fällt mit Blick auf die genutzten Informationsangebote auf, dass, abgesehen von den Hochschulen selbst und Personen aus dem Freundes- und Bekanntenkreis sowie, bereits mit einigem Abstand, den Gewerkschaften und gewerkschaftsnahen Einrichtungen, weitere Akteure und Akteurinnen bei der Informationsgewinnung so gut wie keine Rolle spielen. Sowohl im Bereich der berufsbegleitenden als auch gerade hinsichtlich der dualen Studiengänge wäre es zumindest denkbar, dass auch Akteure und Akteurinnen wie die Handels- und Handwerkskammern hier eine Funktion übernehmen bzw. in dieser von Studieninteressierten wahrgenommen werden. Zudem wird insgesamt eine persönliche Form der Beratung merklich seltener in Anspruch genommen, die jedoch in Anbetracht der Komplexität der Entscheidungen eine sinnvolle Ergänzung zu anderweitig bereitgestellten Materialien sein könnte.

4.2.2 Motive für die Studienaufnahme

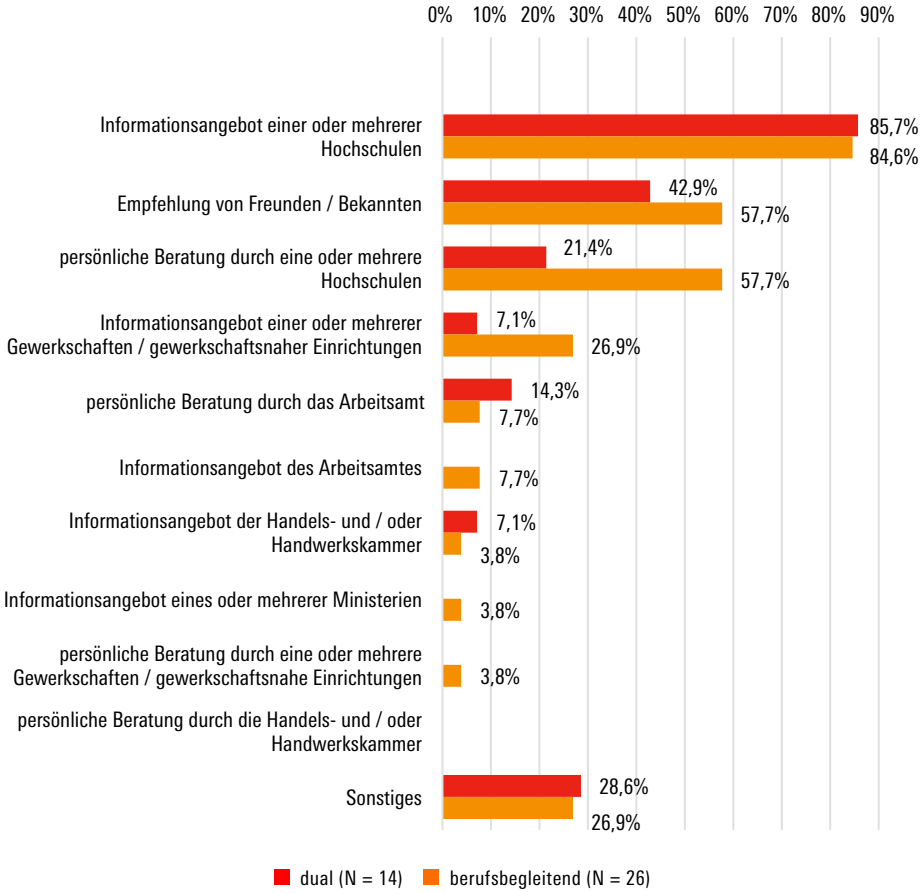
Bei der grundlegenden Entscheidung für ein Studium lassen sich insgesamt betrachtet zwei größere Gruppen von Motiven mit besonders hohen Zustimmungswerten ausmachen.

Zum einen handelt es sich dabei um Motive im Zusammenhang mit konkreten Veränderungen der beruflichen Situation, darunter die Verbesserung der Aufstiegsmöglichkeiten im Berufsfeld (77,5 %[22]) und der Verdienstmög-

22 Hier wie im Folgenden der Anteil der Befragten, die das Motiv angegeben haben, an der Gesamtheit der Befragten bzw. an der jeweiligen Gruppe von Befragten.

Abbildung 12

Nutzung von Informationsangeboten zum berufsbegleitenden und dualen Studium (N in Abbildung ausgewiesen; Nennungen in Prozent)



Frageformulierung: „Welche Informationsquellen haben Sie genutzt?" (Mehrfachantworten möglich[1])

1 Unter der Kategorie „Sonstiges" mehrfach benannt, und zwar je drei Mal, wurden lediglich das Internet im Allgemeinen sowie der jeweilige Arbeitgeber.

Quelle: Online-Befragung CHE Centrum für Hochschulentwicklung 2015

lichkeiten (75 %). Welche Bedeutung in diesem Zusammenhang ganz generell einem Studium zukommen kann, wurde auch im Zuge der Web-Konferenz mit Studierenden thematisiert:

> „Also, ich glaube, angewiesen auf ein Studium in meinem Betrieb wäre ich nicht, aber wenn man natürlich ein bisschen mehr machen möchte, auch mal Karriere machen und einen besseren Job haben möchte, dann ist es bei uns eigentlich notwendig, dass man ein Studium absolviert hat. (Teilnehmer(in) 1)“

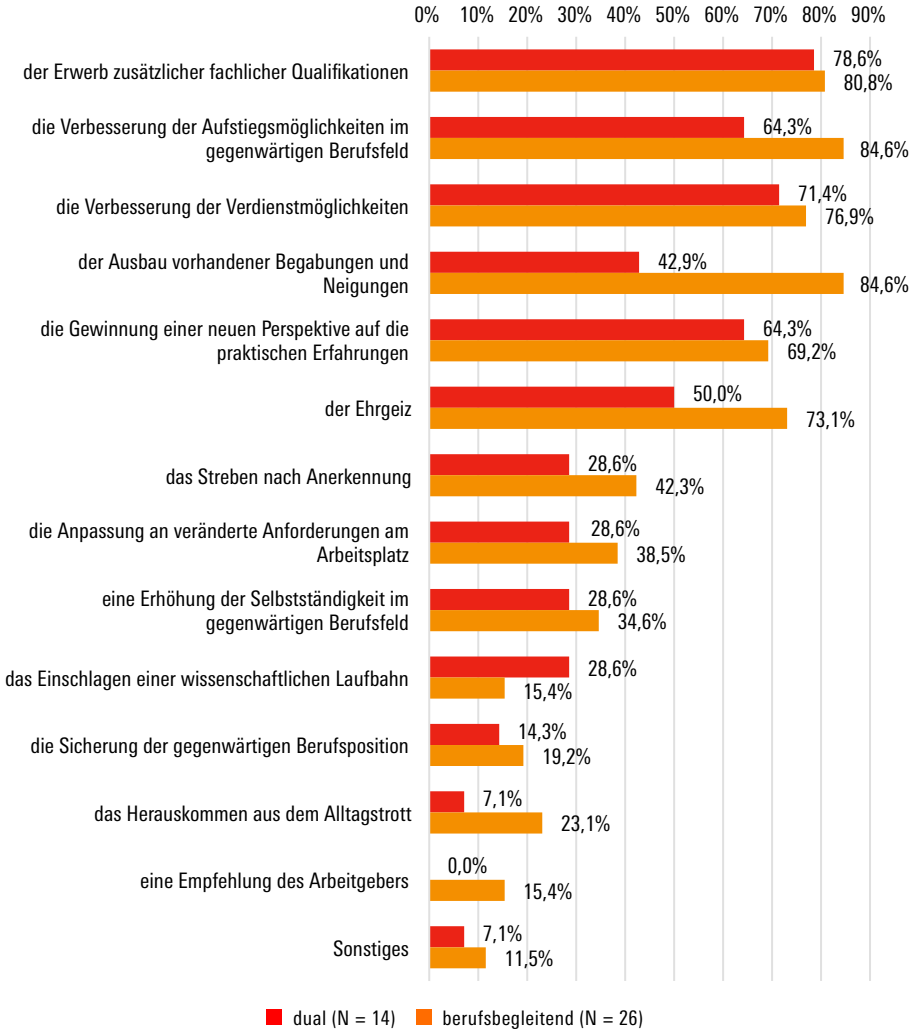
In eine ähnliche Richtung wie der berufliche Aufstieg weist auch das am häufigsten benannte Motiv, der Erwerb zusätzlicher fachlicher Qualifikationen (80 %). Im Gegensatz zu diesen konkret auf Verbesserung und Aufstieg ausgerichteten Motiven erhält der Antrieb, sich an verändernde Rahmenbedingungen anzupassen, eine deutlich geringere Zustimmung (siehe Abbildung 13). Dazu gehören etwa notwendige Anpassungen an veränderte Anforderungen am Arbeitsplatz (35 %), die Sicherung der gegenwärtigen Berufsposition (17,5 %) oder die Erhöhung der Selbstständigkeit im gegenwärtigen Berufsfeld (32,5 %). Diese kann man auch über kürzere Fortbildungskurse erwerben.

Auch die konkrete Empfehlung der Studienaufnahme durch den/die Arbeitgeber(in) erweist sich als ein nachrangiges Motiv (10 %). Angesichts der Bedeutung von Unterstützungsleistungen durch den/die Arbeitgeber(in), wie sie im Folgenden noch intensiver in den Blick genommen werden (siehe Kapitel 4.6), ist dieser Befund von besonderem Interesse. So ergab auch die Diskussion der Motivlagen im Rahmen der Web-Konferenz, dass die Einstellung der Arbeitgeber(innen) gegenüber einem Studium ihrer Mitarbeiter(innen) eine große Bandbreite aufweist: von direkter Ablehnung bis zu der Aufforderung, ein Studium zu absolvieren. In Verbindung mit dem bereits länger gehegten Wunsch, ein Studium aufzunehmen, hat dies im Falle einer teilnehmenden Person der Web-Konferenz sogar dazu geführt, dass explizit ein/e gegenüber einem berufsbegleitenden Studium offene/r Arbeitgeber(in) gesucht wurde.

> „Ich wollte dieses Studium schon seit vielen Jahren beginnen und mein Arbeitgeber wollte das nicht. Die haben gesagt, das nimmt uns zu viel Zeit in Anspruch, wir wollen dich nur für uns haben. Und ich habe mir dann daraufhin einen Arbeitgeber gesucht, der das unterstützt. Und mein Arbeitgeber unterstützt es nicht nur, der fordert es auch. (Teilnehmer(in) 4)“

Die zweite größere Gruppe von Motiven mit hohen Zustimmungswerten umfasst intrinsische Motive, wie den Ausbau vorhandener Begabungen und Neigungen (70 %), die Gewinnung von neuen Perspektiven auf die praktischen Erfahrungen (67,5 %) und den Ehrgeiz (65 %).

Motive für die Aufnahme eines berufsbegleitenden oder dualen Studiums (N in Abbildung ausgewiesen; Nennungen in Prozent)



Frageformulierung: „Welche Motive haben Sie zur Aufnahme eines Studiums bewogen?“ (Mehrfachantworten möglich)

Quelle: Online-Befragung CHE Centrum für Hochschulentwicklung 2015

Interessant ist schließlich auch ein weitestgehend alleinstehendes Motiv: das Einschlagen einer wissenschaftlichen Laufbahn. Einerseits unterstreicht die Nennung dieses Motivs von lediglich einem Fünftel der Befragten die grundlegende Ausrichtung der Motive der Studierenden in diesem Studienbereich auf stärker berufsfeldbezogene Sachverhalte. Andererseits bedeutet dies aber auch, dass die wissenschaftliche Laufbahn mit Blick auf diesen Studienbereich nicht gänzlich außer Acht gelassen werden kann.

Während sich die Motivlagen nach Geschlecht kaum unterscheiden, finden sich einige Unterschiede zwischen berufsbegleitend und dual Studierenden (siehe Abbildung 13). Angesichts der unterschiedlichen Karrierephasen, in denen sich diese beiden Gruppen in der Regel befinden, ist die Feststellung plausibel, dass ein größerer Teil der berufsbegleitend Studierenden die Verbesserung der Aufstiegsmöglichkeiten im Berufsfeld als Motiv angibt. Dieser Befund wird auch von anderen Untersuchungen gestützt. Danach betrachten berufsbegleitend Studierende die Aneignung von Wissen und Kompetenzen im Rahmen eines Studiums als einen der wichtigsten karriereförderndem Faktoren (vgl. Sotz-Hollinger 2009, S. 19). Gleichwohl zeigen andere Forschungsergebnisse auch, dass sich dual Studierende durch die Kombination von Theorie und Praxis einen Vorsprung gegenüber Mitbewerber(inne)n beim Berufseinstieg versprechen (vgl. Krone 2015c, S. 53).

Weitere Unterschiede zwischen berufsbegleitend und dual Studierenden gibt es auch mit Blick auf den Ausbau vorhandener Begabungen und Neigungen und das Herauskommen aus dem Alltagstrott. Interessanterweise wird das Motiv „Ehrgeiz“, wenngleich es insgesamt auf recht hohe Zustimmungswerte kommt, von den berufsbegleitend Studierenden noch einmal häufiger benannt als von den dual Studierenden.

Hinsichtlich der Motivstrukturen wurden auch mögliche Unterschiede in Abhängigkeit vom Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung, d. h. im Vergleich von Studierenden mit und ohne Abitur oder Fachhochschulreife, betrachtet. Bemerkenswert bei diesem Vergleich ist, dass zwei Motive, die sich auf Veränderungen bei der Beschäftigung richten, für einen größeren Teil der Personen mit schulischer Hochschulzugangsberechtigung relevant sind. Dabei handelt es sich um die Erhöhung der Selbstständigkeit im gegenwärtigen Berufsfeld (39,3 % vs. 16,7 %) sowie das Herauskommen aus dem Alltagstrott (25 % vs. 0 %).

4.2.3 Motive für die Wahl der Studienform

Im Anschluss an die Betrachtung der grundlegenden Motive bei der Entscheidung für ein Studium stellt sich nun die Frage, welche Motive hinter der Wahl der jeweils spezifischen Studienform bei den Befragten stehen (siehe Abbildung 14). Dabei dominiert ein Motiv deutlich: die Möglichkeit, neben dem Studium Geld für den Lebensunterhalt zu verdienen, das 80 Prozent der Befragten angeben. Mit einigem Abstand zur Spitze, aber auch zu den darauffolgenden Motiven, folgen die ebenfalls auf die parallele Berufstätigkeit abhebende Möglichkeit, ein bereits bestehendes Beschäftigungsverhältnis auch während des Studiums weiterzuführen (62,5 %[23]), und die Verzahnung von Theorie und Praxis im Studium (60 %). Schaut man auf das untere Ende der Rangliste, finden sich u. a. zusätzliche zeitliche Kapazitäten für soziales Engagement (12,5 %) oder familiäre Verpflichtungen (5 %) sowie eine bessere Work-Life-Balance (12,5 %) als besonders selten benannte Motive.

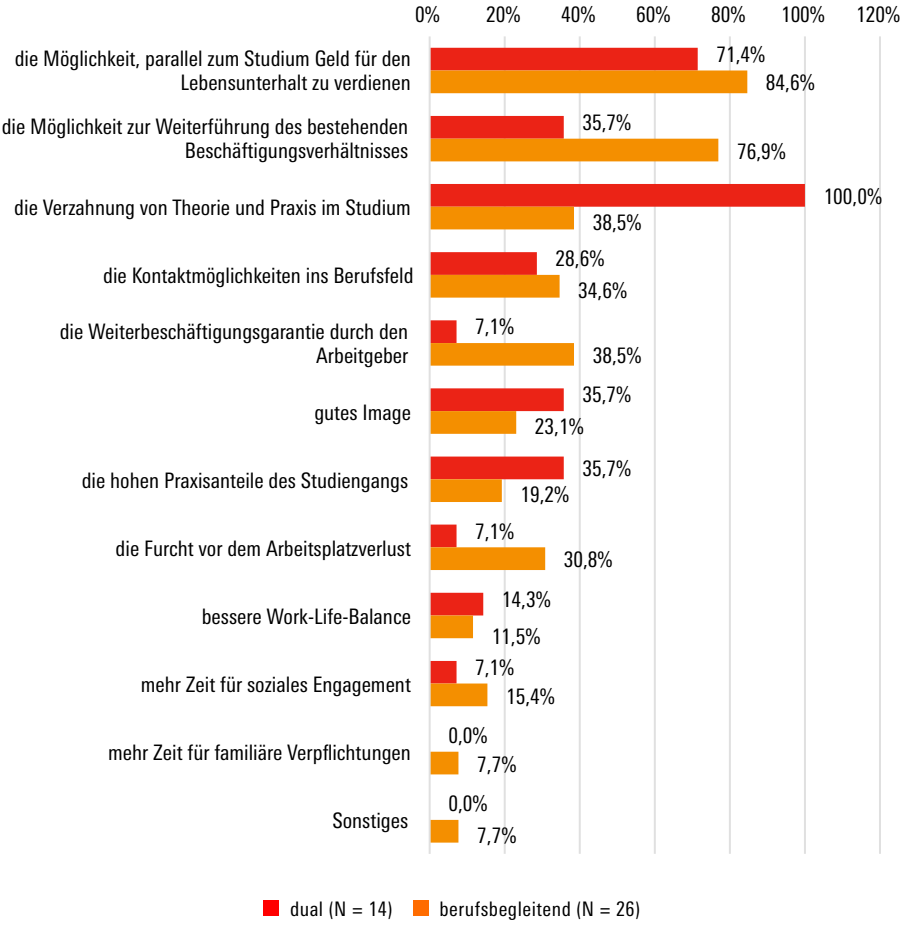
Die Motivlagen bezogen auf die Wahl der konkreten Studienform unterscheiden sich erneut kaum zwischen den männlichen und weiblichen Befragten. Jedoch zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den dual und berufsbegleitend Studierenden. Einerseits geben die dual Studierenden sichtbar häufiger Motive an, die sich auf die Parallelität bzw. sogar Verzahnung von Studium und Praxistätigkeit beziehen. Gemeint sind die Verzahnung von Theorie und Praxis während des Studiums und die allgemein hohen Praxisanteile des Studiums. Umgekehrt werden auf die Sicherheit der Arbeitsstelle bezogene Motive deutlich häufiger von den berufsbegleitend Studierenden benannt, so die Möglichkeit zur Fortführung des bestehenden Beschäftigungsverhältnisses, die Weiterbeschäftigungsgarantie durch den/die Arbeitgeber(in) und die Furcht vor dem Arbeitsplatzverlust.

Wenngleich, wie eingangs bereits angemerkt, die Vergleiche zwischen denjenigen Personen, die mindestens ein minderjähriges Kind haben, und denjenigen, die kein minderjähriges Kind haben, angesichts der geringen Größe ersterer Gruppe mit Vorsicht zu betrachten sind, wurde ein entsprechender Vergleich in diesem Zusammenhang aufgrund zu erwartender deutlicher Unterschiede vorgenommen. Tatsächlich spielt für rund 67 Prozent

23 Hier wie im Folgenden der Anteil der Befragten, die das Motiv angegeben haben, an der Gesamtheit der Befragten bzw. an der jeweiligen Gruppe von Befragten.

Abbildung 14

Motive für die Wahl von dualen und berufsbegleitenden Studienangeboten (N in Abbildung ausgewiesen; Nennungen in Prozent)



Frageformulierung: „Bitte geben Sie an, warum Sie sich für ein berufsbegleitendes bzw. duales Studium entschieden haben. Welche der folgenden Gründe treffen auf Ihre Wahl der Studienform zu?“ (Mehrfachantworten möglich)

Quelle: Online-Befragung CHE Centrum für Hochschulentwicklung 2015

der befragten Eltern die Möglichkeit, parallel zum Studium Geld zu verdienen und damit den Lebensunterhalt zu sichern, eine große Rolle für die Wahl der Studienform. Auffällig ist dabei auch, dass alle Eltern ausschließlich in berufsbegleitenden Studiengängen eingeschrieben sind.

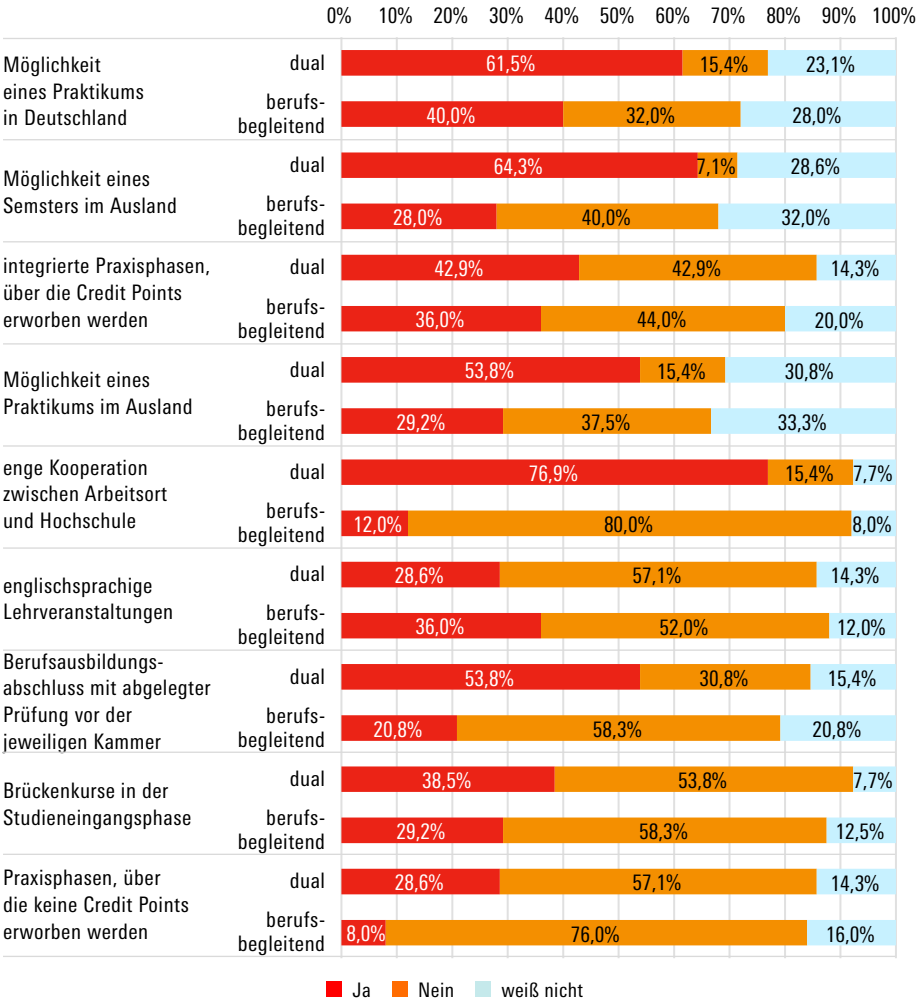
Hinsichtlich der Furcht vor dem Arbeitsplatzverlust, die prinzipiell für berufsbegleitend Studierende einen höheren Stellenwert aufweist, ist auffällig, dass kein Elternteil dies als Motiv angegeben hat, im Gegensatz zu 26,5 Prozent der Befragten ohne minderjährige Kinder. Dieser Befund wirft grundlegend die Frage auf, ob Studieninteressierte mit Verpflichtungen für Kinder bei der Wahl ihres parallel zur Berufstätigkeit durchgeführten Studiums zusätzliche Anforderungen erfüllt sehen wollen. Denkbar wäre z. B., dass eine allgemein hohe Arbeitsplatzsicherheit Grundvoraussetzung für die Studienaufnahme ist, sodass sich die Angst vor dem Arbeitsplatzverlust von vornherein nicht einstellt. In dieselbe Richtung gehend, könnte auch die Absicherung über das Einkommen einer zweiten Person eine Voraussetzung sein. Denkbar wäre aber auch, dass zur Vereinbarkeit von Berufs- und Familientätigkeit bereits eine Form der Berufstätigkeit gewählt wurde, die einen bestimmten Zeitumfang nicht überschreitet und/oder einen solchen Grad an Flexibilität aufweist, dass Konflikte der Berufstätigkeit mit einer weiteren Verpflichtung wie dem Studium kaum auftreten können.

Interessant ist schließlich auch, dass nur einer/eine von insgesamt sechs Befragten mit Kind(ern) angibt, dass mehr Zeit für familiäre Verpflichtungen ein relevantes Motiv bei der Entscheidung für die Studienform war. Dies legt die Vermutung nahe, dass berufsbegleitende und duale Studiengänge nur wenige Möglichkeiten schaffen, Studium und Beruf auch mit familiären Verpflichtungen vereinbar zu machen.

4.3 Theorie-Praxis-Verzahnung und Internationalisierung

Für eine differenziertere Betrachtung der von den Befragten gewählten Studiengänge wurden einige grundlegende Charakteristika erhoben, die auf die Studiengänge der Befragten zutreffen. Zudem sollten die Charakteristika von den Befragten hinsichtlich ihrer Förderlichkeit für die Qualität des Studiums eingeschätzt werden. Zu beachten ist, dass ein verhältnismäßig großer Anteil der Befragten von bis zu knapp einem Drittel nicht weiß, ob die vorgegebenen Eigenschaften auf den eigenen Studiengang zutreffen oder nicht. Besonders stark ausgeprägt ist dies bei den Möglichkeiten eines Praktikums im In- oder Ausland und den Möglichkeiten eines Semesters im Ausland.

Merkmale der von den Befragten gewählten berufsbegleitenden und dualen Studiengänge (N-dual = 14[1], N-berufsbegleitend[2] = 25; in Prozent)[3]



1 Bei fünf der Items hat sich jeweils ein(e) Befragte(r) enthalten.
2 Bei drei der Items hat sich jeweils ein(e) Befragte(r) enthalten.
3 Eine Auffälligkeit der abgebildeten Informationen besteht darin, dass 20,8 Prozent der berufsbegleitend Studierenden angeben, dass ein Berufsausbildungsabschluss mit abgelegter Prüfung vor der Kammer Teil ihres Studiengangs ist, was die Frage aufwirft, ob es sich bei den Studierenden nicht vielleicht um dual Studierende handelt. Wie in der Einleitung bereits erwähnt, beruht die Zuordnung der Befragten zu den Studienformen auf deren eigenen Angaben, was in Verbindung mit fehlenden Kenntnissen der Unterschiede zwischen den Studienformaten zu derartigen Angaben führen kann.

Frageformulierung: „Welche der folgenden Eigenschaften treffen auf Ihren Studiengang zu?“ (Antwortoptionen „ja“, „nein“ sowie „weiß nicht“)

Quelle: Online-Befragung CHE Centrum für Hochschulentwicklung 2015

Beim Zutreffen der unterschiedlichen Eigenschaften kommen die Möglichkeiten eines Praktikums in Deutschland (47,4 %[24]) sowie eines Semesters im Ausland auf die höchsten Werte (41 %), gefolgt von in das Studium integrierten Praxisphasen, die zum Erwerb von ECTS-Punkten führen (38,5 %) und den Möglichkeiten eines Praktikums im Ausland (37,8 %). Von weniger als rund einem Drittel der Befragten werden nur Praxisphasen, über die keine ECTS-Punkte erworben werden, angegeben (15,4 %).

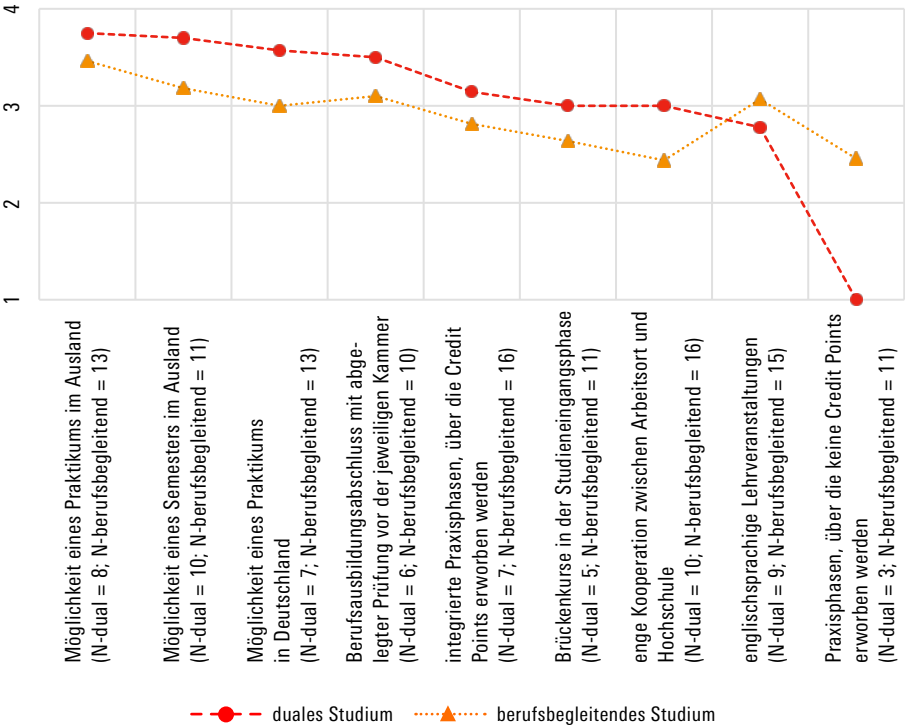
Im Vergleich der Angaben der dual und berufsbegleitend Studierenden finden sich erst einmal keine größeren Unterschiede, was die Anteile der Befragten innerhalb der beiden Gruppen angeht, die bei den unterschiedlichen Items „weiß nicht" angegeben haben (siehe Abbildung 15). Bei drei Items liegt dieser Anteil jedoch in beiden Gruppen auffällig hoch. Dabei handelt es sich um die Möglichkeiten eines Praktikums im In- und Ausland sowie um die Möglichkeit eines Auslandssemesters. Gerade hinsichtlich derartiger „Abweichungen" vom regulären Studienverlauf in Form von studentischer Mobilität, so scheint es, stellen die Hochschulen und Arbeitgeber(innen) nur wenig Informationen zur Verfügung. Andererseits könnte es aber auch sein, dass in diesen Bereichen das Interesse der Studierenden z. T. nur schwach ausgeprägt ist, sodass entsprechende Informationsbemühungen gar nicht erst unternommen werden.

Berücksichtigt man ausschließlich diejenigen Befragten, die mit Sicherheit sagen konnten, ob eine Eigenschaft auf ihren jeweiligen Studiengang zutrifft oder nicht, ergeben sich vereinzelt Unterschiede. So geben von den dual Studierenden rund 29 Prozent an, dass ihr Studiengang Praxisphasen, für die keine ECTS vergeben werden, beinhaltet, gegenüber 8 Prozent der berufsbegleitend Studierenden. Besonders auffällig ist die enge Kooperation von Arbeitsort und Hochschule, die rund 77 Prozent der dual Studierenden, aber nur 12 Prozent der berufsbegleitend Studierenden als zutreffend einschätzen. Entgegen der häufig geäußerten Vorbehalte gegenüber dem Anspruch dualer Studiengänge, eine wirkliche Verzahnung mehrerer Lernorte zu gewährleisten, scheint zumindest der Wahrnehmung der Studierenden nach tatsächlich ein Unterschied zu anderen Studienformaten mit begleitenden Praxistätigkeiten zu bestehen. Schließlich geben die dual Studierenden bezogen auf Praktikumsmöglichkeiten im In- und Ausland sowie Möglichkeiten eines Auslandssemesters häufiger an, dass diese Eigenschaften auf ihren Studiengang zutreffen. Im Licht der bereits diskutierten Herausforderung der Internationalisierung dualer Stu-

24 Hier wie im Folgenden der Anteil der Befragten, die die Eigenschaft als zutreffend angegeben haben, an der Gesamtheit der Befragten bzw. an der jeweiligen Gruppe von Befragten.

Abbildung 16

Förderlichkeit der Merkmale für die Qualität der gewählten berufsbegleitenden und dualen Studiengänge (N in Abbildung ausgewiesen; Mittelwerte)



Frageformulierung: „Welche der folgenden Eigenschaften treffen auf Ihren Studiengang zu? Bitte geben Sie zusätzlich eine Einschätzung der Förderlichkeit dieser Eigenschaften für die Qualität Ihres Studiums ab." (Skala von 1 „überhaupt nicht förderlich" bis 4 „sehr förderlich")

Quelle: Online-Befragung CHE Centrum für Hochschulentwicklung 2015

diengänge (vgl. Kapitel 3.2.10) betrachtet, legt dies nahe, dass entsprechende Möglichkeiten im Rahmen berufsbegleitender Studiengänge noch seltener anzutreffen bzw. noch schwieriger zu etablieren sind.

Auch bei den Einschätzungen zur Förderlichkeit der verschiedenen Eigenschaften für die Qualität des Studiums fällt erst einmal auf, dass ein grö-

ßerer Teil der Befragten, in diesem Fall bis zu 50 Prozent, angeben, keine Einschätzung vornehmen zu können (siehe Abbildung 16). Unabhängig davon erreichen einige der untersuchten Eigenschaften hohe Zustimmungswerte, was deren Förderlichkeit angeht. Allen voran sind dies Möglichkeiten von Auslandsaufenthalten, sowohl in Form eines Praktikums (Mittelwert[25] = 3,6) als auch in Form eines Studiensemesters (3,4), aber auch Praktikumsmöglichkeiten in Deutschland (3,2) und englischsprachige Lehrveranstaltungen (3).

Zwischen den Einschätzungen der dual und berufsbegleitend Studierenden finden sich größere Unterschiede, z. B. hinsichtlich der Einschätzung der Förderlichkeit von Praxisphasen, über die keine ECTS erworben werden, die von den dual Studierenden (Mittelwert = 1) noch einmal deutlich kritischer eingeschätzt wird als von den berufsbegleitend Studierenden (2,5). Unterschiede in derselben Richtung finden sich auch bei den englischsprachigen Lehrveranstaltungen (2,8 vs. 3,1). Eine Reihe weiterer Items wird hingegen von den dual Studierenden als förderlicher für die Qualität eingeschätzt, darunter die enge Kooperation zwischen Arbeitsort und Hochschule (3 vs. 2,4), Praktikumsmöglichkeiten in Deutschland (3,6 vs. 3) und im Ausland (3,8 vs. 3,5) und auch Auslandssemester (3,7 vs. 3,2).

4.4 Zeitbudget und Belastungsfaktoren

Aus der Parallelität von Studium und Berufstätigkeit ergeben sich häufig zeitliche und psychische Belastungen, die sich auf die Lebenssituation der Studierenden auswirken. Diese Problematik stellt sich – wie bereits mehrfach angesprochen – in berufsbegleitenden und dualen Studiengängen in besonderer Weise. Deshalb bildet sie auch einen Schwerpunkt in der vorliegenden Untersuchung.

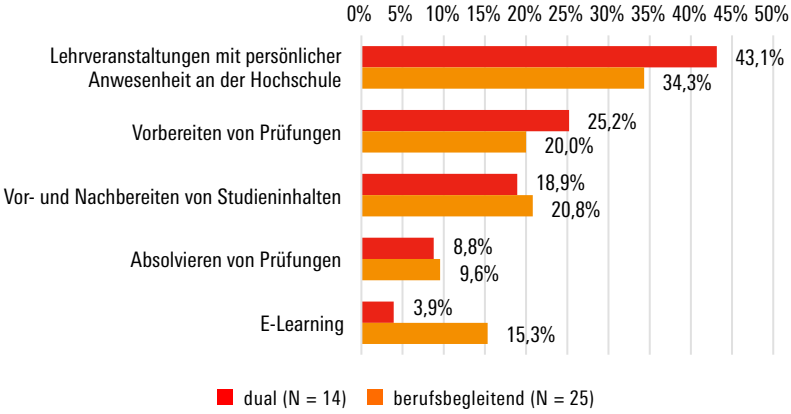
4.4.1 Zeitaufwand für das Studium

Einen ersten Einblick in die für die Belastung relevante Ausgestaltung von Studiengängen gibt die Aufteilung des Zeitbudgets der Befragten auf verschiedene studienbezogene Tätigkeiten. Mit durchschnittlich 37,5 Prozent machen Lehrveranstaltungen mit persönlicher Anwesenheit an der Hochschule in vielen Fällen den größten Anteil aus. Zum Vergleich: Für die Prü-

25 Hier wie im Folgenden auf einer Skala von 1 „überhaupt nicht förderlich“ bis 4 „sehr förderlich“.

Abbildung 17

Zeitanteile studienbezogener Tätigkeiten im berufsbegleitenden und dualen Studium (N in Abbildung ausgewiesen; in Prozent)



Frageformulierung: „Wie hat sich Ihr Zeitbudget im Sommersemester 2015 für studienbezogene Tätigkeiten schätzungsweise aufgeteilt?"

Quelle: Online-Befragung CHE Centrum für Hochschulentwicklung 2015

fungsvorbereitung wenden die Befragten im Durchschnitt 21,9 Prozent ihrer Zeit auf, für die Vor- und Nachbereitung von Studieninhalten, d. h. Projektarbeiten, Gruppenarbeiten, das Selbststudium etc., 20,1 Prozent, für E-Learning, also das Lösen von Online-Aufgaben, online-gestützte Gruppenarbeit, die Nutzung von Lernplattformen, Videos, Chats, Foren etc., 11,2 Prozent und für das Absolvieren von Prüfungen 9,3 Prozent.

Hinter diesen Durchschnittswerten verbergen sich z. T. große Unterschiede zwischen den einzelnen Befragten, wie die Gegenüberstellung der dual und berufsbegleitend Studierenden in Abbildung 17 verdeutlicht. So liegt die durchschnittlich für Präsenzlehrveranstaltungen aufgewendete Zeit bei den dual Studierenden bei 43,1 Prozent gegenüber 34,3 Prozent[26] bei den be-

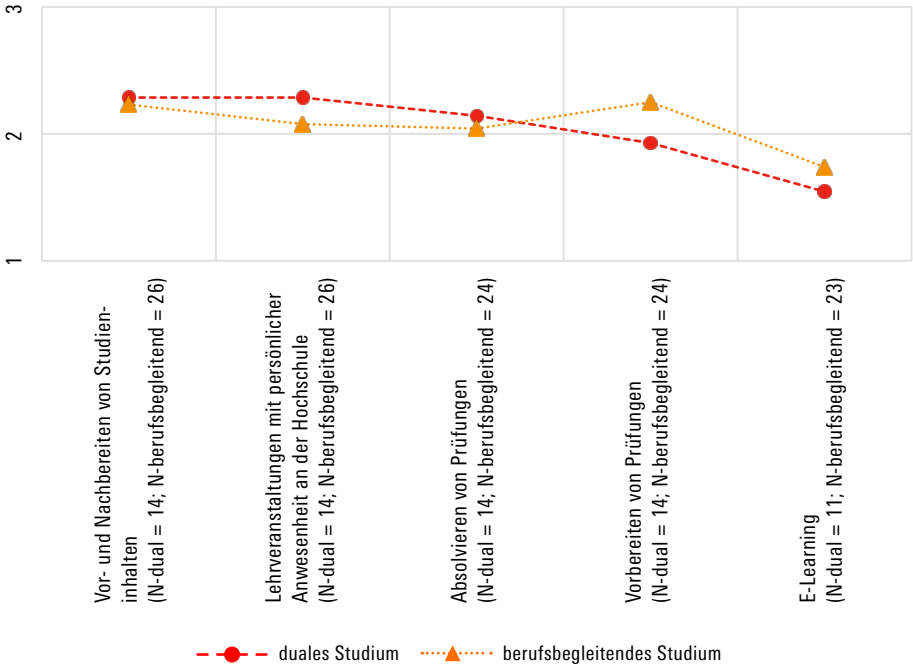
26 Während bei den dual Studierenden Mittelwert und Median noch eng beieinander liegen, weicht im Fall der berufsbegleitend Studierenden der Median noch einmal deutlich nach unten vom Mittelwert ab und liegt bei 25 Prozent.

rufsbegleitend Studierenden. Noch deutlicher fällt der Unterschied zwischen den Studierenden in Präsenzstudiengängen und Fernstudiengängen aus. Präsenzstudierende wenden fast die Hälfte ihrer Zeit für Präsenzlehrveranstaltungen auf, im Gegensatz zu Fernstudierenden mit im Durchschnitt lediglich 16,9 Prozent.

Unterschiede in der entgegengesetzten Richtung finden sich bei der für das E-Learning investierten Zeit. Hier geben die Studierenden in den dualen Studiengängen durchschnittlich einen geringeren Anteil an aufgewen-

Abbildung 18

Zeitliche Belastung durch studienbezogene Tätigkeiten im berufsbegleitenden und dualen Studium (N in Abbildung ausgewiesen; Mittelwerte)



Frageformulierung: „Wie schätzen Sie die zeitliche Belastung durch folgende studienbezogene Tätigkeiten ein?“ (Skala von 1 „zu gering“ bis 3 „zu hoch“)

Quelle: Online-Befragung CHE Centrum für Hochschulentwicklung 2015

deter Zeit an. Dabei sind es vor allem die Fernstudiengänge, bei denen die E-Learning-Anteile besonders hoch sind.

In Ergänzung zu den Anteilen der verschiedenen studienbezogenen Tätigkeiten am Zeitbudget der Studierenden interessiert die von den Befragten wahrgenommene Belastung durch diese Tätigkeiten. Im Sample insgesamt fallen vor allem drei Tätigkeiten mit relativ hohen Anteilen von über 20 Prozent der Einschätzungen als „zu hoch" auf. Dabei handelt es sich um die Vor- und Nachbereitung von Studieninhalten, die Vorbereitung von Prüfungen sowie die Lehrveranstaltungen mit persönlicher Anwesenheit. Auffällig häufig als „zu gering" eingeschätzt wird die zeitliche Belastung durch das E-Learning (rund 38 Prozent aller Befragten).

Auch hinsichtlich der Einschätzung der zeitlichen Belastung lassen sich Unterschiede zwischen den Studienformen beobachten (siehe Abbildung 18). So tendieren bei den Lehrveranstaltungen mit persönlicher Anwesenheit an der Hochschule sowohl die dual Studierenden (Mittelwert[27] = 2,3) als auch die Präsenzstudierenden (2,2), d. h. die beiden Gruppen, bei denen der tatsächliche Zeitaufwand für diese Tätigkeit auch höher ist, eher in Richtung der Einschätzung einer zu hohen zeitlichen Belastung als die berufsbegleitend Studierenden (2,1) und die Fernstudierenden (1,9).

Beim E-Learning schätzen nur die Fernstudierenden die dadurch erzeugte Belastung durchweg als angemessen ein (2). Alle übrigen Befragten tendieren im Durchschnitt in Richtung einer zu niedrigen Belastung (dual Studierende 1,6 und berufsbegleitend Studierende 1,7 sowie Präsenzstudierende 1,5).

Der einzige weitere Unterschied besteht darin, dass im Gegensatz zu den dual Studierenden, die bei der Vorbereitung von Prüfungen – wenn überhaupt – eine Tendenz in Richtung einer zu geringen Belastung aufweisen (1,9), berufsbegleitend Studierende in dieser Hinsicht häufiger zu einer Einschätzung der Belastung als zu hoch gelangen (2,3) – bei im Vergleich mit dual Studierenden eher niedrigen Anteilen dieser Aktivität am Gesamtzeitbudget. Da sich ein ähnlicher Unterschied für die Gegenüberstellung von Fern- und Präsenzstudiengängen (2,1 vs. 2,1) nicht findet, stellt sich die Frage, ob durch die Eigenheiten berufsbegleitender Studiengänge die Prüfungsvorbereitung zu einer besonderen Belastung für diese Studierendenklientel wird.

27 Hier wie im Folgenden auf einer Skala von 1 „zu gering" bis 3 „zu hoch".

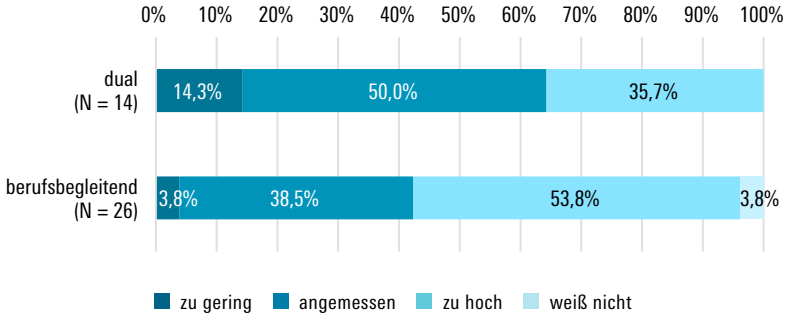
4.4.2 Zeitaufwand für die Erwerbstätigkeit

Mit den studienbezogenen Tätigkeiten ist im Falle von berufsbegleitend und dual Studierenden lediglich ein Teil möglicher zeitlicher Belastungen abgedeckt. Einblicke in die Gesamtbelastung ergeben sich nur über die Zusammenschau mit der jeweiligen Berufstätigkeit. Während bei den studienbezogenen Tätigkeiten noch ein Großteil der Befragten zu einer Einschätzung als angemessen kam, ergibt sich bei der zeitlichen Belastung durch die Erwerbstätigkeit ein ganz anderes Bild. Als angemessen eingeschätzt wird die Belastung durch die Erwerbstätigkeit von 42,5 Prozent. Ein etwas größerer Teil der Befragten von 47,5 Prozent schätzt die Belastung hingegen als zu hoch ein.

Eine relevante Frage ist auch hier, ob sich Unterschiede zwischen verschiedenen Studienformaten zeigen. In der Tat gelangen dual Studierende, von denen nur 35,7 Prozent die Belastung durch die Erwerbstätigkeit als zu hoch einschätzen, zu weniger kritischen Einschätzungen bezüglich ihrer zeitlichen Belastungssituation als die berufsbegleitend Studierenden, von denen über die Hälfte eine zu hohe Belastung angibt (vgl. Abbildung 19). Berück-

Abbildung 19

Zeitliche Belastung durch eine Erwerbstätigkeit neben dem berufsbegleitenden und dualen Studium (N in Abbildung ausgewiesen; in Prozent)



Frageformulierung: „Wie beurteilen Sie die gesamte zeitliche Belastung durch Ihre Erwerbstätigkeit/en?“

Quelle: Online-Befragung CHE Centrum für Hochschulentwicklung 2015

sichtigt man, dass sich die Studierenden in Fernstudiengängen (Mittelwert[28] = 2,5) hier kaum von den Studierenden in Präsenzstudiengängen (2,4) unterscheiden, richtet sich das Augenmerk auf die direkten Unterschiede zwischen dualem und berufsbegleitendem Studium. Denkbar ist, dass die – wenngleich nicht immer reibungslos verlaufende (vgl. Kapitel 1.3) – Abstimmung zwischen den Lernorten Hochschule und Partnerinstitution in dualen Studiengängen zumindest in organisatorisch-zeitlicher Hinsicht für eine gewisse Koordination von Studium und Ausbildung sorgt, die zu vergleichsweise geringeren Belastungen führt. Dieser Schluss liegt nahe, wenn man bedenkt, dass kaum Unterschiede zwischen dual und berufsbegleitend Studierenden hinsichtlich des Umfangs der Berufstätigkeit (Voll- und Teilzeit) bestehen.

4.4.3 Doppelbelastung durch Studium und Erwerbstätigkeit

Eine zentrale Frage mit Blick auf den Untersuchungsgegenstand lautet, inwiefern das Studium in Kombination mit einer oder mehreren parallelen Erwerbstätigkeit(en) als Stress empfunden wird, der auch Auswirkungen auf das Privatleben hat. Um dies differenzierter erfassen zu können, wurden die Befragten darum gebeten, anzugeben, inwiefern sie sich in verschiedenen Lebensbereichen Stress oder Belastungen ausgesetzt fühlen.

Folgt man den Befragungsergebnissen, so leiden offenbar vor allem die Freizeitgestaltung und die sozialen Kontakte. Dies drückt sich im Wesentlichen aus durch

- die Notwendigkeit, den Umfang der Freizeitbeschäftigungen einzuschränken (84,6 %[29]),
- die Tatsache, dass allgemein kaum noch Freizeit bleibt (82,5 %),
- eine durch die Doppelbelastung verursachte Erschöpfung, aufgrund derer Freizeitaktivitäten überhaupt nicht in Angriff genommen werden (77,5 %), sowie
- Schwierigkeiten bei der Aufrechterhaltung sozialer Kontakte (65 %).

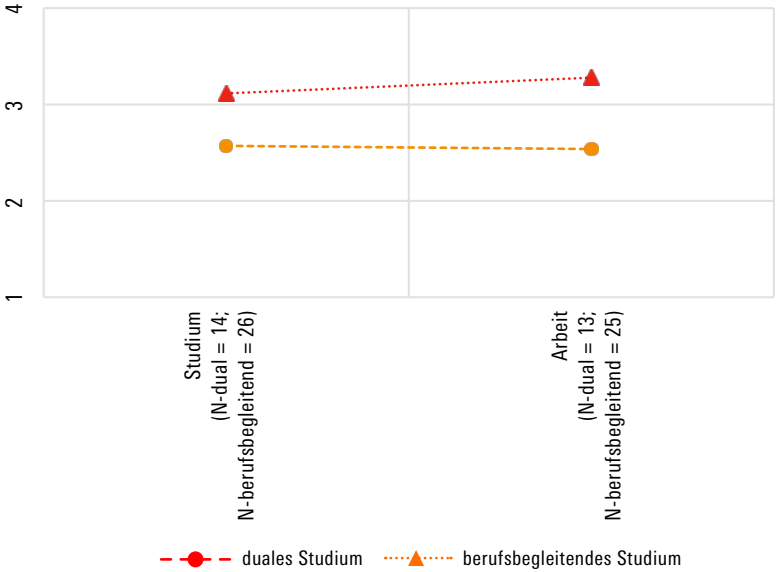
Eine weitere durch die Doppelbelastung hervorgerufene Einschränkung ist die des sozialen und/oder politischen Engagements, auch zu wenig Zeit für die Partnerschaft gehört zu den tendenziell stärker betroffenen Bereichen.

28 Hier wie im Folgenden auf einer Skala von 1 „zu gering“ bis 3 „zu hoch“.

29 Hier wie im Folgenden der Anteil der Befragten, die „trifft eher zu“ oder „trifft voll zu“ angegeben haben, an der Gesamtheit der Befragten.

Abbildung 20

Stress und Belastung in den Bereichen Studium und Arbeit im berufsbegleitenden und dualen Studium (N in Abbildung ausgewiesen; Mittelwerte)



Frageformulierung: „In welchem Ausmaß fühlten Sie sich im Sommersemester 2015 in folgenden Lebensbereichen Stress oder Belastungen ausgesetzt?"
(Skala von 1 „überhaupt nicht" bis 4 „sehr stark")

Quelle: Online-Befragung CHE Centrum für Hochschulentwicklung 2015

Zusammen mit dem Bereich des Studiums (70 %[30]) gehört die Arbeit (69,2 %) zu den Bereichen, in denen sich die Befragten ganz besonders Stress oder Belastungen ausgesetzt fühlen. Im Bereich der Arbeit ist ein naheliegender Einflussfaktor der Umfang der Beschäftigung. So zeigt sich auch, dass Vollzeitbeschäftigte (Mittelwert[31] = 3,2) hier größere Belastungen wahrnehmen als Teilzeitbeschäftigte (2,9).

30 Hier wie im Folgenden der Anteil der Befragten, die „stark" oder „sehr stark" angegeben haben, an der Gesamtheit der Befragten.

31 Hier wie im Folgenden bezogen auf eine Skala von 1 „überhaupt nicht" bis 4 „sehr stark".

Schaut man weitergehend auf die Studienform (siehe Abbildung 20), ergibt sich, dass im Einklang mit der Einschätzung der zeitlichen Belastung in diesem Bereich die berufsbegleitend Studierenden (3,3) auch ein deutlich höheres Stresslevel angeben als die dual Studierenden (2,5). Ähnliches gilt für den Vergleich der Fernstudierenden (3,3) mit den Präsenzstudierenden (2,9), wobei, wie schon mehrfach angesprochen, die berufsbegleitend Studierenden überwiegend ein Fernstudium und die dual Studierenden ein Präsenzstudium absolvieren. Interessanterweise finden sich hier Unterschiede nach dem Geschlecht (siehe Abbildung 21), die aufgrund schwach ausgeprägter bzw. nicht vorhandener Unterschiede zwischen diesen beiden Gruppen hinsichtlich der Studienform, des Fern- bzw. Präsenzstudienformats und des Umfangs der Beschäftigung nicht direkt auf diese Einflussvariablen zurückgeführt werden können. So geben die weiblichen Befragten (3,2) ein höheres Niveau an Stress und Belastungen an als die männlichen Befragten (3).

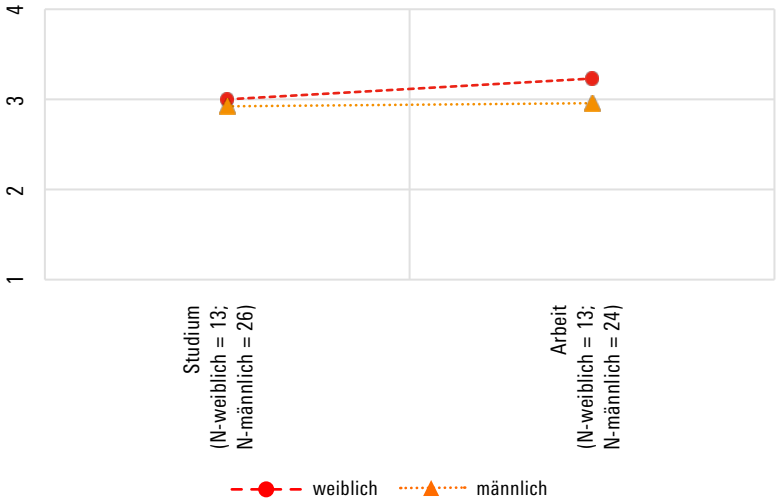
Unterschiede finden sich auch bezogen auf den Bereich des Studiums im Allgemeinen. Erneut gelangen sowohl die berufsbegleitend Studierenden (3,1 vs. 2,6) als auch die Fernstudierenden (3,1 vs. 2,9) zu sichtbar kritischeren Einschätzungen. Ebenfalls finden sich erneut kritischere Einschätzungen bei den Vollzeitbeschäftigten im Vergleich mit den Teilzeitbeschäftigten (3,2 vs. 2,6). Unterschiede nach dem Geschlecht finden sich hingegen nicht erneut.

Was die finanzielle Belastungssituation anbelangt, so sind die Einschätzungen geteilt: 55 Prozent der Befragten fühlen sich hier nur geringen bzw. keinen Belastungen ausgesetzt, während 42,5 Prozent im Gegensatz dazu (sehr) starke Belastungen angeben. Dabei finden sich Unterschiede in Abhängigkeit vom Geschlecht. Männer geben insgesamt kritischere Urteile ab als Frauen (2,4 vs. 2,2).

Angesichts der Belastungen in den bis zu diesem Punkt vor allem im Mittelpunkt stehenden Bereichen von Studium und Berufstätigkeit ergibt sich als eine zentrale Frage, ob dies zu Lasten anderer Lebensbereiche, wie z. B. demjenigen der Freizeit, geht. Zumindest für einen gewissen Teil der Befragten (30,8 %) scheint dies der Fall zu sein, ebenso wie Stress im Hinblick auf Sozialkontakte (32,5 %). Dabei geben die weiblichen Befragten zu ihrer Freizeit etwas höhere Belastungen an als die männlichen Befragten (2,3 vs. 2), während es sich bei den Sozialkontakten umgekehrt verhält (2,1 vs. 2,4) (siehe Abbildung 22). Der Bereich der Partnerschaft weist grundlegend ähnlich hohe Anteile an Befragten auf, die hier gewisse Probleme wahrnehmen (30,8 %), erneut ohne größere Unterschiede in Abhängigkeit von der Studienform. In diesem Fall zeigt sich jedoch ein gravierender Einfluss der Form

Abbildung 21

Stress und Belastung in den Bereichen Studium und Arbeit aus Sicht weiblicher und männlicher Studierender (N in Abbildung ausgewiesen; Mittelwerte)



Frageformulierung: „In welchem Ausmaß fühlten Sie sich im Sommersemester 2015 in folgenden Lebensbereichen Stress oder Belastungen ausgesetzt?"
(Skala von 1 „überhaupt nicht" bis 4 „sehr stark")

Quelle: Online-Befragung CHE Centrum für Hochschulentwicklung 2015

der Berufstätigkeit. Teilzeitbeschäftigte sehen deutlich größere Probleme als Vollzeitbeschäftigte (2,4 vs. 2). Dies gilt auch für Männer im Vergleich mit Frauen (2,2 vs. 1,8).

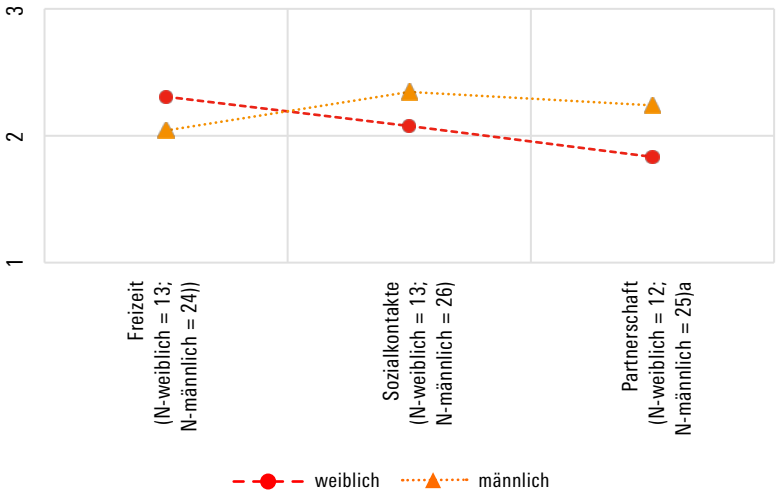
Kontrastiert man die Unterschiede zwischen den Studienformen bezogen auf Studium und Arbeit mit den nicht vorhandenen Unterschieden in den Bereichen Freizeit, Sozialkontakte und Partnerschaft, drängt sich folgende Vermutung auf: Während die Ausgestaltung von Studiengängen, bei denen Studium und Berufstätigkeit miteinander kombiniert werden, durchaus Auswirkungen auf die Vereinbarkeit dieser beiden Bereiche und die damit verbundenen Stresslevel haben kann, übt diese verbesserte Vereinbarkeit jedoch keinen so starken Einfluss auf die Gesamtbelastung in den Studiengängen

aus, als dass sich die Stresslevel in weiteren Lebensbereichen, wie etwa der Freizeit, deutlich unterscheiden würden. Was die im Vergleich mit den Bereichen von Arbeit und Studium eher geringen Belastungen bei z. B. der Freizeit angeht, bleibt die Frage offen, ob es sich hierbei um zumindest in Teilen gänzlich unbeeinflusste Lebensbereiche handelt oder bereits im Vorfeld eine Anpassung der Erwartungen stattgefunden hat.

Der Befund, dass vor allem die Freizeit negativ von der Doppelbelastung durch Studium und Beruf beeinflusst wird, wurde immerhin von drei der vier Teilnehmer(innen) der Web-Konferenz bestätigt – ebenso wie weitergehend auch ausbleibende Auswirkungen in der Langfristperspektive. So dient die Freizeit als Puffer für die Abfederung von Belastungsspitzen.

Abbildung 22

Stress und Belastung in den Bereichen Freizeit, Sozialkontakte und Partnerschaft aus Sicht weiblicher und männlicher Studierender (N in Abbildung ausgewiesen; Mittelwerte)



Frageformulierung: „In welchem Ausmaß fühlten Sie sich im Sommersemester 2015 in folgenden Lebensbereichen Stress oder Belastungen ausgesetzt?“ (Skala von 1 „überhaupt nicht“ bis 4 „sehr stark“)

Quelle: Online-Befragung CHE Centrum für Hochschulentwicklung 2015

> „Und wenn es einmal wirklich stressig wird [im Studium] oder so etwas, dann ist es so, dass meine Freizeit darunter leidet und dass ich halt da alle Termine absagen muss. (Teilnehmer(in) 1)“

Eine während der Web-Konferenz deutlich genannte Folge dieser Auswirkungen scheint ein verändertes Verhältnis gegenüber der – für berufsbegleitend und dual Studierende knappen – Freizeit zu sein, wie das folgende Zitat verdeutlicht:

> „Früher hat man mal ein paar Stunden irgendwo gegammelt und nichts gemacht. Das gibt es nicht mehr. Also entweder unternehme ich etwas oder es ist irgendetwas geplant, ansonsten gehe ich gar nicht weg, weil die Zeit einfach zu kostbar ist. (Teilnehmer(in) 2)“

In diese Situation ist zumindest der überwiegende Teil der Teilnehmer(innen) der Web-Konferenz nicht unvorbereitet geraten:

> „Mir war klar am Anfang des Studiums, dass ich meine Freizeit einbüßen werde und dass ich da Einschränkungen hinnehmen muss. Und von daher habe ich mich mental schon darauf vorbereitet und kann mit der Situation auch gut umgehen und habe meine Freunde auch schon darauf vorbereitet, meine Familie und die haben auch alle Verständnis dafür. (Teilnehmer(in) 3)“

Die hier direkt angesprochenen Erwartungen und Einstellungen des sozialen Umfelds scheinen einen insgesamt relevanten Aspekt darzustellen, wie auch das folgende Zitat zeigt:

> „Die richtigen Freunde kapieren es sowieso. Die fragen natürlich gar nicht mehr nach. Die wissen, dass du in den Semesterferien erst wiederkommst. (Teilnehmer(in) 2)“

Ein weiterer wichtiger Bereich ist die Gesundheit, da sich hier sehen lässt, ob die Belastungen in berufsbegleitenden und dualen Studiengängen auch sehr weitreichende Folgen für die Studierenden haben. Immerhin knapp ein Drittel der Befragten (32,5 %) gibt an, hier starke oder sehr starke Belastungen zu erfahren. Dabei sind es tendenziell häufiger berufsbegleitend Studierende, die zu derartigen Einschätzungen gelangen (2,3 vs. 2,1), zudem gelangen Frauen (2,5) eher zu kritischen Einschätzungen als Männer (2,1). Auch potenziell über eher kurzfristige Auswirkungen auf die Lebenssituation der Studierenden während ihrer Ausbildungsphase hinausgehende Probleme können demnach als realistisch betrachtet werden.

Auch wenn der Lebensbereich „Kinder“ insgesamt zu denjenigen Bereichen mit den wenigsten kritischen Einschätzungen gehört (5 %), zeigt sich

doch, dass von den sechs Elternteilen unter den Befragten zwei, und damit immerhin ein Drittel, hier starke Belastungen wahrnehmen.

4.4.4 Wechselwirkungen zwischen Studium und Erwerbstätigkeit

Zusätzlich zur Doppelbelastung und ihren Auswirkungen auf die Lebenssituation der Befragten sollen nun die direkten Wechselwirkungen von Studium und Berufstätigkeit dargestellt werden. Bezogen auf die Auswirkungen der Belastungen durch die Erwerbstätigkeit auf verschiedene studienbezogene Sachverhalte zeigt sich eine größere Spannbreite an mehr oder weniger betroffenen Aspekten.

Die größte Zustimmung durch die Befragten erfährt die Erfahrung, dass die Belastung durch die Erwerbstätigkeit eine Beteiligung am Studierendenleben verhindert (55 %[32]) (siehe Abbildung 23). Insbesondere dual Studierende machen diese Erfahrung (Mittelwert[33] = 3,2 vs. 2,6). Zu fragen wäre hier, ob die Unterschiede zwischen den dual und berufsbegleitend Studierenden u. a. durch die unterschiedlichen Lebenslagen der beiden Gruppen von Studierenden und ein entsprechend unterschiedlich stark ausgeprägtes Interesse an der Teilnahme am Studentenleben oder auch durch unterschiedliche Erwartungshaltungen angesichts der grundlegenden Organisation der beiden Studienformen bedingt sind.

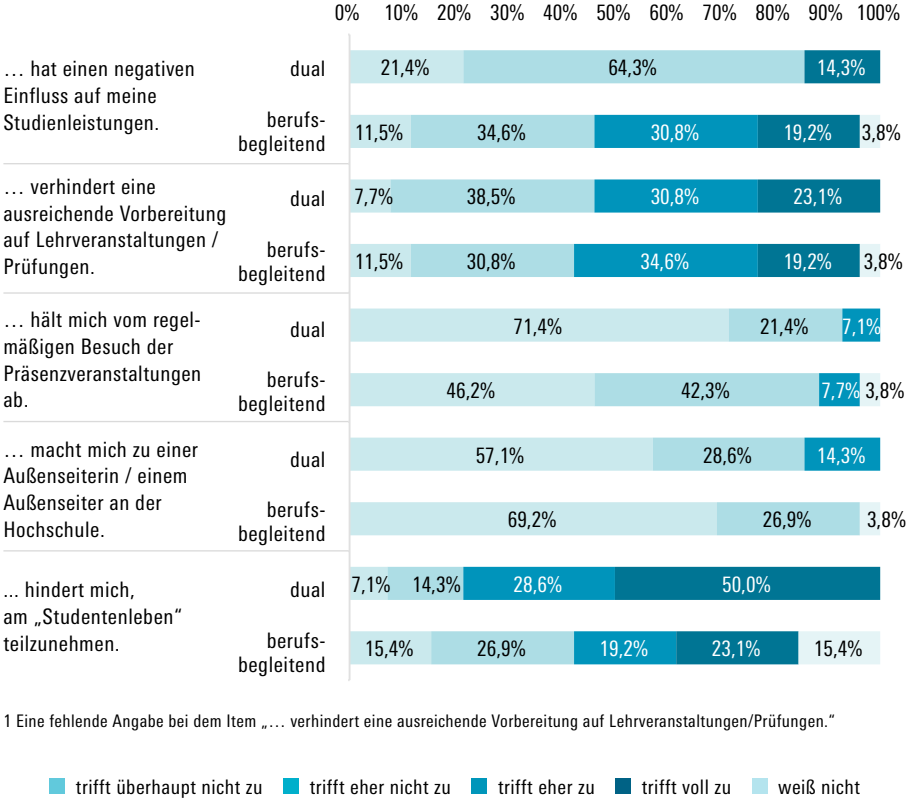
Auch auf das Studium im engeren Sinne bezogen gibt ein Teil der Befragten problematische Auswirkungen der parallelen Berufstätigkeit an. So macht über die Hälfte der Befragten (53,8 %) die Erfahrung, dass hierdurch eine ausreichende Vorbereitung auf Lehrveranstaltungen und Prüfungen verhindert wird. Diese Erfahrung scheint weitgehend unabhängig von der gewählten Studienform und dem Umfang der Erwerbstätigkeit zu sein. In leicht geringerem Umfang, jedoch angesichts des vorherigen Ergebnisses nicht unerwartet, werden auch negative Auswirkungen auf die Studienleistungen von einigen Befragten als zutreffend eingeschätzt (37,5 %). Gerade berufsbegleitend Studierende sehen diese negativen Auswirkungen (2,6 vs. 2,1), was erneut als ein Hinweis auf positive Auswirkungen der Abstimmung der Lernorte im Rahmen dualer Studiengänge gewertet werden kann.

32 Hier wie im Folgenden der Anteil der Befragten, die „trifft eher zu“ oder „trifft voll zu“ angegeben haben, an der Gesamtheit der Befragten bzw. an der jeweiligen Gruppe von Befragten.

33 Hier wie im Folgenden bezogen auf eine Skala von 1 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 4 „trifft voll zu“.

Abbildung 23

Auswirkungen der Erwerbstätigkeit auf das berufsbegleitende und duale Studium (N-dual = 14[1]; N-berufsbegleitend = 26; in Prozent)



1 Eine fehlende Angabe bei dem Item „… verhindert eine ausreichende Vorbereitung auf Lehrveranstaltungen/Prüfungen."

Frageformulierung: „Speziell die Belastung durch die Erwerbstätigkeit/en …"
(Skala von 1 „trifft überhaupt nicht zu" bis 4 „trifft voll zu" sowie Antwortoption „weiß nicht")

Quelle: Online-Befragung CHE Centrum für Hochschulentwicklung 2015

Was von den Befragten hingegen weitestgehend verneint wird, ist, dass die parallele Erwerbstätigkeit sie von dem regelmäßigen Besuch von Präsenzveranstaltungen abhält. Gerade einmal 7,5 Prozent geben diesbezüglich an, dass dies eher zutreffend ist. Noch weniger Zustimmung erhält nur die Erfah-

rung, durch die Berufstätigkeit zu einem/einer Außenseiter(in) an der Hochschule zu werden, die nach Meinung von nicht mehr als 5 Prozent der Befragten eher zutrifft. Trotz ihres in quantitativer Hinsicht immer noch begrenzten Anteils an der Gesamtheit der Studiengänge, so legt diese Aussage nahe, haben sich berufsbegleitende und duale Studiengänge als eine Realität im deutschen Hochschulsystem etabliert. Dies ist vor allem in einer Hinsicht von weiterreichender Relevanz. Wie einige Untersuchungen nahelegen (vgl. z. B. Wochnik/Thiel de Gafenco 2015), besteht gerade bei den hier untersuchten Gruppen von Studierenden die Gefahr, dass diese sich in geringerem Umfang in die Hochschule integrieren bzw. integriert fühlen, was Konsequenzen für Motivation und Commitment und damit auch für den Studienerfolg haben kann.

Schaut man in der umgekehrten Richtung auf mögliche Auswirkungen des Studiums auf die Berufstätigkeit, zeigt sich ein ähnlich heterogenes Bild wie bei den Auswirkungen der Berufstätigkeit auf das Studium (siehe Abbildung 24).

Unter den betrachteten möglichen Auswirkungen findet sich nur eine, die von über der Hälfte (65 %) der Befragten als eher oder voll zutreffend eingeschätzt wird: Aufgrund des Studiums muss ein relativ hoher Anteil an Urlaubstagen für das Studium aufgewendet werden. Was die Unterschiede zwischen den Studienformen angeht, lässt sich hier erneut ein Einfluss der besseren Abstimmung der beiden Bereiche im Rahmen dualer Studiengänge vermuten. Jedenfalls scheint die Problematik berufsbegleitend Studierende stärker zu betreffen (Mittelwert[34] = 3 vs. 2,6). In Anbetracht des insgesamt hohen Belastungslevels ist diese Ausweitung der Einschränkungen bis in die Urlaubszeiten hinein kritisch zu betrachten.

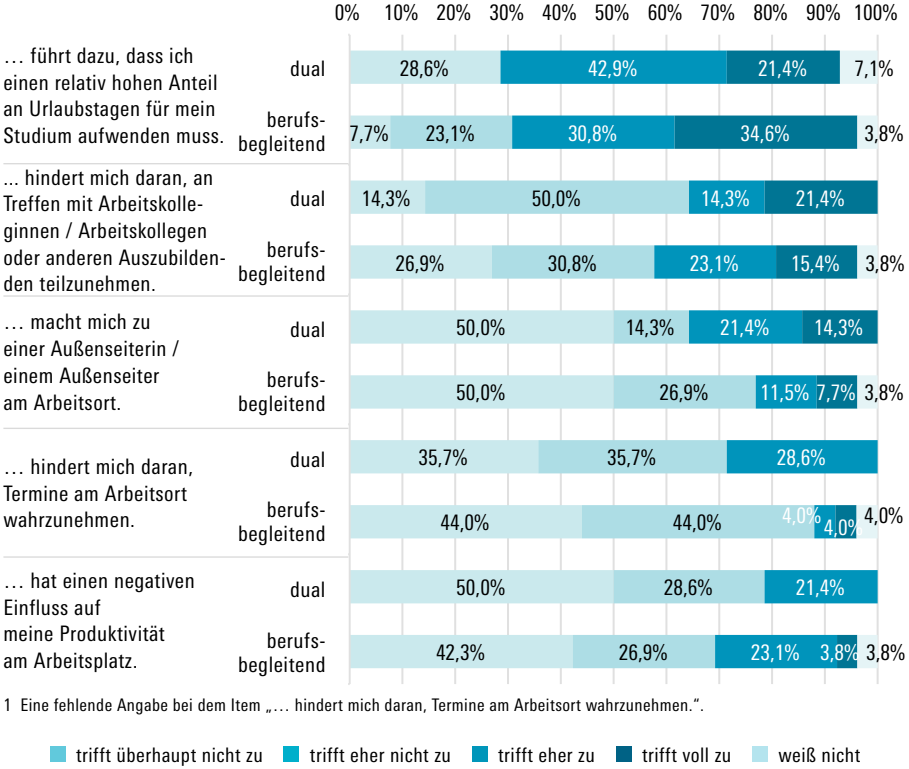
Auch Einschränkungen bezogen auf Treffen mit Kolleg(inn)en oder anderen Auszubildenden durch die auf das Studium zurückgehende Belastung scheinen mitunter gegeben zu sein (37,5 %[35]), gerade wenn das Studium mit einer Vollzeitbeschäftigung kombiniert wird (2,4 vs. 2,1). Zudem wird diese Erfahrung häufiger von Männern gemacht (2,4 vs. 2,1). Für Termine am Arbeitsort finden sich derartige Probleme hingegen kaum (15,4 %), und wenn, dann tendenziell eher im Rahmen dualer Studiengänge (1,9 vs. 1,7). Zudem weisen die männlichen Befragten hier eine kritischere Tendenz auf (1,8 vs. 1,5).

34 Hier wie im Folgenden bezogen auf eine Skala von 1 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 4 „trifft voll zu“.

35 Hier wie im Folgenden der Anteil der Befragten, die angegeben haben, dass die Aussage eher oder voll zutrifft, an der Gesamtheit der Befragten bzw. an der jeweiligen Gruppe von Befragten.

Abbildung 24

Auswirkungen des berufsbegleitenden und dualen Studiums auf die Erwerbstätigkeit (N-dual = 14; N-berufsbegleitend = 26[1]; in Prozent)



1 Eine fehlende Angabe bei dem Item „… hindert mich daran, Termine am Arbeitsort wahrzunehmen.“.

Frageformulierung: „Speziell die Belastung durch das Studium …“
(Skala von 1 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 4 „trifft voll zu“ sowie Antwortoption „weiß nicht“)

Quelle: Online-Befragung CHE Centrum für Hochschulentwicklung 2015

Einen allgemein negativen Einfluss des Studiums auf die Produktivität am Arbeitsort sehen eher wenige der Befragten (25 %), gerade wenn man den verschwindend geringen Anteil der Aussage „trifft voll zu“ berücksichtigt. Dabei sind erneut die männlichen Befragten leicht kritischer als die weiblichen (1,9 vs. 1,6).

Mit 25 Prozent an Befragten, die hier zu der Einschätzung „eher oder voll zutreffend“ kommen, ist nur ein vergleichsweise geringer Anteil der Studierenden der Ansicht, durch die Zusatzbelastung durch das Studium zu einem/einer Außenseiter(in) am Arbeitsort zu werden. Vergleicht man dies jedoch mit den 5 Prozent an Befragten, die die spiegelverkehrte Aussage zu der Auswirkung der Belastung am Arbeitsort auf eine mögliche Außenseiter(innen)-position in der Hochschule als eher zutreffend einschätzen, zeigt sich, dass die Berufstätigkeit in dieser Hinsicht offenbar etwas häufiger von dem berufsbegleitenden Studium beeinflusst wird.

4.4.5 Allgemeine Zufriedenheit und Studienabbruch

Anschließend soll geschaut werden, wie die Befragten ihre Lebenssituation in der Gesamteinschätzung sehen. Trotz der bereits betrachteten Mehrfachbelastungen kommt die Hälfte der Befragten zu einer eher positiven Einschätzung ihrer Work-Life-Balance, unabhängig von Geschlecht, Studienform und Umfang der Beschäftigung. Gleichzeitig bedeutet dies, dass ein gleich hoher Anteil der Befragten mit seiner Work-Life-Balance eher unzufrieden ist.

Sorgen um die erfolgreiche Bewältigung des Studiums macht sich nur eine Minderheit der Befragten. Immerhin 37,5 Prozent geben sogar an, dass dies überhaupt nicht auf sie zutrifft. Dabei sind die Präsenzstudierenden (Mittelwert[36] = 2) tendenziell häufiger von derartigen Sorgen betroffen als Fernstudierende (1,7). Auf noch weniger Zustimmung treffen Gedanken an einen Abbruch des Studiums. Wenn überhaupt, scheint dies auf Vollzeitbeschäftigte zuzutreffen (1,6 vs. 1,3) (siehe Abbildung 25). Unsicherheit in Bezug auf ihre beruflichen Perspektiven nehmen mit über einem Drittel hingegen deutlich mehr Befragte wahr, Teilzeitbeschäftigte leicht häufiger als Vollzeitbeschäftigte (2,5 vs. 2,1).

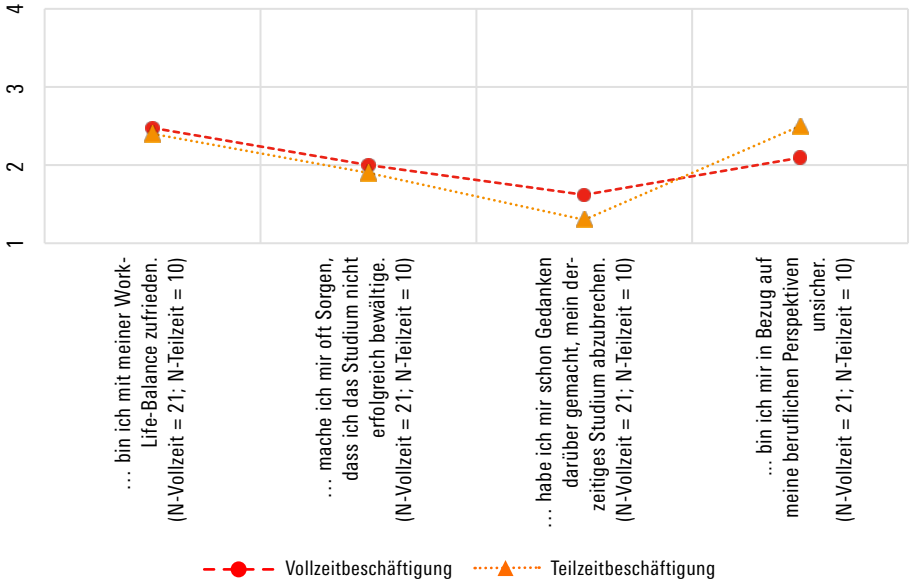
4.5 Förderung der Vereinbarkeit von Studium und Beruf durch die Hochschule

Angesichts der von den Befragten wahrgenommenen Belastungen durch die Parallelität von Studium und Berufstätigkeit zeigt sich die Relevanz von Maßnahmen, mittels derer Hochschulen wie auch Arbeitgeber(innen) zu ei-

36 Hier wie im Folgenden auf einer Skala von 1 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 4 „trifft voll zu“.

Abbildung 25

Beurteilung der eigenen Lebenssituation aus der Sicht Vollzeit- und Teilzeitbeschäftigter (N in Abbildung ausgewiesen; Mittelwerte)



Frageformulierung: „Bitte betrachten Sie Ihre derzeitige Lebenssituation insgesamt: Alles in allem …“ (Skala von 1 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 4 „trifft voll zu“)

Quelle: Online-Befragung CHE Centrum für Hochschulentwicklung 2015

ner Verbesserung der Vereinbarkeit von Studium und Beruf beitragen können. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurden hierzu vier Bereiche der Ausgestaltung von Studiengängen in den Blick genommen, und zwar die Studienorganisation, online-gestützte Lehr- und Lernformen, Prüfungen und Services sowie verschiedene Merkmale und Maßnahmen der Arbeitsstellen bzw. Arbeitgeber(innen). Dabei wurde sowohl geschaut, ob die betrachteten Aspekte von den Hochschulen und Arbeitsstellen der Befragten angeboten werden bzw. auf diese zutreffen, als auch, ob diese nach den Einschätzungen der Studierenden einen Beitrag zur Vereinbarkeit von Studium und Beruf leisten.

4.5.1 Studienorganisation

Die im Bereich der Studienorganisation untersuchten Elemente werden in ganz unterschiedlichem Ausmaß von den Hochschulen angeboten. Mit Abstand am häufigsten anzutreffen sind Präsenzveranstaltungen an den Hochschulen (82,1 %[37]), gefolgt von Lehrveranstaltungen am Wochenende (52,6 %) und dem E-Learning (51,3 %). Vergleichsweise seltener sind Lehrveranstaltungen unter der Woche, sowohl vor- und nachmittags (44,7 %) als auch am Abend (33,3 %). Besondere Leistungen der studienorganisatorischen Unterstützung in Form von Brückenkursen in der Studieneingangsphase (38,5 %) sowie Summer Schools (20,5 %) gehören hingegen zu den am seltensten an den Hochschulen der Befragten vorzufindenden Maßnahmen (siehe Abbildung 26).

In Abhängigkeit von der Verfasstheit der Studiengänge finden sich einige auffällige Unterschiede (siehe Abbildung 27). Zum einen weisen berufsbegleitende Studiengänge deutlich höhere Anteile an E-Learning-Elementen auf als duale. Zum anderen zeigen sich verschiedene Unterschiede bei der Terminierung der Lehrveranstaltungen. In dualen Studiengängen finden deutlich häufiger Veranstaltungen wochentags tagsüber statt. Wenngleich auch in dualen Studiengängen Lehrveranstaltungen am Wochenende angeboten werden, finden sich diese jedoch deutlich häufiger bei berufsbegleitenden Studiengängen. Schließlich sind Veranstaltungen, die wochentags am Abend stattfinden, sichtbar häufiger in dualen als in berufsbegleitenden Studiengängen zu finden. Über die verschiedenen Aspekte hinweg ergibt sich somit ein Bild, nach dem die dualen eher wie klassische Präsenzstudiengänge funktionieren, bei denen die Veranstaltungen vor allem wochentags tagsüber stattfinden.

Bei der Einschätzung der Förderlichkeit der untersuchten Merkmale fällt zunächst auf, dass hier verhältnismäßig viele Befragte keine Einschätzung vornehmen (können)[38], was gerade diejenigen Maßnahmen betrifft, die die Befragten im Rahmen ihrer eigenen Studiengänge nicht vorfinden.

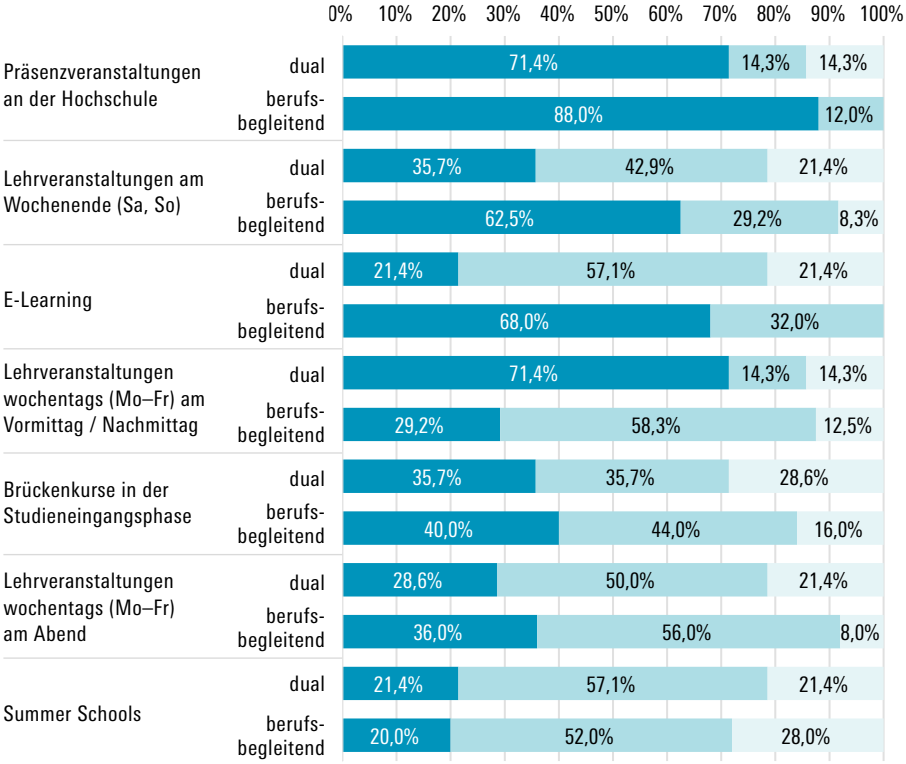
---

37 Hier wie im Folgenden der Anteil der Befragten, die angegeben haben, dass die Maßnahme/Eigenschaft auf ihr Studium zutrifft, an der Gesamtheit der Befragten bzw. an der jeweiligen Gruppe von Befragten.

38 Zusätzlich zu den Befragten, die von der Antwortoption „weiß nicht“ Gebrauch gemacht haben, hat sich mit gewissen Unterschieden zwischen den einzelnen Aspekten ein nicht zu vernachlässigender Anteil der Befragten gänzlich einer Einschätzung enthalten.

Abbildung 26

Merkmale der Studienorganisation in den berufsbegleitenden und dualen Studiengängen (N-dual = 14, N-berufsbegleitend = 25[1]; in Prozent)



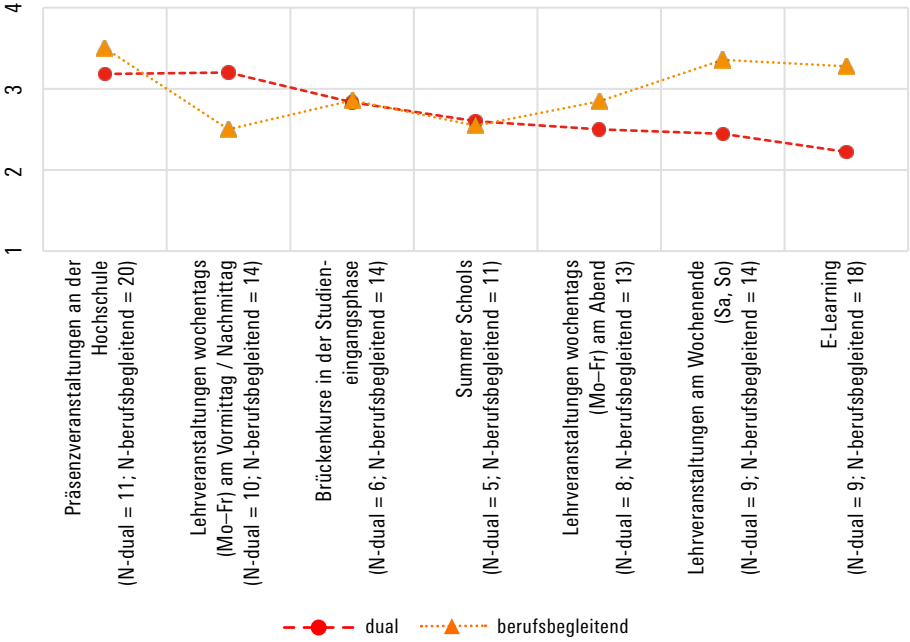
1 Jeweils eine fehlende Angabe bei den Items „Lehrveranstaltungen am Wochenende (Sa, So)“ und „Lehrveranstaltungen wochentags (Mo–Fr) am Vormittag/Nachmittag“.

Frageformulierung: „Welche Maßnahmen werden seitens der Hochschule in Bezug auf die Studienorganisation, Möglichkeiten für das E-Learning/neue Medien, Prüfungen und Services angeboten bzw. welche diesbezüglichen Eigenschaften weist Ihr Studium auf?
1) Studienorganisation“ (Antwortoptionen „ja“, „nein“ sowie „weiß nicht“)

Quelle: Online-Befragung CHE Centrum für Hochschulentwicklung 2015

Abbildung 27

Förderlichkeit der Studienorganisation für die Vereinbarkeit von berufsbegleitendem/dualem Studium mit dem Beruf (N in Abbildung ausgewiesen; Mittelwerte)



Frageformulierung: „Welche Maßnahmen werden seitens der Hochschule in Bezug auf die Studienorganisation, Möglichkeiten für das E-Learning/neue Medien, Prüfungen und Services angeboten bzw. welche diesbezüglichen Eigenschaften weist Ihr Studium auf? Bitte geben Sie ergänzend eine Einschätzung zur Förderlichkeit dieser Maßnahmen bzw. dieser Eigenschaften für die Vereinbarkeit von Studium und Beruf an. 1) Studienorganisation" (Skala von 1 „gar nicht förderlich" bis 4 „sehr förderlich")

Quelle: Online-Befragung CHE Centrum für Hochschulentwicklung 2015

Betrachtet man ausschließlich diejenigen Befragten, die eine konkrete Einschätzung vorgenommen haben, zeigt sich, dass den Präsenzveranstaltungen an der Hochschule die höchste Förderlichkeit zugeschrieben wird (90,3 %[39]). Mit etwas Abstand folgen das E-Learning (74,1 %) und Brückenkurse in der

39 Hier wie im Folgenden der Anteil der Befragten, die „förderlich" oder „sehr förderlich" angegeben haben, an der Gesamtheit der Befragten bzw. an der jeweiligen Gruppe von Befragten.

Studieneingangsphase (70 %[40]). Die Lehrveranstaltungen zu unterschiedlichen Terminen werden alle noch von (knapp) über 60 Prozent der Befragten als (sehr) förderlich eingeschätzt. Selbst bei den Summer Schools sind es immerhin noch 50 Prozent.

Auch wenn Präsenzveranstaltungen an der Hochschule im Rahmen berufsbegleitender Studiengänge ähnlich häufig angeboten werden wie im Falle dualer Studiengänge (siehe Abbildung 26), messen berufsbegleitend Studierende diesen einen positiveren Einfluss auf die Vereinbarkeit von Studium und Beruf zu (Mittelwert[41] = 3,5 vs. 3,2). Dies gilt auch für Vollzeitbeschäftigte im Vergleich mit Teilzeitbeschäftigten (Mittelwert = 3,6 vs. 3,2). Lehrveranstaltungen am Wochenende werden ebenfalls von den berufsbegleitend Studierenden positiver bewertet (3,4 vs. 2,4). In derselben Richtung verlaufen die Unterschiede bei abendlichen Veranstaltungen unter der Woche, die zudem von den Teilzeitbeschäftigten sichtbar positiver bewertet werden als von den Vollzeitbeschäftigten (3 vs. 2,6). Der von den dual Studierenden im Vergleich mit den berufsbegleitend Studierenden positiver bewertete Termin für Lehrveranstaltungen ist hingegen tagsüber an einem Wochentag (3,2 vs. 2,5).

Im Vergleich der Studienformen berufsbegleitend und dual zeigt sich somit deutlich, dass alternative Zeiten für Veranstaltungen von Studierenden in berufsbegleitenden Studiengängen besonders positiv im Hinblick auf die Vereinbarkeit von Studium und Beruf bewertet werden. Interessant ist zudem, dass berufsbegleitend Studierende insgesamt zu positiveren Einschätzungen von Präsenzveranstaltungen kommen als dual Studierende.

4.5.2 Mediengestütztes Lehren und Lernen

Die Verbreitung mediengestützter Lehr- und Lernangebote variiert zwischen den unterschiedlichen Studienformen. Während das Bereitstellen von Skripten im Internet in fast in allen Studiengängen erfolgt (89,5 %[42]), ist dies bei Chats (51,4 %) und zu bearbeitenden Online-Aufgaben bereits sichtbar

40 Bei dieser Maßnahme ist der Anteil der Befragten, die „weiß nicht“ angegeben haben, jedoch besonders hoch.

41 Hier wie im Folgenden bezogen auf eine Skala von 1 „gar nicht förderlich“ bis 4 „sehr förderlich“.

42 Hier wie im Folgenden der Anteil der Befragten, die für das Zutreffen des Merkmals „ja“ angegeben haben, an der Gesamtheit der Befragten bzw. an der jeweiligen Gruppe von Befragten.

seltener der Fall (44,7 %). Digitale Gruppenarbeit (29,7 %) sowie Lehrveranstaltungen per Video (26,3 %) finden sich schließlich nur bei einem verhältnismäßig geringen Anteil der Studiengänge.

In Übereinstimmung mit dem bereits sichtbar gewordenen weiter fortgeschrittenen Ausbau von mediengestützten Lehr- und Lernangeboten in berufsbegleitenden gegenüber dualen Studiengängen gibt es deutliche Unterschiede zwischen diesen beiden Studienformaten (siehe Abbildung 28), insbesondere bei den insgesamt noch wenig verbreiteten E-Learning-Elementen. Während sich das Angebot von Skripten im Internet trotz Unterschieden in beiden Studienformen auf einem hohen Niveau befindet, zeigen sich besonders deutliche Unterschiede bei dem Bearbeiten von Online-Aufgaben, der Nutzung von Chats sowie der Online-Gruppenarbeit. In dieselbe Richtung gehen auch die Unterschiede zwischen Fern- und Präsenzstudiengängen, wobei hier eine direkte Beziehung zwischen der Verfasstheit als Fern- oder Präsenzstudium sowie als berufsbegleitendes oder duales Studium angenommen werden kann.

Auch wenn erneut höhere Anteile an Befragten, die sich einer Einschätzung enthalten oder von der Antwortkategorie „weiß nicht" Gebrauch gemacht haben, berücksichtigt werden müssen, zeigen sich hinsichtlich der E-Learning-Elemente durchweg positive Einschätzungen. Bis auf die Chats (47,8 %[43]) erhalten fast alle genannten Items mindestens 50 Prozent Bewertungen als „förderlich" oder „sehr förderlich". Dies gilt insbesondere für die Bereitstellung von Skripten im Internet (91,4 %).

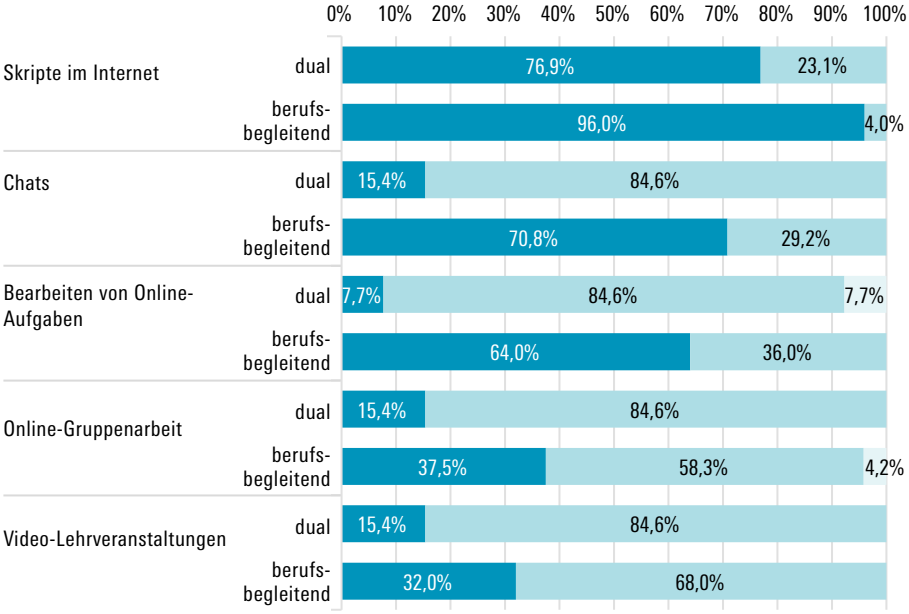
Wie bereits bei den Einschätzungen zur Studienorganisation schätzen viele der Befragten auch hier genau diejenigen Elemente als besonders positiv ein, die in den von ihnen gewählten Studienformen auch besonders häufig vorkommen. So zeigen sich im Vergleich der Einschätzungen berufsbegleitend und dual Studierender mit Ausnahme der Bereitstellung von Skripten im Internet durchweg deutlich positivere Bewertungen der berufsbegleitend Studierenden (siehe Abbildung 29). Für die Gegenüberstellung von Fern- und Präsenzstudierenden gilt dies nur in abgeschwächtem Maße. Hier sind es insbesondere Videolehrveranstaltungen (Mittelwert[44] = 3 vs. 2,3) sowie Chats (3,1 vs. 2,1), die von Studierenden in Fernstudiengängen im Vergleich besonders positiv auf ihre Wirkungen auf die Vereinbarkeit hin beurteilt werden.

43 Hier wie im Folgenden der Anteil der Befragten, die „förderlich" oder „sehr förderlich" angegeben haben, an der Gesamtheit der Befragten bzw. an der jeweiligen Gruppe von Befragten.

44 Hier wie im Folgenden bezogen auf eine Skala von 1 „gar nicht förderlich" bis 4 „sehr förderlich".

Abbildung 28

Verbreitung von Elementen des E-Learnings in den berufsbegleitenden und dualen Studiengängen (N-dual = 13, N-berufsbegleitend = 25[1]; in Prozent)



1 Jeweils eine fehlende Angabe bei den Items „Chats“ und „Online-Gruppenarbeit“.

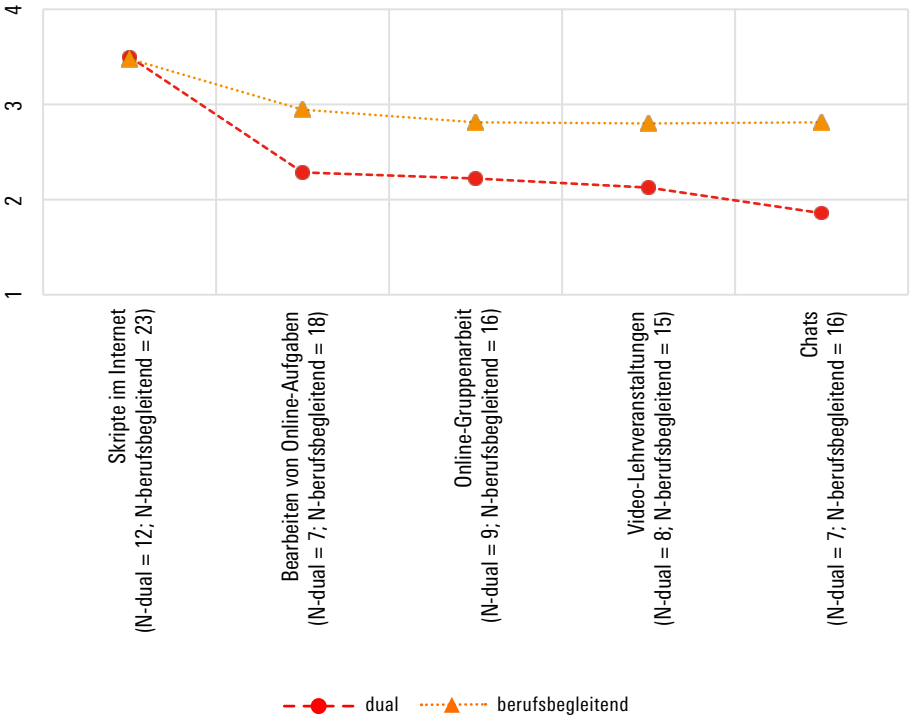
Frageformulierung: „Welche Maßnahmen werden seitens der Hochschule in Bezug auf die Studienorganisation, Möglichkeiten für das E-Learning/neue Medien, Prüfungen und Services angeboten bzw. welche diesbezüglichen Eigenschaften weist Ihr Studium auf? 2) E-Learning/neue Medien“ (Antwortoptionen „ja“, „nein“ sowie „weiß nicht“)

Quelle: Online-Befragung CHE Centrum für Hochschulentwicklung 2015

Interessanterweise finden sich in diesem Zusammenhang keine auffälligen Unterschiede in Abhängigkeit vom Umfang der Berufstätigkeit, wo doch vermutet werden könnte, dass Vollzeitbeschäftigte aufgrund der vergleichsweise knappen Zeitressourcen ein besonderes Interesse an flexibilitätserhöhenden, online-gestützten Maßnahmen haben.

Abbildung 29

Förderlichkeit von Elementen des E-Learnings aus Sicht berufsbegleitend und dual Studierender (N in Abbildung ausgewiesen; Mittelwerte)



Frageformulierung: „Welche Maßnahmen werden seitens der Hochschule in Bezug auf die Studienorganisation, Möglichkeiten für das E-Learning/neue Medien, Prüfungen und Services angeboten bzw. welche diesbezüglichen Eigenschaften weist Ihr Studium auf? Bitte geben Sie ergänzend eine Einschätzung zur Förderlichkeit dieser Maßnahmen bzw. dieser Eigenschaften für die Vereinbarkeit von Studium und Beruf an. 2) E-Learning/neue Medien“ (Skala von 1 „gar nicht förderlich“ bis 4 „sehr förderlich“)

Quelle: Online-Befragung CHE Centrum für Hochschulentwicklung 2015

4.5.3 Prüfungsgestaltung und -organisation

Auch bezogen auf die Organisation der Prüfungen in den Studiengängen wurde zuerst ermittelt, welche Optionen von den verschiedenen Hochschulen genutzt werden. Am Weitesten verbreitet sind Prüfungen, die ganze Module abdecken (83,8 %[45]). Deutlich seltener sind hingegen Einzelprüfungen pro Veranstaltung (36,8 %) wie auch eine Verteilung der Prüfungen über das Semester (33,3 %). Ähnlich selten finden sich zudem Kurse, die direkt auf die Prüfungen vorbereiten (31,6 %), sowie innovative Prüfungsformen wie die Simulation von berufsnahen Situationen (26,3 %) und Prüfungsformen, bei denen explizit beruflich erworbenes Wissen berücksichtigt wird (27 %).

Unterschiede zwischen den verschiedenen Studienformaten sind in dieser Hinsicht vergleichsweise selten (siehe Abbildung 30). Es fällt jedoch auf, dass die dualen Studiengänge weitestgehend keine Entzerrung der Prüfungen über das Semester hinweg vorsehen, im Gegensatz zu berufsbegleitenden Studiengängen. Es scheinen vor allem Fernstudiengänge zu sein, die dies anbieten (55,6 % vs. 25,9 %). Fernstudiengänge bieten zudem häufiger Vorbereitungskurse für Prüfungen an (50 % vs. 25 %). Besonders auffällig ist, dass von keinem/keiner der Befragten in Fernstudiengängen angegeben wird, dass berufliches Wissen bei den Prüfungen berücksichtigt wird, was immerhin bei 35,7 Prozent der Präsenzstudiengänge der Fall ist.

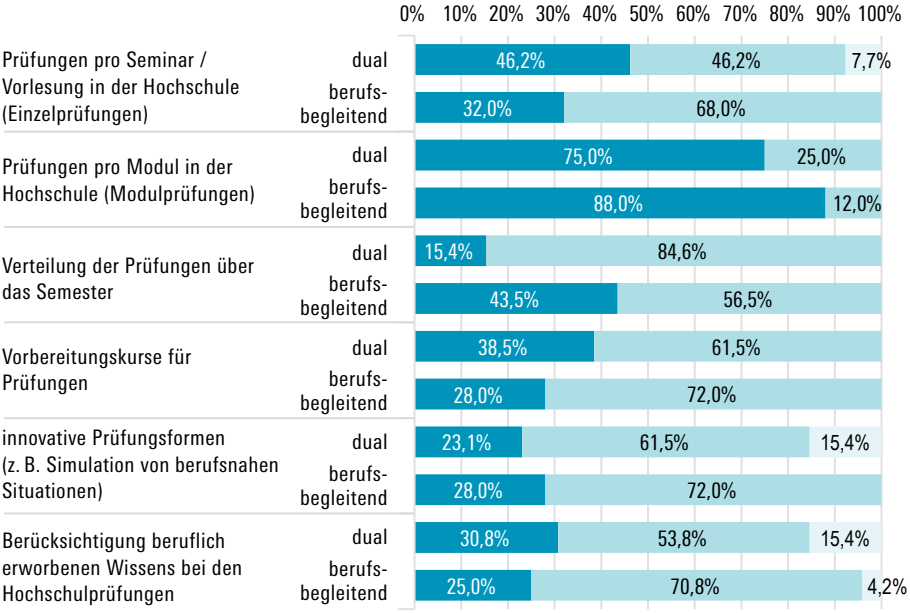
Schaut man lediglich auf diejenigen Befragten, die die Förderlichkeit für die Vereinbarkeit von Beruf und Studium angegeben haben[46], zeigt sich grundlegend, dass über 60 Prozent, in den meisten Fällen sogar über 75 Prozent dieser Befragtengruppe die Maßnahmen/Eigenschaften als (sehr) förderlich einschätzen. Eine besonders positive Einschätzung im Hinblick auf die Förderlichkeit der Vereinbarkeit von Studium und Beruf erhält die Berücksichtigung beruflich erworbenen Wissens, die, wie sich gezeigt hat, insgesamt eher selten ist. Zuerst muss hier – wie die Diskussion im Rahmen der Web-Konferenz ergab – beachtet werden, dass die Befragten unter Berücksichtigung des beruflich erworbenen Wissens mitunter auch Prozesse der Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf ein Studium verstanden haben.

45 Hier wie im Folgenden der Anteil der Befragten, die hinsichtlich des Zutreffens des Merkmals „ja" angegeben haben, an der Gesamtheit der Befragten bzw. an der jeweiligen Gruppe von Befragten.

46 Je nach Item waren dies zwischen 55 und 82,5 Prozent aller Befragten.

Abbildung 30

Merkmale von Prüfungsgestaltung und -organisation in den berufsbegleitenden und dualen Studiengängen (N-dual = 13[1], N-berufsbegleitend = 25[2]; in Prozent)



1 Eine fehlende Angabe bei dem Item „Prüfungen pro Modul in der Hochschule (Modulprüfungen)".
2 Zwei fehlende Angaben bei dem Item „Verteilung der Prüfungen über das Semester" und eine fehlende Angabe bei dem Item „Berücksichtigung beruflich erworbenen Wissens bei den Hochschulprüfungen".

Frageformulierung: „Welche Maßnahmen werden seitens der Hochschule angeboten bzw. welche Eigenschaften weist Ihr Studium auf? 3) Prüfungen" (Antwortoptionen „ja", „nein" sowie „weiß nicht")

Quelle: Online-Befragung CHE Centrum für Hochschulentwicklung 2015

> „Bei uns ist es so, dass Berufswissen anerkannt wird, dass man komplette Vorlesungen aussetzen kann, wenn man dementsprechende Kenntnisse vorweisen kann. Also, bei uns wird das sehr stark honoriert und, ja, man profitiert auch sehr stark davon. (Teilnehmer(in) 3)“

Weitergehend konnten aber in der Web-Konferenz auch zur Berücksichtigung beruflich erworbenen Wissens in konkreten Prüfungssituationen zusätzliche Informationen gewonnen werden. Einerseits konnte die in den Befragungsergebnissen bereits sichtbare positive Einschätzung der Berücksichtigung beruflich erworbenen Wissens in konkreten Prüfungssituationen bestätigt werden, wie folgendes Zitat beispielhaft verdeutlicht:

> „Es wurden auch ganz häufig Praxisbeispiele in Klausuren abgefragt: ‚Okay, bitte wenden Sie den und den Fall auf ein praktisches Beispiel an.‘ Da hat man natürlich auch aus seinen Praxissemestern Tipps oder Dinge mitnehmen können. […] Also, ich fand das mit dem Abfragen des praktischen Wissens in Klausuren, das Mitnehmen der Anwendung ganz gut. (Teilnehmer(in) 1)“

Dennoch variieren offenbar die Möglichkeiten der Nutzung praktischen Wissens zwischen den Studierenden:

> „Wir haben auch schon sehr praxisnahe Inhalte. Unsere Dozenten kommen selber aus der Industrie und bringen sehr viel Erfahrung mit und bringen das auch in ihre Vorlesungen mit ein und versuchen auch berufsspezifische Fragen in den Klausuren zu stellen. Manchmal muss ich sagen, sind die Fragen für mich auch zu schwer. Dann haben Kommilitonen von mir Vorteile, die Ausbildung A gemacht haben. Ich mit der Ausbildung B kann da manche Fragen nicht so gut beantworten. Aber ich finde es trotzdem auch gut, dass das mit abgefragt wird und dass das mit einfließt. (Teilnehmer(in) 3)“

In manchen Fällen entfallen derartige Möglichkeiten sogar gänzlich oder werden für entbehrlich gehalten:

> „Bei mir eher eigentlich nicht. Das würde mir nichts bringen. Es gibt auch keine berufsspezifischen Fragen oder Prüfungen. (Teilnehmer(in) 2)“

Hinsichtlich der weiteren Merkmale der Prüfungen bzw. Prüfungsorganisation gibt es bei insgesamt eher gering ausgeprägten Unterschieden zwischen Studierenden in dualen und berufsbegleitenden Studiengängen (siehe Abbildung 31) dennoch zwei Aspekte, die von den Studierenden in Letzteren sichtbar häufiger als förderlich eingestuft werden. Dabei handelt es sich um die Einrichtung von Modulprüfungen (Mittelwert[47] = 3,4 vs. 2,6) sowie die

47 Hier wie im Folgenden bezogen auf eine Skala von 1 „gar nicht förderlich“ bis 4 „sehr förderlich“.

Verteilungen von Prüfungen über das Semester (3,4 vs. 2,7). Die Fernstudierenden kommen hier im Vergleich mit den Präsenzstudierenden sogar noch zu etwas positiveren Einschätzungen. Für die Verteilung von Prüfungen über das Semester gilt dies auch für die Teilzeitbeschäftigten im Vergleich mit den Vollzeitbeschäftigten (3,3 vs. 3).

Von den Präsenzstudierenden werden weitergehend die Prüfungsvorbereitungskurse als förderlicher eingestuft als von den Fernstudierenden (3,2 vs. 2,9).

Bei den Prüfungsvorbereitungskursen muss wie bereits bei der Berücksichtigung beruflich erworbenen Wissens in Prüfungen beachtet werden, dass die Befragten diesen Aspekt unterschiedlich interpretiert haben könnten. Zumindest von den Teilnehmer(inne)n der Web-Konferenz wurden hierunter auch Brückenkurse in der Studieneingangsphase gefasst.

Dennoch wurden auch in einzelnen Veranstaltungen anzutreffende Praktiken für eine verbesserte Vorbereitung auf Prüfungen, wie z. B. die Bereitstellung von Fragenkatalogen durch die Dozent(inn)en, angesprochen:

> „Bei der Vorbereitung auf Prüfungen ist es so, dass wir die letzten Vorlesungsstunden vor den Prüfungen immer noch einmal dazu nutzen, die Vorlesungsunterlagen komplett durchzugehen. Wir bekommen auch einen Fragenkatalog von unseren Dozenten. Dadurch sind wir auch immer recht gut vorbereitet für die Prüfung. Diese Stunden vor der Prüfung sind auch noch einmal sehr hilfreich. (Teilnehmer(in) 3)“

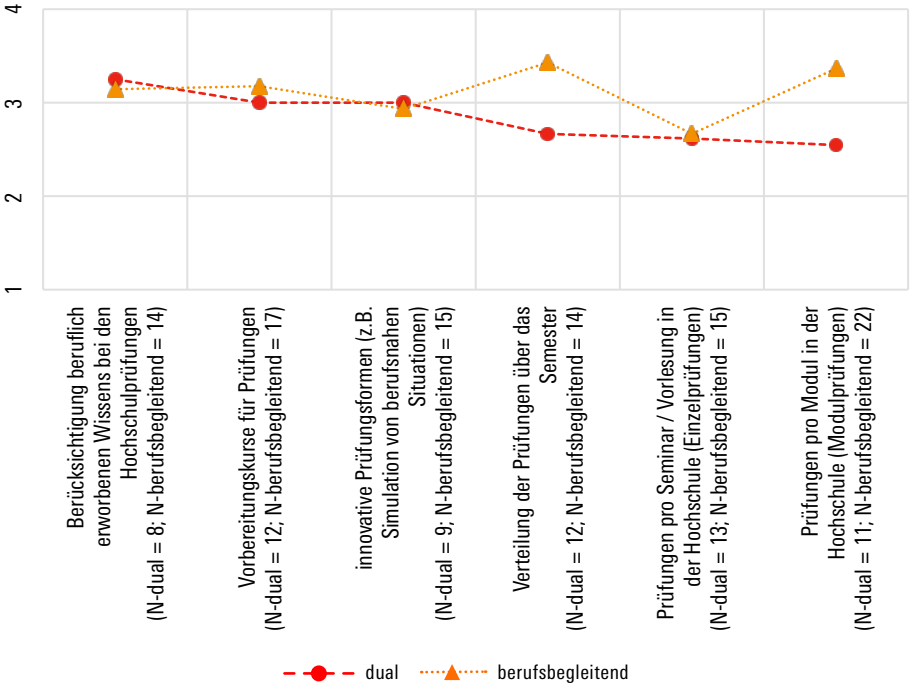
Aufschlussreich ist insgesamt, dass von den Vollzeitbeschäftigten der Form der Prüfungen sowie den dort berücksichtigten Inhalten eine größere Bedeutung zugeschrieben wird. Dies gilt sowohl für innovative Prüfungsformen (3,3 vs. 2,5) als auch für die Berücksichtigung beruflich erworbenen Wissens (3,3 vs. 2,6). Gerade für diese Studierenden scheint die Möglichkeit, eine engere Verbindung zwischen Studium und Beruf auch im Rahmen von Prüfungen herzustellen, und die damit verbundene Möglichkeit, Wissen und Kompetenzen aus dem Beruf dort einfließen zu lassen, eine entlastende Wirkung zu haben.

4.5.4 Beratung und Unterstützung

Der letzte mit Blick auf die Hochschulen untersuchte Bereich zum Thema Förderung der Vereinbarkeit von Studium und Beruf umfasst eine Reihe unterschiedlicher Beratungs- und Serviceangebote. Während bei einigen Angeboten wie der Studienberatung und den Studierendenservices über das Internet nur ein vergleichsweise geringer Anteil der Befragten angibt, dass diese

Abbildung 31

Förderlichkeit von Prüfungsgestaltung und -organisation aus Sicht berufsbegleitend und dual Studierender (N in Abbildung ausgewiesen; Mittelwerte)



Frageformulierung: „Welche Maßnahmen werden seitens der Hochschule in Bezug auf die Studienorganisation, Möglichkeiten für das E-Learning/neue Medien, Prüfungen und Services angeboten bzw. welche diesbezüglichen Eigenschaften weist Ihr Studium auf? Bitte geben Sie ergänzend eine Einschätzung zur Förderlichkeit dieser Maßnahmen bzw. dieser Eigenschaften für die Vereinbarkeit von Studium und Beruf an. 3) Prüfungen" (Skala von 1 „gar nicht förderlich" bis 4 „sehr förderlich")

Quelle: Online-Befragung CHE Centrum für Hochschulentwicklung 2015

nicht angeboten werden bzw. ihnen nicht bekannt sind, steigen diese Anteile bei der guten Erreichbarkeit der Beratungsstellen sowie der psychosozialen Beratung auf fast 50 Prozent. In weniger als der Hälfte der Fälle gibt es Kinderbetreuung durch die Hochschule sowie die Öffnung von Bibliotheken und Mensen abends bzw. am Wochenende.

Auffällige Unterschiede zwischen den verschiedenen Studienformaten zeigen sich im Vergleich der dualen mit den berufsbegleitenden Studiengängen. Beide sind offenbar eng an die zu erwartenden Bedürfnisse der beiden Gruppen von Studierenden und an die Möglichkeiten der persönlichen Präsenz der Studierenden an den Hochschulen gekoppelt. Während die Serviceangebote über das Internet (83,3 %[48] vs. 46,2 %) wie auch die Öffnung der Mensa außerhalb der üblichen Öffnungszeiten (31,8 % vs. 7,7 %) von den berufsbegleitend Studierenden häufiger als zutreffend eingeschätzt werden (können), geben dual Studierende häufiger die Existenz von Kinderbetreuungsmöglichkeiten (69,2 % vs. 20,8 %) sowie Möglichkeiten der psychosozialen Beratung an (71,4 % vs. 37,5 %). Ein weiterer auffälliger Unterschied ergibt sich bei der guten Erreichbarkeit der Beratungsstellen an den Hochschulen, die nur von knapp halb so vielen Fernstudierenden angegeben wird wie von Präsenzstudierenden (33,3 % vs. 64,3 %). Gerade von der Anwesenheit an den Hochschulen unabhängige Beratungsangebote scheinen in weiten Teilen nicht sehr gut ausgebaut zu sein.

Einige auffällige Unterschiede finden sich im Vergleich der Hochschulen in staatlicher mit denjenigen in privater Trägerschaft (siehe Abbildung 32). Lässt man diejenigen Befragten, die von der Antwortoption „weiß nicht" Gebrauch gemacht haben, außer Acht, zeigt sich Folgendes: „Nur" etwas über drei Viertel der staatlichen Hochschulen bieten Studierendenservices über das Internet an, bei den privaten Hochschulen sind es 100 Prozent. Noch deutlichere Unterschiede finden sich bei der Kinderbetreuung an der Hochschule. Diese findet sich an keiner der privaten Hochschulen, aber immerhin an über drei Viertel der staatlichen. Auch der Anteil der staatlichen Hochschulen, die psychosoziale Beratung anbieten, ist mit 86,7 Prozent fast doppelt so hoch wie derjenige der privaten Hochschulen mit 44,4 Prozent.

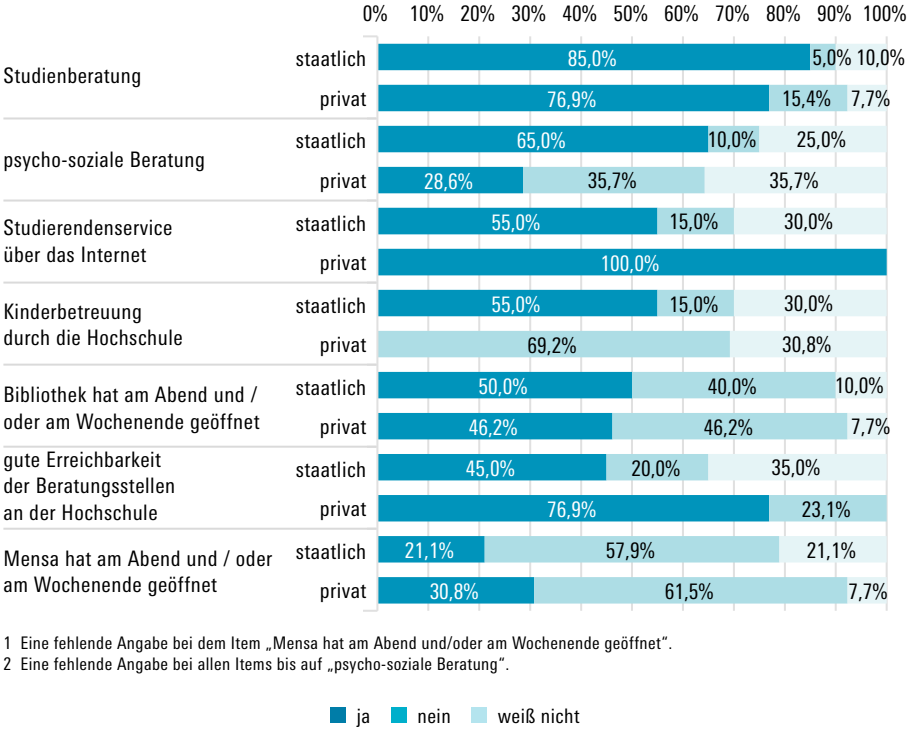
Einige Unterschiede zeigen sich in Abhängigkeit vom Geschlecht der Befragten. So geben die männlichen Befragten häufiger an, dass die gute Erreichbarkeit der hochschulischen Beratungsstellen in ihrem Fall gegeben ist. Umgekehrt verhält es sich mit den Kinderbetreuungsmöglichkeiten an der Hochschule, hier geben die weiblichen Befragten häufiger an, dass diese ihnen zur Verfügung stehen.

Es zeigt sich auch hier, dass den Beratungs- und Serviceangeboten durchweg ein sehr positiver Einfluss auf die Vereinbarkeit von Studium und Beruf

48 Hier wie im Folgenden der Anteil der Befragten, die hinsichtlich des Zutreffens des Merkmals „ja" angegeben haben, an der Gesamtheit der Befragten bzw. an der jeweiligen Gruppe von Befragten.

Abbildung 32

Merkmale des Beratungs- und Serviceangebots im Vergleich staatlicher und privater Hochschulen (N-staatlich = 20[1], N-privat = 14[2]; in Prozent)



1 Eine fehlende Angabe bei dem Item „Mensa hat am Abend und/oder am Wochenende geöffnet".
2 Eine fehlende Angabe bei allen Items bis auf „psycho-soziale Beratung".

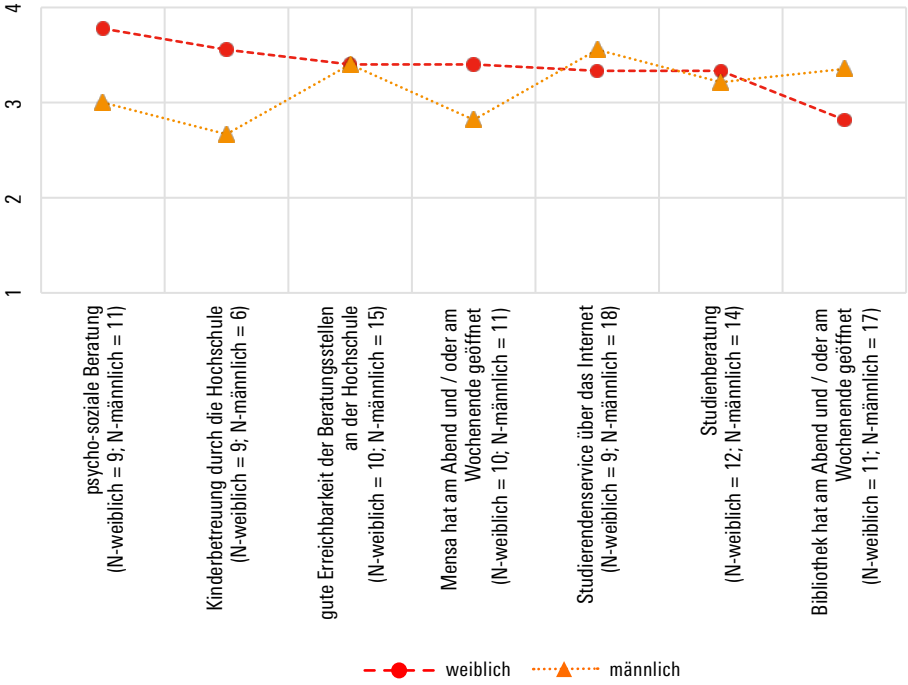
Frageformulierung: „Welche Maßnahmen werden seitens der Hochschule angeboten bzw. welche Eigenschaften weist Ihr Studium auf? 4) Services" (Antwortoptionen „ja", „nein" sowie „weiß nicht")

Quelle: Online-Befragung CHE Centrum für Hochschulentwicklung 2015

zugeschrieben wird. Mit 68,2 Prozent weist selbst das als am wenigsten förderlich eingeschätzte Element, die Öffnung der Mensen am Abend und/oder am Wochenende, sehr hohe Werte auf. Bei drei Angeboten bzw. Eigenschaften liegen diese Einschätzungen sogar jenseits der 90 Prozent, bei der psychosozialen Beratung, der guten Erreichbarkeit der Beratungsstellen an den Hochschulen sowie den Studierendenservices über das Internet.

Abbildung 33

Förderlichkeit des Beratungs- und Serviceangebots aus Sicht weiblicher und männlicher Studierender (N in Abbildung ausgewiesen; Mittelwerte)



Frageformulierung: „Welche Maßnahmen werden seitens der Hochschule in Bezug auf die Studienorganisation, Möglichkeiten für das E-Learning/neue Medien, Prüfungen und Services angeboten bzw. welche diesbezüglichen Eigenschaften weist Ihr Studium auf? Bitte geben Sie ergänzend eine Einschätzung zur Förderlichkeit dieser Maßnahmen bzw. dieser Eigenschaften für die Vereinbarkeit von Studium und Beruf an. 4) Services" (Skala von 1 „gar nicht förderlich" bis 4 „sehr förderlich")

Quelle: Online-Befragung CHE Centrum für Hochschulentwicklung 2015

Der Stellenwert von Beratungs- und Serviceangeboten vor dem Hintergrund der spezifischen Charakteristika berufsbegleitender und dualer Studiengänge wurde auch bei der Web-Konferenz diskutiert. Im Zusammenhang mit der von allen Teilnehmer(inne)n hervorgehobenen Bedeutung des Zeitmanage-

ments und der Selbstorganisation wurde darauf verwiesen, dass hier bei Problemen die Inanspruchnahme unterstützender Angebote einen wichtigen Beitrag zur Bewältigung des Studiums leisten kann.

> „In meiner Studiengruppe gab es jemanden, die ganz große Schwierigkeiten hatte, sich ihre Aufgaben zeitlich einzuteilen. Und da gibt es Leute, die man dann ansprechen kann, Beratungsdienste. Das hat der unheimlich geholfen, dahin zu gehen und zu sagen was los ist. Sie hat gesagt, sie will unbedingt weitermachen, aber weiß nicht, wie sie das umsetzen kann. Sie ist völlig überfordert. Und das hat ihr geholfen. (Teilnehmer(in) 4)“

Insgesamt betrachtet unterscheiden sich die berufsbegleitend und dual Studierenden nur wenig voneinander, was ihre Einschätzungen zu Beratungs- und Serviceangeboten betrifft. Lediglich im Falle der psychosozialen Beratung geben die berufsbegleitend studierenden Befragten sichtbar häufiger positive Einschätzungen ab als die dual Studierenden (Mittelwert[49]: 3,6 vs. 3).

Gravierende Unterschiede ergeben sich dagegen zwischen weiblichen (3,6) und männlichen Befragten (2,7) im Hinblick auf das Angebot an Kinderbetreuung an der Hochschule (siehe Abbildung 33). Die weiblichen Befragten bewerten zudem den Einfluss der psychosozialen Beratung (3,8 vs. 3) wesentlich häufiger als positiv.

4.6 Förderung der Vereinbarkeit von Studium und Beruf durch den/die Arbeitgeber(in)

Nicht nur die Hochschul-, sondern auch die Arbeitgeberseite kann und sollte nach Möglichkeit einen Beitrag zur Vereinbarkeit von Studium und Beruf leisten. Im Kapitel 3.2.5 wurde dargelegt, dass es hier einen generellen Unterschied zwischen dem berufsbegleitenden und dualen Studium gibt. Während berufsbegleitend Studierende häufig ohne Wissen ihrer Arbeitgeber(innen) eine akademische (Weiter-)Qualifizierung durchlaufen, stehen für dual Studierende, insbesondere wenn sie in einem ausbildungsintegrierenden Studiengang eingeschrieben sind, oft auch am Arbeitsort Ansprechpersonen und Unterstützungsangebote bereit.

Insgesamt können die Befragten in nahezu allen Fällen Angaben machen. Besonders häufig vorhanden sind die Arbeitsplatzsicherheit (84,6 %[50])

49 Hier wie im Folgenden bezogen auf eine Skala von 1 „gar nicht förderlich“ bis 4 „sehr förderlich“.

50 Hier wie im Folgenden der Anteil der Befragten, die hinsichtlich des Zutreffens des Merkmals „ja“ angegeben haben, an der Gesamtheit der Befragten bzw. an der jeweiligen Gruppe von Befragten.

und das Entgegenkommen der Arbeitgeber(innen) in Sachen Flexibilität, sowohl hinsichtlich der Gestaltung von Urlaub (82,1 %) und Arbeitszeiten (69,2 %) als auch der Freistellung bei Studienangelegenheiten (61,5 %). Dagegen verfügt bereits nur noch weniger als die Hälfte der Befragten (48,7 %) über ein nach eigener Einschätzung ausreichendes Gehalt. Unterstützungsleistungen durch Betriebsrat oder die Jugend- und Auszubildendenvertretung (43,6 %), durch Vorgesetzte (38,5 %) oder durch die Personalabteilung (35,9 %) erhalten zusehends weniger Personen. Am seltensten anzutreffen sind die Übernahme von Studiengebühren (32,4 %) sowie die Überlassung von Arbeitsmaterialien wie Laptops (23,1 %).

Auch wenn erwartet werden könnte, dass allein aufgrund der unterschiedlichen Verfasstheit der Arbeitsverhältnisse in dualen und berufsbegleitenden Studiengängen eine größere Anzahl von Unterschieden zwischen diesen beiden Gruppen zu beobachten ist, finden sich innerhalb der vorliegenden Befragungsergebnisse tatsächlich nur wenige (siehe Abbildung 34). So geben die berufsbegleitend Studierenden häufiger als dual Studierende an, dass sie eine gewisse Flexibilität bei der Arbeitszeitgestaltung genießen. Auch ein ausreichendes Gehalt sehen berufsbegleitend Studierende häufiger als gegeben an. Die Übernahme von Studiengebühren ist hingegen bei den dual Studierenden häufiger der Fall.

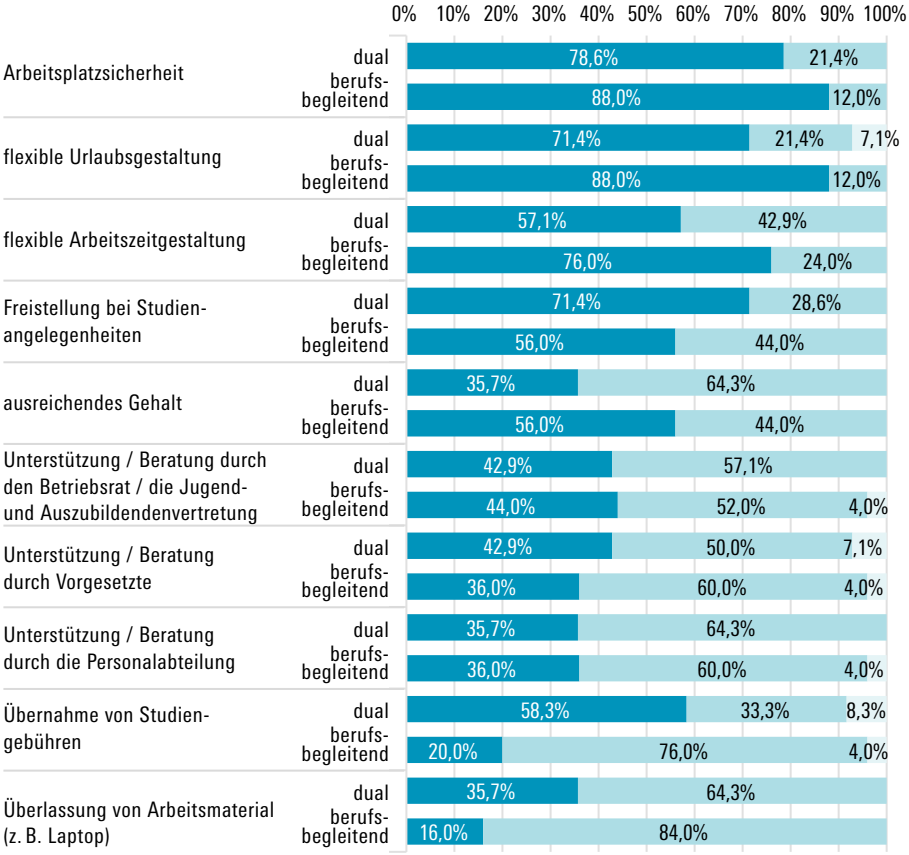
Auffällig ist darüber hinaus, dass sich deutliche Unterschiede zwischen den in Vollzeit und den in Teilzeit beschäftigten Befragten nur bei einem Item zeigen, wenngleich erwartet werden könnte, dass mit dem unterschiedlichen Umfang der Berufstätigkeit auch Unterschiede in weiteren Merkmalen der Beschäftigung einhergehen. Bei jenem Item handelt es sich um die Übernahme von Studiengebühren, die bei den Teilzeitbeschäftigten häufiger gegeben ist als bei den Vollzeitbeschäftigten (40 % vs. 20 %).

Was die Einschätzung der Befragten insgesamt zur Förderlichkeit der Unterstützungsangebote von Arbeitgeberseite betrifft, so wird die nach Zustimmungswerten geordnete Rangliste von den drei Items angeführt, die sich auf die Flexibilität der Arbeitsstelle beziehen: eine flexible Arbeitszeitgestaltung (82,9 %[51]), die Freistellung bei Studienangelegenheiten (76,3 %) sowie die flexible Urlaubsgestaltung (78,9 %). Vergleichbar positive Einschätzungen erhält nur die Arbeitsplatzsicherheit (82,9 %). Am unteren Ende rangieren u. a. die Unterstützungs- und Beratungsleistungen durch verschiedene Personen-

51 Hier wie im Folgenden der Anteil der Befragten, die „förderlich“ oder „sehr förderlich“ angegeben haben, an der Gesamtheit der Befragten bzw. an der jeweiligen Gruppe von Befragten.

Abbildung 34

Merkmale der Unterstützungsangebote durch den Arbeitgeber bei berufsbegleitend und dual Studierenden (N-dual = 14[1], N-berufsbegleitend = 25; in Prozent)



1 Eine fehlende Angabe bei dem Item „Übernahme von Studiengebühren“.

Frageformulierung: „Welche Maßnahmen werden von Ihrem Arbeitgeber angeboten bzw. welche Merkmale treffen auf Ihre Arbeitsstelle zu?“ (Antwortoptionen „ja“, „nein“ sowie „weiß nicht“)

Quelle: Online-Befragung CHE Centrum für Hochschulentwicklung 2015

gruppen, bei jedoch noch nennenswerten Anteilen an Einschätzungen als (sehr) förderlich.

Einige der Hintergründe der Einschätzungen können über die Ergebnisse der Web-Konferenz näher beleuchtet werden. So wurden von den Befragten durchaus positive Erfahrungen bei der Unterstützung durch den/die Arbeitgeber(in) berichtet:

> „Mein Bachelorstudiengang war ein duales Studium. Da habe ich eine Beratung auch von meiner Ausbildungsabteilung gekriegt. Das war auch sehr hilfreich. (Teilnehmer(in) 1)"

Doch selbst bei einem in dieser Hinsicht günstigen Arbeitsumfeld wurde die Frage aufgeworfen, in welchem Umfang verschiedene Akteure und Akteurinnen überhaupt unterstützend tätig werden können:

> „Eine direkte Beratung habe ich jetzt nicht, aber Unterstützung, muss ich sagen, habe ich von allen Seiten, ob es die Personalabteilung ist, mein Vorgesetzter, der Betriebsrat oder die Jugend- und Auszubildendenvertretung. Ich stehe auch in sehr engem Kontakt mit dem Betriebsrat und der Jugend-/Auszubildendenvertretung, weil ich selbst bei den Vertrauensleuten bin bzw. in der Vertrauenskörperleitung und deswegen auch im regelmäßigen Austausch mit allen Beteiligten. Beratung, wie gesagt, habe ich durch meinen Vorgesetzten auch nicht. Er fragt ab und zu, wie mein Studium läuft, aber sonst großartig kann er mich da jetzt auch erst einmal nicht unterstützen. Er hat aber gesagt, dass er mir den Rücken deckt und dass er schon auch eine Stelle für mich eingerichtet. (Teilnehmer(in) 3)"

Solche Überlegungen sind kein Einzelfall:

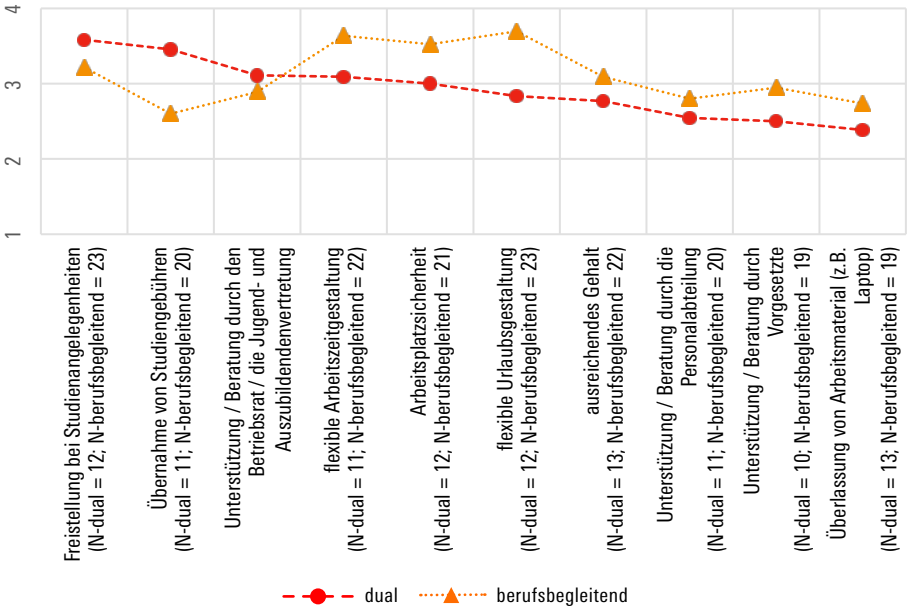
> „Mein Chef fragt schon ab und zu nach, ob alles gut ist. Aber was will der mich beraten? Ich wüsste jetzt nicht, wo er mir helfen könnte. Und er wahrscheinlich auch nicht. (Teilnehmer(in) 2)"

Deutliche Unterschiede zeigen sich bei den Einschätzungen zur Förderlichkeit der Unterstützungsangebote von Arbeitgeberseite zwischen berufsbegleitend und dual Studierenden (siehe Abbildung 35). So schreiben die berufsbegleitend Studierenden der flexiblen Arbeitszeitgestaltung (Mittelwert[52] = 3,6 vs. 3,1) und der flexiblen Urlaubsgestaltung (3,7 vs. 2,8) eine deutlich höhere Förderlichkeit zu als die dual Studierenden. Die allgemeine Bedeutung einer flexiblen Arbeitszeitgestaltung wurde auch in der Web-Konferenz deutlich: Alle Teilnehmer(innen), die alle gegenwärtig berufsbegleitend studieren, ge-

52 Hier wie im Folgenden bezogen auf eine Skala von 1 „gar nicht förderlich" bis 4 „sehr förderlich".

Abbildung 35

Förderlichkeit der Arbeitgeber/Arbeitsstelle aus Sicht berufsbegleitend und dual Studierender (N in Abbildung ausgewiesen; Mittelwerte)



Frageformulierung: „Welche Maßnahmen werden von Ihrem Arbeitgeber angeboten bzw. welche Merkmale treffen auf Ihre Arbeitsstelle zu? Bitte geben Sie ergänzend eine Einschätzung zur Förderlichkeit dieser Maßnahmen bzw. Merkmale für die Vereinbarkeit von Studium und Beruf ab." (Skala von 1 „gar nicht förderlich" bis 4 „sehr förderlich")

Quelle: Online-Befragung CHE Centrum für Hochschulentwicklung 2015

ben diese als die wichtigste Eigenschaft der Arbeitsstelle an, gerade auch im Hinblick auf die durch die Erwerbstätigkeit entstehende Belastung.

> „Hinsichtlich der Belastung durch die Erwerbstätigkeit ordne ich mich bei angemessen ein. Es ist so, dass ich Gleitzeit habe und auch Überstunden abbauen kann jederzeit und auch meine Kollegen Rücksicht darauf nehmen, dass ich studiere. Ich habe auch keinerlei Probleme, kurzfristig Urlaub zu nehmen, wenn Prüfungssituationen anstehen oder wenn ich Praktika vor Ort habe. Praktika vor Ort kann ich auch über Bildungsurlaub geltend machen. (Teilnehmer(in) 3)"

Hinsichtlich der Urlaubsgestaltung findet sich eine positivere Einschätzung der Auswirkungen auch im Vergleich der Fern- mit den Präsenzstudierenden (3,7 vs. 3,3). Eine positivere Einschätzung gibt es zudem bei den Teilzeitbeschäftigten im Vergleich mit den Vollzeitbeschäftigten (3,7 vs. 3,3). Für die dual Studierenden scheint bei der Flexibilität hingegen die Freistellung bei Studienangelegenheiten von größerem Einfluss auf die Vereinbarkeit von Studium und Beruf zu sein (3,6 vs. 3,2), was auch für den Vergleich der Fern- mit den Präsenzstudierenden gilt (3,4 vs. 3,1). In der Zusammenschau scheinen also die berufsbegleitend Studierenden in einem noch höheren Maße auf Flexibilität am Arbeitsplatz angewiesen zu sein als dual Studierende. Auch hierbei könnte es sich um einen Effekt der insgesamt geringer ausgeprägten Koordination der beiden Bereiche handeln.

Hinsichtlich der Arbeitsplatzsicherheit kommen berufsbegleitend Studierende (3,5) häufiger zu der Einschätzung, dass diese eine positive Wirkung auf die Vereinbarkeit von Studium und Beruf hat als dual Studierende (3). Die Übernahme von Studiengebühren hingegen wird von den dual Studierenden sichtbar häufiger als (sehr) förderlich angesehen (3,5 vs. 2,6).

4.7 Förderung durch die Hans-Böckler-Stiftung

Die Förderung der berufsbegleitend und dual Studierenden durch die Hans-Böckler-Stiftung (HBS) umfasst sowohl finanzielle als auch ideelle Maßnahmen (vgl. Hans-Böckler-Stiftung o. J.). Die finanzielle Förderung umfasste zum Zeitpunkt der Befragung ein Stipendium von bis zu 597 Euro monatlich sowie eine Studienkostenpauschale von bis zu 300 Euro pro Monat[53]. Zusätzlich bestehen auch Möglichkeiten der finanziellen Förderung von Auslandsaufenthalten und Sprachkursen. Im Fall der berufsbegleitend und dual studierenden Stipendiat(inn)en werden die Stipendien sowohl aus Bundesmitteln wie auch, aufgrund begrenzter Möglichkeiten der Förderung dieser Personengruppe mit öffentlichen Mitteln, im Rahmen eines zeitlich befristeten Eigenprojekts aus Eigenmitteln der Stiftung finanziert. Die ideelle Förderung umfasst ein breites Angebot an Seminaren, Workshops und Tagungen

53 Inzwischen hat sich der Betrag für das Stipendium auf 649 Euro erhöht. Hinzu kommt ein Zuschuss für die Krankenversicherung in Höhe von 71 Euro sowie 15 Euro für die Pflegeversicherung. Die Studienkostenpauschale beträgt nach wie vor 300 Euro.

zu wissenschaftlichen und gesellschaftspolitischen Themen, Angebote der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen, der Berufsorientierung und der Vorbereitung des Übergangs in den Beruf, ein Praktikumsprogramm, Projekte der Stipendiat(inn)en sowie Beratungsangebote für die Stipendiat(inn)en zu verschiedenen Themen. Dass berufsbegleitend und dual Studierende bei der finanziellen als auch bei der ideellen Förderung eine besondere Klientel darstellen, sollte deutlich geworden sein. Insofern soll im Folgenden untersucht werden, wie die befragten Stipendiat(inn)en die Unterstützungsleistungen der HBS einschätzen und welche Optionen für Anpassungen der Fördermaßnahmen existieren.

4.7.1 Finanzielle Förderung

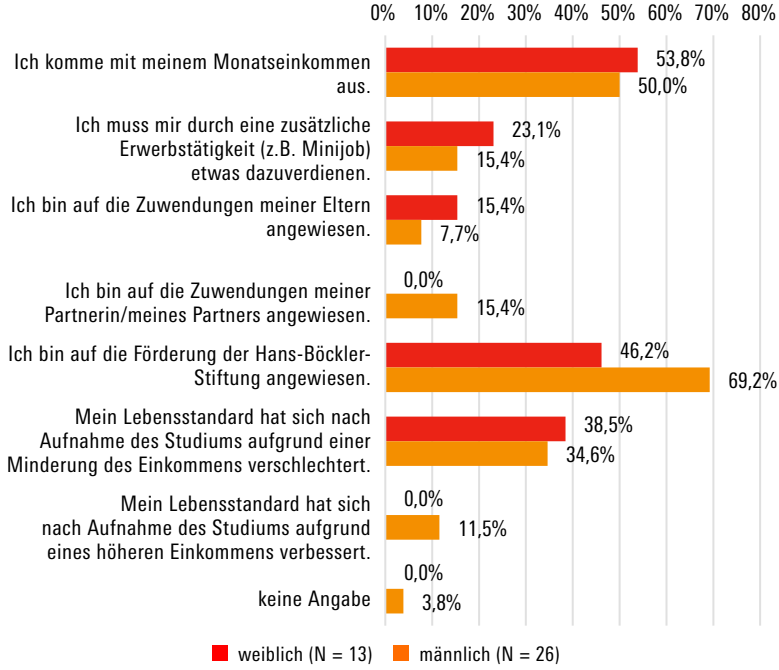
Als Hintergrund für die Betrachtung der finanziellen Förderung dienen die Einschätzungen der Befragten zu ihrem Einkommen. Hier ergibt sich allgemein ein Bild, nachdem ein Teil der Befragten durchaus mit seinem/ihrem Monatseinkommen auskommt, andererseits aber zusätzliche finanzielle Bedarfe bestehen, die u. a. durch Eltern oder Partner(in), insbesondere aber durch das Stipendium der HBS abgedeckt werden. Welche Bedeutung der finanziellen Förderung prinzipiell zukommen kann, verdeutlicht die folgende Äußerung im Rahmen der Web-Konferenz:

> „Ich müsste theoretisch noch mehr mit den Stunden heruntergehen, aber das könnte ich mir finanziell nicht leisten. Und dann wäre das Studium nicht mehr möglich, da ich auch nur die ideelle Förderung der Hans-Böckler-Stiftung bekomme. Es wäre für mich eine Erleichterung, wenn ich, sagen wir jetzt einmal, nur noch zwei Tage die Woche arbeiten gehen müsste. (Teilnehmer(in) 3)“

Bemerkenswert ist dabei, dass keine der weiblichen Befragten die Angewiesenheit auf Zuwendungen seitens des Partners/der Partnerin angibt, im Gegensatz zu 15,4 Prozent der männlichen Befragten, wobei es sich hier ausschließlich um berufsbegleitend Studierende handelt (siehe Abbildung 36). Zudem geben die männlichen Befragten deutlich häufiger an, auf die Unterstützung durch die HBS angewiesen zu sein. Andererseits gaben nur männliche Befragte an, dass sich ihr Lebensstandard nach Aufnahme des Studiums verbessert hat. Dabei handelt es sich ausschließlich um dual Studierende. Gleichwohl zeigt sich aber auch, dass ein höherer Anteil der dual Studierenden angibt, auf Zuwendungen seitens der Eltern angewiesen zu sein

Abbildung 36

Beurteilung des monatlichen Einkommens aus Sicht weiblicher und männlicher Studierender (N in Abbildung ausgewiesen; Anteil an Nennungen)



Frageformulierung: „Wie beurteilen Sie Ihr monatliches Einkommen?“ (Mehrfachantworten möglich)

Quelle: Online-Befragung CHE Centrum für Hochschulentwicklung 2015

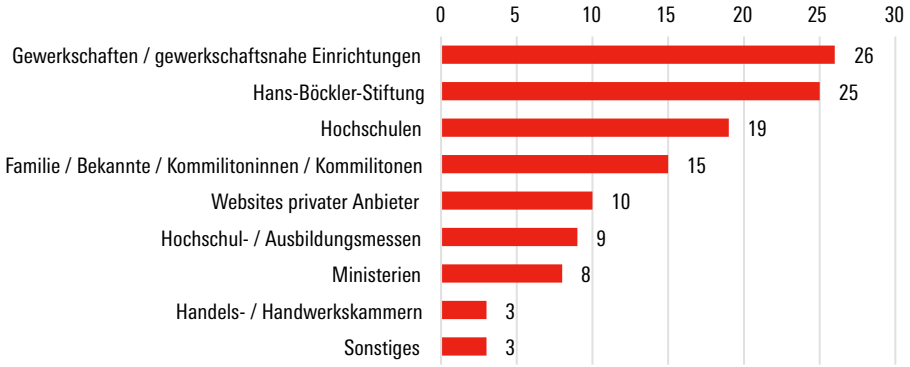
(21,4 %[54] vs. 3,8 %). Erwähnung verdient der Befund, dass die Befragten mit mindestens einem Kind häufiger auf die finanzielle Förderung der HBS angewiesen sind als Personen ohne Kinder.

Bezogen auf die Finanzierung wurden die Studierenden außerdem noch gefragt, wie sie sich im Vorfeld ihres Studiums über Fördermöglichkeiten in-

54 Hier wie im Folgenden der Anteil der Befragten, die der Aussage zugestimmt haben, an der Gesamtheit der Befragten bzw. an der jeweiligen Gruppe von Befragten.

Abbildung 37

Nutzung von Informationsquellen über finanzielle Fördermöglichkeiten (N = 40; absolut)



Frageformulierung: „Wo haben Sie sich über finanzielle Fördermöglichkeiten für Ihr Studium informiert?" (Mehrfachantworten möglich)

Quelle: Online-Befragung CHE Centrum für Hochschulentwicklung 2015

formiert haben (siehe Abbildung 37). Am häufigsten angegeben werden Gewerkschaften bzw. gewerkschaftsnahe Einrichtungen (65 %[55]) sowie explizit die HBS (62,5 %). Bereits mit einigem Abstand folgen die Hochschulen (47,5 %) sowie Personen aus dem Familien- und Bekanntenkreis und Kommiliton(inn)en (37,5 %). Eine untergeordnete Rolle spielen hingegen die Kammern (7,5 %).

Weitergehend wurden die Befragten noch zu Einschätzungen der finanziellen Förderung gebeten. Auf die Frage, ob sie ohne die finanzielle Förderung der HBS ihr Studium aufgenommen bzw. durchgehalten hätten, antworten immerhin 40 Prozent mit „in jedem Fall". Ein Viertel ist sich nicht so sicher und ein weiteres Viertel tendiert in Richtung „nein".

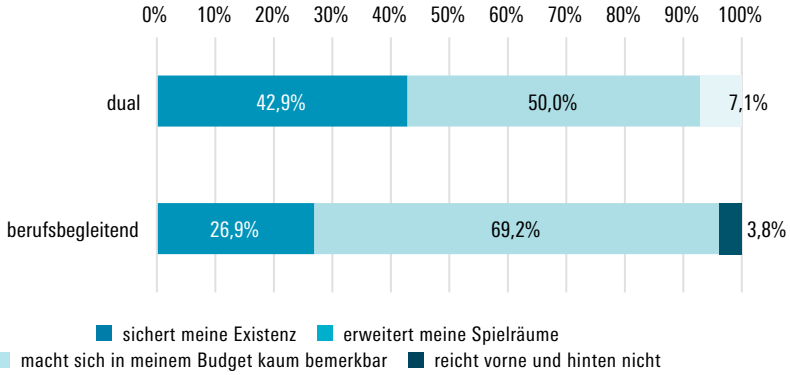
Die männlichen Befragten (Mittelwert[56] = 3) geben eher kritische Bewertungen ab als die weiblichen Befragten (3,3). Auch für dual Studierende (2,6) kommt dem Stipendium in dieser Hinsicht eine größere Bedeutung zu als für

55 Hier wie im Folgenden der Anteil der Befragten, die angegeben haben, die Informationsquelle genutzt zu haben, an der Gesamtheit der Befragten bzw. an der jeweiligen Gruppe von Befragten.

56 Hier wie im Folgenden bezogen auf eine Skala von 1 „auf keinen Fall" bis 4 „in jedem Fall".

Abbildung 38

Beurteilung der finanziellen Förderung durch die Hans-Böckler-Stiftung (N-dual = 14; N-berufsbegleitend = 26; in Prozent)



Frageformulierung: „Hätten Sie ohne die finanzielle Förderung durch ein Stipendium der Hans-Böckler-Stiftung Ihr Studium aufgenommen/durchgehalten?"

Quelle: Online-Befragung CHE Centrum für Hochschulentwicklung 2015

die berufsbegleitend Studierenden (3,3). Die Unterschiede zwischen Vollzeit- und Teilzeitbeschäftigten sind hingegen schwach ausgeprägt.

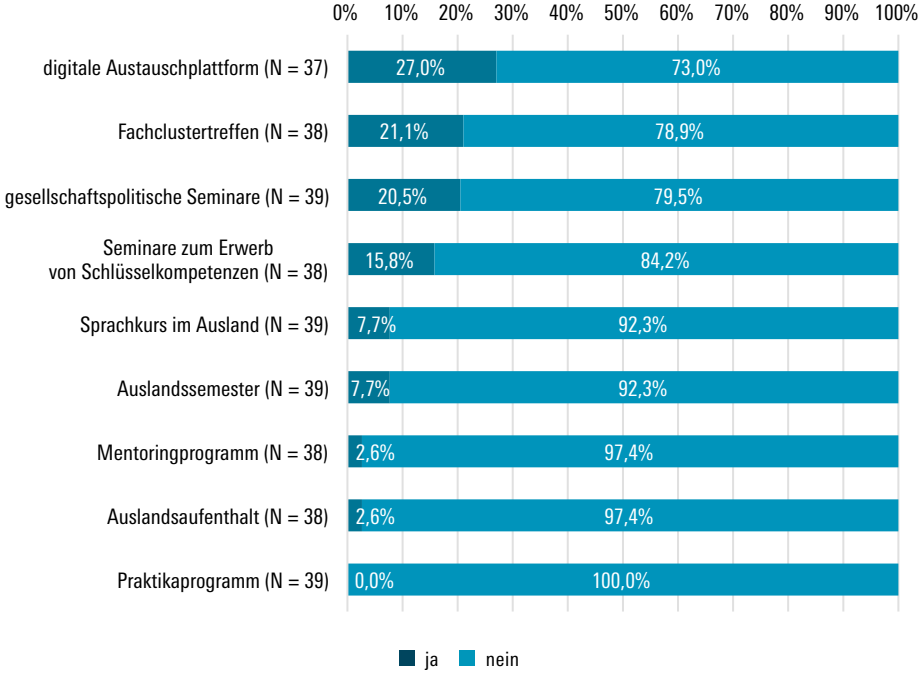
Entsprechend heterogen fallen auch die Aussagen zur Beurteilung der Höhe der finanziellen Förderung der HBS aus. So geben knapp 63 Prozent der Befragten an, dass diese ihre Spielräume erweitert, knapp über 32 Prozent hingegen, dass das Stipendium zur Existenzsicherung notwendig ist. Dabei geben die dual Studierenden etwas häufiger als die berufsbegleitend Studierenden an, dass die finanzielle Förderung für die Existenzsicherung notwendig ist (siehe Abbildung 38).

4.7.2 Ideelle Förderung

Für den zweiten Bereich der Förderung der HBS, die ideelle Förderung, stellt sich ganz grundlegend die Frage, in welchem Umfang die Stipendiat(inn)en die entsprechenden Angebote wahrnehmen. Wie die Übersicht in Abbildung 39 zeigt, fällt die Beteiligung insgesamt sehr niedrig aus – wenngleich hier be-

Abbildung 39

Nutzung der ideellen Förderangebote der Hans-Böckler-Stiftung (N in Abbildung ausgewiesen; in Prozent)



Frageformulierung: „Welche Angebote der ideellen Förderung der Hans-Böckler-Stiftung haben Sie bereits genutzt/nutzen Sie gegenwärtig?" (Antwortoptionen „ja" und „nein")

Quelle: Online-Befragung CHE Centrum für Hochschulentwicklung 2015

rücksichtigt werden muss, dass die Befragten in Teilen erst seit Kürzerem von der HBS gefördert werden und dementsprechend kaum Gelegenheit hatten, die Angebote wahrzunehmen. Noch am ehesten in Anspruch genommen wird die digitale Austauschplattform, d. h. das Angebot mit der größten zeitlichen und räumlichen Flexibilität. Doch selbst hier geben nur 27 Prozent der Befragten eine Nutzung an. Abgesehen von den Fachclustertreffen und den gesellschaftspolitischen Seminaren kommt kein weiteres Angebot auf Anteile von mehr als einem Fünftel der Befragten.

Mit Blick auf das am häufigsten genutzte Angebot, die digitale Austauschplattform, fällt auf, dass diese von den weiblichen Befragten merklich häufiger genutzt wird (41,7 %[57] vs. 20,8 %). Dies trifft auch auf den Vergleich dual und berufsbegleitend Studierender zu (35,7 % vs. 21,7 %). Zudem nutzen Teilzeitbeschäftigte die digitale Austauschplattform häufiger als Vollzeitbeschäftigte (40 % vs. 15,8 %). Die Fachclustertreffen werden ebenfalls eher von den weiblichen Befragten in Anspruch genommen (38,5 % vs. 12,5 %). Besonders deutlich ausgeprägt sind in diesem Zusammenhang die Unterschiede zwischen den Personen mit und ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung (14,3 % vs. 40 %). Zu denjenigen Gruppen von Befragten, die die gesellschaftspolitischen Seminare häufiger nutzen, gehören mit 24,1 Prozent die Präsenzstudierenden (Fernstudierende: 10 %), die auch häufiger Seminare zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen nutzen (Präsenzstudierende: 21,4 % vs. Fernstudierende: 0 %). Ein letzter Unterschied findet sich im Hinblick auf die Auslandssemester, die ausschließlich von dual Studierenden angegeben wurden (dual: 21,4 % vs. berufsbegleitend: 0 %).

Einen differenzierteren Blick auf die Nutzung der ideellen Förderangebote der HBS geben sowohl die offenen Fragen im Rahmen der Befragung als auch die Äußerungen der Teilnehmer(innen) der Web-Konferenz. In beiden Fällen dominiert eine sehr positive Bewertung der Angebote der HBS:

> „Ich finde die ganzen Seminare super interessant. (Teilnehmer(in) 1)“

Dabei folgt aber in den meisten Fällen der Verweis auf die Probleme, die Angebote auch real zu nutzen:

> „Ich würde viel, viel mehr machen, aber ich kriege es einfach beruflich und zeitlich nicht hin. (Teilnehmer(in) 1)“

Die zeitlichen Ressourcen hängen dabei oft mit der geografischen Entfernung zwischen Wohn-, Arbeits- bzw. Studienort und dem Ort der Angebote zusammen:

> „Also, vieles ist, denke ich, in Düsseldorf, und das ist einfach nicht zu schaffen. Und interessante Sachen, sehr interessante Sachen sind dabei, aber die Zeit halt. (Teilnehmer(in) 4)“

57 Hier wie im Folgenden der Anteil der Befragten, die das Angebot genutzt haben, an der Gesamtheit der Befragten bzw. an der jeweiligen Gruppe von Befragten.

Damit zusammenhängend fanden sich auch konkrete Änderungsvorschläge, wie z. B. die Förderung von Sprachkursen innerhalb Deutschlands, die für berufsbegleitend Studierende besser wahrzunehmen sind als Kurse im Ausland.

Im Zusammenspiel grundlegend knapper Zeitressourcen mit verschiedensten terminlichen Verpflichtungen und der Notwendigkeit, bereits für Studium und Beruf viel unterwegs sein zu müssen, ergibt sich für viele berufsbegleitend und dual Studierende eine Situation, in der die Wahrnehmung ideeller Förderangebote nur schwer möglich ist:

> „Ich habe mittwochs und samstags Vorlesungen in A. Also, ich bin auch sehr viel am Pendeln. Ich wohne in B, arbeite in C und studiere in A. Der Zug ist auch mein zweites Zuhause. Und es ist so, die meisten Seminare finden entweder über das Wochenende statt oder über einen längeren Zeitraum. Meistens auch so, dass der Mittwoch mit darin ist und für mich ist es auch ganz schwierig, an einem Seminar teilnehmen zu können, aufgrund dessen, dass ich zwei Tage die Woche auch immer diese Vorlesungen habe. Und ich würde die auch ungern ausfallen lassen, weil ich dann sehr viel nacharbeiten muss und auch in den Vorlesungen viel mehr Input bekomme als wenn ich mir die Vorlesungsunterlagen nur zu Hause angucke. (Teilnehmer(in) 3)“

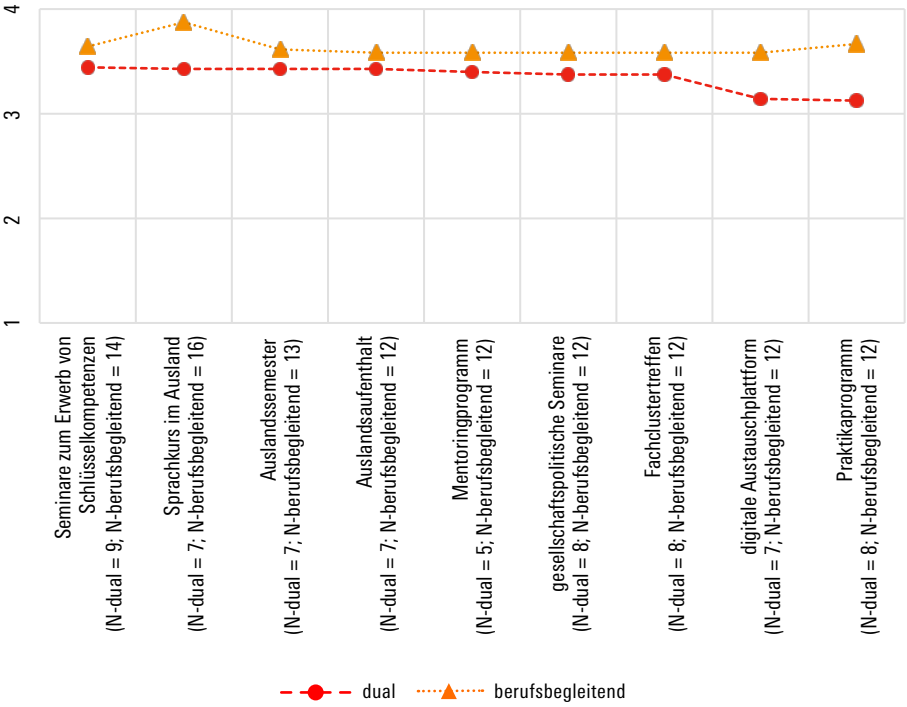
Wie anhand dieses Zitats vermutet werden kann, haben zudem Präsenzveranstaltungen für berufsbegleitend und dual Studierende eine andere Bedeutung als für „traditionelle“ Studierende, da die Nacharbeitung der Inhalte aufgrund der bereits knappen zeitlichen Kapazitäten eine vergleichsweise höhere Belastung darstellt. Schließlich können auch noch weitere Faktoren hinzukommen wie familiäre Verpflichtungen, die die zeitlichen Ressourcen weiter einschränken, wie die folgende Anmerkung eines/einer Befragten deutlich macht:

> „Ich denke, bei einem berufsbegleitenden Studium mit Vollzeitbeschäftigung und einer Familie mit einem kleinen Kind fallen viele Dinge nicht wirklich in die Möglichkeiten. Alles, was längere Aufenthalte sind, ist durch das Arbeitsverhältnis und/oder die Familienorganisation für mich im Moment nicht leistbar. (Teilnehmer(in) 2)“

Zusätzlich zu den Angaben hinsichtlich der Nutzung wurden die Befragten auch um Einschätzungen zu der Förderlichkeit der jeweiligen Angebote gebeten. Vermutlich in Abhängigkeit von den fehlenden direkten Erfahrungen mit den Angeboten gibt ein verhältnismäßig großer Anteil der Befragten an, die Förderlichkeit der unterschiedlichen Angebote nicht einschätzen zu können, wozu ein größerer Anteil an Befragten hinzukommt, der bei dieser Frage überhaupt keine Angaben gemacht hat. Von denjenigen Befragten, die

Abbildung 40

Einschätzung der Förderlichkeit ideeller Förderangebote der Hans-Böckler-Stiftung aus Sicht berufsbegleitend und dual Studierender (N in Abbildung ausgewiesen; Mittelwerte)

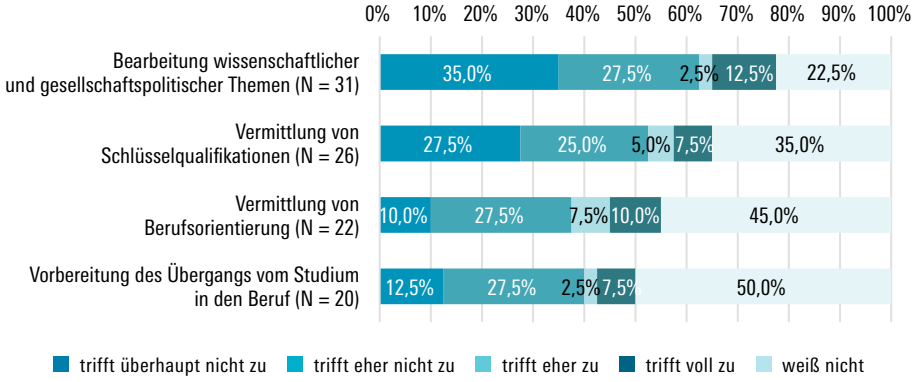


Frageformulierung: „Welche Angebote der ideellen Förderung der Hans-Böckler-Stiftung haben Sie bereits genutzt/nutzen Sie gegenwärtig? Bitte geben Sie zusätzlich eine Einschätzung zur Förderlichkeit dieser Angebote ab.“ (Skala von 1 „gar nicht förderlich“ bis 4 „sehr förderlich“)

Quelle: Online-Befragung CHE Centrum für Hochschulentwicklung 2015

Abbildung 41

Gesamtzufriedenheit mit der ideellen Förderung der Hans-Böckler-Stiftung (N in Abbildung ausgewiesen; in Prozent)



Frageformulierung: „Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit der ideellen Förderung durch die Hans-Böckler-Stiftung?" (Skala von 1 „sehr unzufrieden" bis 4 „sehr zufrieden" sowie Antwortoption „weiß nicht")

Quelle: Online-Befragung CHE Centrum für Hochschulentwicklung 2015

eine Einschätzung vorgenommen haben[58], werden die Angebote aber durchgängig als höchst förderlich eingeschätzt. Mindestens 80 Prozent geben an, dass die Angebote „förderlich" oder „sehr förderlich" sind, mit einer deutlichen Tendenz in Richtung „sehr förderlich".

Schaut man auf die Unterschiede zwischen den männlichen und weiblichen Befragten, fällt lediglich auf, dass die weiblichen Befragten (Mittelwert[59] = 3,7) die Förderlichkeit von Auslandsaufenthalten positiver einschätzen als die männlichen Befragten (3,4).

Deutlichere Unterschiede finden sich zwischen den dual und berufsbegleitend Studierenden (siehe Abbildung 40). So sehen Letztere z. B. bei dem Praktikumsprogramm eine größere Förderlichkeit (3,7 vs. 3,1), ebenso wie bei den Sprachkursen im Ausland (3,9 vs. 3,4). Schließlich wird auch die digi-

58 Im Schnitt hat etwa die Hälfte der Befragten Angaben gemacht.

59 Hier wie im Folgenden auf einer Skala von 1 „gar nicht förderlich" bis 4 „sehr förderlich".

tale Austauschplattform von den berufsbegleitend Studierenden (3,6) als förderlicher eingeschätzt als von den dual Studierenden (3,1).

Bei der Gesamteinschätzung der ideellen Förderung der HBS durch die Befragten muss erneut ein verhältnismäßig hoher Anteil an Befragten berücksichtigt werden, der von der Antwortoption „weiß nicht" Gebrauch gemacht hat (siehe Abbildung 41), keinerlei Angaben machte jedoch keine(r) der Befragten. Diejenigen, die Einschätzungen vorgenommen haben, äußern zum überwiegenden Teil, bis auf eine Ausnahme mindestens vier Fünftel, ihre Zufriedenheit. Nichtsdestotrotz gibt bei allen Items ein kleiner Teil der Befragten an, nicht zufrieden zu sein, insbesondere was die Vermittlung von Berufsorientierung betrifft. Jedoch müssen auch hier bei einigen Aspekten die aktuelle Studiensituation der Befragten sowie die Besonderheiten der berufsbegleitend und dual Studierenden berücksichtigt werden. Dies gilt etwa für die Vermittlung von Berufsorientierung. Viele Befragte befinden sich erst in einer frühen Phase ihres Studiums, sodass diese Thematik für sie zum Zeitpunkt der Befragung weniger relevant und zudem die Angebote der HBS noch nicht verfügbar waren.

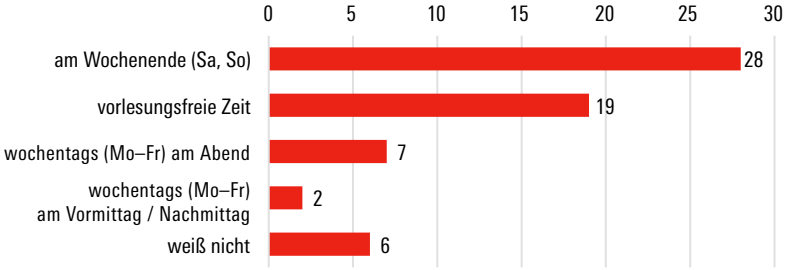
Hinsichtlich der Bearbeitung wissenschaftlicher und gesellschaftspolitischer Themen gelangen die in Abhängigkeit von Geschlecht, Studienform, Umfang der Erwerbstätigkeit und Bildungsweg gebildeten Gruppen zu unterschiedlichen Einschätzungen. Zu einer positiveren Einschätzung kommen die weiblichen Befragten (Mittelwert[60] = 3,4 vs. 3). Gleiches gilt für die berufsbegleitend Studierenden (3,2 vs. 2,9) sowie die Fernstudierenden (3,5 vs. 3). Hinzu kommt, dass Vollzeitbeschäftigte hier positivere Einschätzungen vornehmen als Teilzeitbeschäftigte (3,1 vs. 2,8). Schließlich bewerten auch die Befragten, die ihre Hochschulzugangsberechtigung auf dem dritten Bildungsweg erreicht haben, die Bearbeitung wissenschaftlicher und gesellschaftspolitischer Themen im Rahmen der ideellen Förderung der HBS positiver als die Studierenden des ersten und zweiten Bildungsweges (3,4 vs. 3).

Hinsichtlich der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen finden sich hingegen nur Unterschiede in Abhängigkeit von dem Umfang der Beschäftigung sowie dem Bildungsweg. Hier geben Teilzeitbeschäftigte im Vergleich zu Vollzeitbeschäftigten (3,3 vs. 3) sowie die Personen des dritten Bildungsweges im Vergleich zu Personen mit schulischer HZB (3,5 vs. 3,1) positivere Einschätzungen ab.

60 Hier wie im Folgenden bezogen auf eine Skala von 1 „sehr unzufrieden" bis 4 „sehr zufrieden".

Abbildung 42

Zeitpräferenzen hinsichtlich ideeller Förderangebote der Hans-Böckler-Stiftung (N = 40; absolut)



Frageformulierung: „Welche Zeiten präferieren Sie für die Durchführung ideeller Förderangebote der Hans-Böckler-Stiftung?" (Mehrfachantworten möglich)

Quelle: Online-Befragung CHE Centrum für Hochschulentwicklung 2015

Befragt danach, wie förderlich die ideelle Förderung der HBS für die Vermittlung von Berufsorientierung ist, geben die Präsenzstudierenden (2,7) deutlich häufiger eine positive Einschätzung ab als die Fernstudierenden (2,3). Dies gilt auch für die Vollzeitbeschäftigten im Vergleich mit den Teilzeitbeschäftigten (2,8 vs. 2,5).

Was schließlich die Vorbereitung des Übergangs vom Studium in den Beruf angeht, kommen erneut die berufsbegleitend Studierenden (3,1) zu positiveren Einschätzungen als die dual Studierenden (2,7), wie auch die Präsenzstudierenden (3) im Vergleich mit den Fernstudierenden (2,5).

Mit Blick auf die ideelle Förderung stellt sich angesichts der starken zeitlichen Belastung dual und berufsbegleitend Studierender die Frage, zu welchen Zeiten diese solche Angebote in Anspruch nehmen können. Nach Aussage der Befragten dominieren hier die Wochenenden sowie die vorlesungsfreie Zeit, wie Abbildung 42 zeigt.

Bei den präferierten Zeiten unterscheiden sich die weiblichen und männlichen Befragten kaum. Lediglich Veranstaltungen, die wochentags am Abend durchgeführt werden, werden von den Frauen (30,8 %[61]) etwas häufiger bevorzugt als von den Männern (11,5 %).

61 Hier wie im Folgenden der Anteil der Befragten, die die Zeitpräferenz angegeben haben, an der Gesamtheit der Befragten bzw. an der jeweiligen Gruppe von Befragten.

Unterschiede zwischen den dual und berufsbegleitend Studierenden finden sich nicht, jedoch im Vergleich der Fern- mit den Präsenzstudierenden. Während die Präsenzstudierenden häufiger die vorlesungsfreie Zeit angeben (51,7 % vs. 36,4 %), bevorzugen die Fernstudierenden Termine am Wochenende (81,8 % vs. 65,5 %). Auch Vollzeit- und Teilzeitbeschäftigte unterscheiden sich im Hinblick auf ihre Präferenzen nicht.

Im Zuge der Web-Konferenz wurde über die zeitlichen Präferenzen hinaus auch nach weiteren Möglichkeiten der Ausgestaltung der ideellen Förderangebote gefragt. Zu den Vorschlägen gehörte u. a. die Ausweitung des Angebots auf unterschiedliche Orte:

> „Ja, ich fände es eigentlich ganz cool, wenn die Seminare deutschlandweit verteilt wären. Also, wenn es auch einmal irgendwelche Seminare im Süden gibt und nicht nur immer irgendwo in Düsseldorf oben. (Teilnehmer(in) 1)“

Intensiv diskutiert wurden auch digitale Angebote, wie z. B. Web-Seminare:

> „Also, digitale Angebote würden mir sehr entgegenkommen. Ja, das würde ich auch mit Sicherheit in Anspruch nehmen. (Teilnehmer(in) 4)“

Trotz eines grundlegenden Interesses an und einer prinzipiell positiven Einstellung gegenüber diesen Angeboten wurden aber auch kritische Aspekte in den Blick genommen, darunter die nach wie vor gegebene zeitliche „Belastung“ sowie eventuell notwendige feste Termine:

> „Also, digitale Angebote sind schon interessant, aber ich sehe das auch eher schwierig, weil die dann wieder zu einer festen Uhrzeit stattfinden. Es kommt halt auf den Termin an. (Teilnehmer(in) 1)“

Hinzu kamen Anmerkungen, die auf die Unterschiede zwischen der digitalen und der direkten Kommunikation verwiesen:

> „Ich denke, bei manchen Dingen macht es halt schon Sinn, eher ein Seminar vor Ort zu machen, weil man mehr Input kriegt, weil man mehr mit den anderen Leuten diskutieren kann als online. Also, ich sehe es ein bisschen kritisch. (Teilnehmer(in) 1)“

Abschließend wurden von den Befragten auch praktische Anregungen zu den Angeboten der ideellen Förderung gegeben:

- die Einrichtung einer professionellen Karriereberatung,
- die verbesserte Vernetzung der Stipendiat(inn)en, z. B. größere organisierte Treffen auf Bundes- oder Landesebene oder auch stiftungsübergreifende Vernetzungsaktivitäten,

- spezielles Coaching von berufsbegleitend Studierenden in Bezug auf Zeit- und Prüfungsmanagement,
- Sprachkurse in Deutschland, die neben der Berufstätigkeit absolviert werden können,
- eine ausgeweitete studien- und berufsspezifische Beratung,
- spezielle Seminare für Personen des dritten Bildungsweges,
- das Angebot bzw. die Übernahme von Sprachkursen und anderen zertifizierten Bildungsangeboten, vor allem mit einem Mehrwert für die Berufstätigkeit, z. B. „six sigma"-Fortbildungen, der TÖFL-Test oder Excel-Kurse, sowie
- Angebote zum Thema berufliche Selbstständigkeit.

5 PRAXISBEISPIELE ZUR GESTALTUNG VON STUDIENGÄNGEN

5.1 Berufsbegleitende Studiengänge

5.1.1 Business Administration in mittelständischen Unternehmen (B. A.) – Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Studiengangprofil und Qualifizierungsziele

Das Bachelorstudium „Business Administration in mittelständischen Unternehmen (B. A.)“ an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg wird als berufsbegleitendes Qualifizierungsangebot auf universitärem Niveau vom fakultätsübergreifenden wissenschaftlichen Center für lebenslanges Lernen C3L (Näheres dazu im Abschnitt Studiengangbezogene Entscheidungsstrukturen) in Zusammenarbeit mit der Fakultät II Informatik, Wirtschafts- und Rechtswissenschaften angeboten. Das akademische Weiterbildungsangebot kann zum Winter- und zum Sommersemester aufgenommen werden. Je nach Bedarf kann es als Teilzeitstudiengang (180 ECTS-Punkte) mit einer Regelstudienzeit von acht Semestern und dem akademischen Abschluss „Bachelor of Arts“ (B. A.) oder in Form von kurzen Zertifikatsprogrammen absolviert werden. Die Zertifikatsprogramme werden wie folgt angeboten:

1) Diploma of Advanced Studies (DAS): umfasst vier Module im Umfang von insgesamt 32 ECTS-Punkten
2) Certificate of Advanced Studies (CAS): umfasst zwei Module im Umfang von insgesamt 16 ECTS-Punkten
3) Weiterbildungszertifikat: umfasst ein Modul im Umfang von acht ECTS-Punkten.

Die Module in den Zertifikatsprogrammen werden im Gasthörenden-Status studiert. Das Teilzeitstudium erfordert eine Einschreibung als Student(in).

Das Programm startete im Sommersemester 2003 als Pilotprojekt und wurde anschließend im Wintersemester 2003/2004 fest eingerichtet und akkreditiert (vgl. Nickel/Schulz 2016b). In den Jahren 2009 und 2016 folgte die erfolgreiche Reakkreditierung. Seitdem verzeichnet das Programm kontinuierlich steigende Studierendenzahlen bei einem bisher unbegrenzten Kontingent an Studienplätzen pro Semester und einer aktuell durchschnittlichen Zulassung von zehn bis 12 Bewerber(inne)n pro Semester. So besuchten 2003 18 Perso-

nen das Pilotprogramm, 2005 waren es insgesamt über 50 Studierende und aktuell liegen die Teilnehmer(innen)zahlen bei 89 Studierenden (Stand Wintersemester 2016/17) im Bachelorprogramm und fünf Gasthörende in einem Zertifikatsprogramm. Hierbei ist ein deutlicher Trend zur Belegung des gesamten Studienprogramms im Gegensatz zur Belegung einzelner Module oder Zertifikatsprogramme vonseiten der Teilnehmenden zu beobachten. Dies lässt sich laut Studiengangmanagement insbesondere bei den Angeboten auf Bachelor-Niveau, im Gegensatz zu gleichen Angeboten auf Master-Niveau, beobachten. Hier scheint der Anreiz der Erlangung eines ersten akademischen Grades bei den Studierenden, die bisher meist über keinen Hochschulabschluss verfügen, stärker zu sein als in den Masterprogrammen, in denen die Bewerber(innen) bereits einen ersten akademischen Abschluss besitzen. Studierende, die im Bachelorprogramm mit einem Weiterbildungsmodul oder einem Zertifikatsprogramm beginnen, wechseln in der Regel anschließend zum Bachelorstudiengang und lassen sich ihre erworbenen Leistungen anrechnen. Die Motivation bei denjenigen Teilnehmer(inne)n, die ihre akademische Weiterbildung mit einem Zertifikatsprogramm oder Weiterbildungsmodul beginnen, liegt häufig darin begründet, dass diese entweder bereits eine hohe Vorbildung aufweisen oder noch über keinerlei Studienerfahrungen verfügen und sich damit orientieren möchten, inwiefern die Belegung eines kompletten Studiengangs für sie überhaupt infrage kommt. Ein weiterer motivierender Faktor für Studierende, die ein einzelnes Zertifikatsprogramm oder Weiterbildungsmodul belegen, sind finanzielle und/oder zeitliche Unterstützungsangebote vonseiten ihrer Arbeitgeber, die daran interessiert sind, ihre(n) Arbeitnehmer(inn)en in einem gezielten, für das Unternehmen relevanten Bereich weiterzuqualifizieren. Bis heute brachte der Bachelorstudiengang 72 Alumni und insgesamt 113 Absolvent(inn)en eines Zertifikatsprogramms oder einzelner bzw. mehrerer Qualifizierungsmodule hervor. Die Abbruchquoten liegen durchschnittlich in einem Bereich unter 2 Prozent[62] (vgl. Nickel/Schulz 2016b).

62 Das ist im Vergleich zu den Abbruchquoten im traditionellen Studium ein äußerst geringer Wert. So lagen die Abbruchquoten für den Absolvent(inn)enjahrgang 2012 im Bachelorstudium bundesweit im Durchschnitt bei 28 Prozent (vgl. Heublein et al. 2014, S. 3). Nur bezogen auf das Bachelorstudium im Bereich Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften an Universitäten lag die Schwundquote bei 24 Prozent und in derselben Fächergruppe an Fachhochschulen nur bei 6 Prozent (ebd., S. 4f.). Im Vergleich dazu lagen die Abbruchquoten im Fachhochschulsektor in Mathematik/Naturwissenschaften und Ingenieurwissenschaft deutlich höher, und zwar bei jeweils 30 Prozent. Im Universitätssektor überstiegen die Schwundquoten in diesen beiden Fächergruppen mit 39 bzw. 48 Prozent noch einmal die Werte im Fachhochschulsektor. Im Masterstudium fielen die Abbruchquoten mit durchschnittlich 27 Prozent an Universitäten und 22 Prozent an Fachhochschulen insgesamt etwas niedriger aus als im Bachelorstudium (ebd., S. 7).

Das Qualifizierungsangebot kann als Vorbereitung von Nachwuchskräften auf die Herausforderungen einer zukünftigen Führungsposition in einem mittelständischen Unternehmen dienen oder Führungskräfte bei der erfolgreichen Weiterführung ihrer Leitungsposition unterstützen. Dazu vermitteln die Studieninhalte vertieftes branchenunabhängiges Wissen, aktuelle Forschungserkenntnisse und relevante wissenschaftliche Methoden für den Bereich der Wirtschaftswissenschaften, insbesondere der Betriebswirtschaftslehre, sowie einschlägige Themengebiete der Rechtswissenschaften. Modulprojekte im Team mit anderen Studierenden dienen der Vertiefung und Vervollständigung dieser Kenntnisse und Kompetenzen durch die Bearbeitung realer Problemstellungen aus dem eigenen beruflichen Tätigkeitsbereich. Ergänzend wird den Studierenden mittels sogenannter Professionalisierungseinheiten die Möglichkeit geboten, wichtige Schlüsselkompetenzen für die Übernahme einer Führungsposition weiterzuentwickeln. Die Absolvent(inn)en werden dadurch für ein weiterführendes Masterstudium qualifiziert und gleichzeitig dazu befähigt, ihr Wissen und Verständnis auf ihre Tätigkeit anzuwenden sowie Problemlösungen und Argumente in ihrem Fachgebiet zu erarbeiten und weiterzuentwickeln (instrumentale Kompetenz). Weiterhin sollen sie in der Lage sein, relevante Informationen in den einschlägigen Fachgebieten zu erkennen und kritisch zu reflektieren, um daraus wissenschaftlich fundierte Urteile unter Berücksichtigung gesellschaftlicher, wissenschaftlicher und ethischer Erkenntnisse abzuleiten. Außerdem gestalten sie selbstständig ihren weiterführenden Lernprozess (systemische Kompetenz) und verfügen über die kommunikative Kompetenz, die erlernten und erarbeiteten Inhalte fach- und adressatenbezogen zu vermitteln und zu diskutieren (vgl. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg 2009, 2015o).

Das Studiendesign folgt dem Blended-Learning-Konzept. Mit einer Kombination aus kompakten Präsenzphasen (2 x 1,5 Tage/Modul) sowie internetgestützten Projektarbeits- und Selbstlernphasen, die mittels der speziell zugeschnittenen Online-Lernumgebung „C3LLO“ realisiert werden, wird den berufstätigen Studierenden eine zeitliche und örtliche Flexibilität geboten und gleichzeitig Kompetenzen in internetgestützten Lernverfahren sowie der Nutzung neuer Internettechnologien vermittelt (vgl. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg 2015b, 2015g; Center für lebenslanges Lernen 2015b). Außerdem weist der Studiengang eine starke Kommunikationsorientierung auf, indem die Studierenden eine intensive Lernbegleitung durch Mentor(inn)en und Betreuung durch Hochschullehrende und Praktiker(innen) erfahren. Eine Besonderheit des berufsbegleitenden Bachelorstudiengangs der Universität Oldenburg ist seine kompetenzorientierte Regelung zur Anerkennung

und Anrechnung beruflich und informell erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten sowie hochschulischer Vorleistungen. Dies erhöht einerseits die Durchlässigkeit von Studium und Beruf, durch den Studienzugang für Studieninteressierte ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung (HZB), und ermöglicht andererseits eine Reduzierung von Studienzeit und -kosten durch die Vermeidung von Doppelungen der Lerninhalte, in denen bereits eine Expertise bei den beruflich erfahrenen Studierenden besteht.

Ein fünfköpfiges Team, bestehend aus wissenschaftlicher Leitung, Studiengangmanagement, einer Person für Verwaltungs- und Finanzangelegenheiten, einer Person für Prüfungswesen sowie einer Person für Veröffentlichungen, ist direkt für den Studiengang zuständig und Ansprechperson für Studierende, Studieninteressierte und Lehrende (vgl. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg 2015i). Davon gehören, mit Ausnahme der wissenschaftlichen Leitung, alle zu Mitarbeiter(inne)n des C3L.

Die inhaltliche Verantwortung liegt bei der wissenschaftlichen Leitung sowie der Fakultät für Informatik, Wirtschafts- und Rechtswissenschaften (FK II) (vgl. Nickel/Schulz 2016b).

Zielgruppen, Zulassungsvoraussetzungen und Anerkennungs-/Anrechnungsmöglichkeiten

Der berufsbegleitende Bachelor „Business Administration in mittelständischen Unternehmen“ richtet sich als universitäres Weiterbildungsangebot an berufstätige Studieninteressierte in Nachwuchs- oder Führungspositionen in einem mittelständischen Unternehmen. Die Berufstätigkeit muss dabei nicht unterbrochen werden. Somit spricht das Studienangebot auch Unternehmen an, die ihre potenziellen Nachwuchs- und Führungskräfte fördern und gleichzeitig an das Unternehmen binden möchten.

Für eine Zulassung zum Studium müssen die Studieninteressierten drei Voraussetzungen erfüllen:

1. eine Hochschulzugangsberechtigung (allgemein, fachbezogen, studiengangbezogen) vorweisen,
2. eine abgeschlossene Berufsausbildung oder mindestens fünf Jahre Berufserfahrung mitbringen und
3. eine bestehende Berufstätigkeit[63] oder gleichwertige Tätigkeit ausüben.

63 „Auch die selbständige Führung eines Haushalts mit verantwortlicher Betreuung mindestens einer erziehungs- oder pflegebedürftigen Person wird als Berufstätigkeit anerkannt“ (Carl von Ossietzky Universität Oldenburg 2015k).

Die Hochschulzugangsberechtigung (HZB) kann hierbei auf dreierlei Wegen nachgewiesen werden. Die allgemeine Hochschulzugangsberechtigung kann ein erworbenes Abitur, eine Meisterprüfung oder der Abschluss einer anerkannten beruflichen Fortbildung mit einem minimalen Umfang von 400 Unterrichtsstunden sein. Eine fachbezogene HZB ist gegeben, wenn der oder die Bewerber(in) entweder eine einschlägige Fachhochschulreife besitzt, eine dreijährige kaufmännische Ausbildung in Kombination mit einer mindestens dreijährigen Berufspraxis im erlernten Beruf vorweisen kann oder eine erfolgreiche Z-Prüfung (Prüfung für den Erwerb der fachbezogenen Hochschulzugangsberechtigung für Studieninteressierte mit beruflicher Vorbildung, aber ohne Abitur)[64] absolviert (vgl. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg 2015k). Die dritte Möglichkeit stellt den Nachweis einer studiengangbezogenen Hochschulzugangsberechtigung dar. Dabei bietet der Studiengang ein Feststellungsverfahren für diejenigen studieninteressierten Personen an, die über „einschlägige Kompetenzen verfügen, jedoch die Voraussetzungen nicht erfüllen" (Nickel/Schulz 2016b). Die einschlägigen Kompetenzen können aus der beruflichen Bildung, der Ausübung eines Berufs oder der erfolgreichen Teilnahme an einer Weiterbildung[65] stammen. Ein Beispiel dafür wäre „eine Person, die lediglich eine zweijährige Ausbildung besitzt, aber aufgrund 10jähriger beruflicher Erfahrung schon entscheidende Kompetenzen für die Module des Studiengangs aufweisen kann" (ebd.).

Im Rahmen des Feststellungsverfahrens prüft der Zulassungsausschuss des Studiengangs (Näheres dazu im Abschnitt Studiengangbezogene Entscheidungsstrukturen) anhand der eingereichten Unterlagen[66] in einer gemeinsamen Sitzung, ob ein(e) Bewerber(in) „die wesentlichen Voraussetzungen für die Bewältigung der Anforderungen des Studiengangs [vorweist und] ein hinreichender fachlich-inhaltlicher Zusammenhang zu dem Studiengang gegeben" (Carl von Ossietzky Universität Oldenburg 2012, S. 373) ist. Kommt es bei dem Verfahren zu keinem endgültigen Ergebnis, wird der/die Antragsteller(in) zu einem persönlichen Gespräch eingeladen, das mit einer endgültigen Beurteilung des Vorhandenseins oder Nicht-Vorhandenseins einer studiengangbezogenen HZB durch den Zulassungsausschuss abschließt. Im Falle einer positiven Beurteilung durch den Zulassungsausschuss wird

64 Nähere Informationen unter http://www.uni-oldenburg.de/c3l/hochschulzugang-ohne-abitur/ (Abruf am 08.06.2017).

65 Nach § 18 Abs. 4 S. 4 NHG.

66 Bewerbungsunterlagen; Unterlagen über berufliche Erfahrungen, absolvierte berufliche Bildungen und Weiterbildungen; Motivationsschreiben mit Darlegung der Befähigung für den Studiengang.

diese an das Immatrikulationsamt zur Sachbearbeitung weitergeleitet (vgl. Nickel/Schulz 2016b). Die vielfältigen Anerkennungsmöglichkeiten der Hochschulzugangsberechtigung im Studiengang „Business Administration in mittelständischen Unternehmen" bieten somit auch Studieninteressierten ohne Abitur einen Zugang zum Studium. Damit leisten sie einen wichtigen Beitrag zur Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen akademischer und beruflicher Bildung, was sich mit einem vergleichsweise hohen Anteil von 41 Prozent Studierender ohne allgemeine Hochschulzugangsberechtigung im Jahr 2009 und 25 Prozent im Jahr 2015 als eine auch praktisch vielfach angenommene Möglichkeit erweist (vgl. Nickel/Schulz 2016b).

Die Bewerbung um einen Studienplatz im Bachelorstudiengang erfolgt online. Für die Teilnahme als Gasthörende(r) an einem Zertifikatsprogramm oder Weiterbildungsmodul sind keine Zulassungsvoraussetzungen zu erfüllen. Sie stehen allen berufstätigen Interessierten, die sich ausschließlich in bestimmten Bereichen oder Themen der Business Administration weiterbilden möchten, offen (vgl. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg 2015l).

Der berufsbegleitende Bachelorstudiengang „Business Administration in mittelständischen Unternehmen" verfügt ebenso über ein umfangreiches Angebot zur Anrechnung bereits vor dem Studium erlangter formeller und informeller Kompetenzen (siehe Abbildung 43). In individuellen und pauschalen Äquivalenzprüfverfahren können erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten sowie hochschulische Vorleistungen bis zu einem Umfang von maximal 90 ECTS-Punkten angerechnet werden. Berufliche und/oder informell erworbene Kenntnisse dürfen ebenfalls einen maximalen Anteil von 90 ECTS-Punkten ausmachen und aus der beruflichen Praxis sowie aus der erfolgreichen Teilnahme an Aus-, Fort- und Weiterbildungen hervorgehen. Im Rahmen hochschulischer Vorleistungen können Inhalte und Prüfungen aus früheren Studienzeiten an anderen Universitäten, Fachhochschulen oder Berufsakademien in einem maximalen Umfang von bis zu 90 ECTS-Punkten angerechnet werden. Des Weiteren ist es Studierenden, die im Gasthörenden-Status des Studiengangs Prüfungsleistungen abgelegt haben, möglich, diese bei einem Statuswechsel zusätzlich anrechnen zu lassen. Genannte Anerkennungsmöglichkeiten erlauben eine erhebliche Verkürzung von Studienzeit und -kosten (vgl. Center für lebenslanges Lernen o. J.).

Mit der pauschalen Anrechnung von Fortbildungsqualifikationen gehörte der Bachelorstudiengang „Business Administration in mittelständischen Unternehmen" an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg zu einem der bundesweit ersten Studiengänge, die ein solches Anrechnungsverfahren in diesem Bereich vorsehen. Die Antragsteller(innen) können anhand einer

Abbildung 43

Anrechnungsfelder im Bachelorstudiengang „Business Administration in mittelständischen Unternehmen“

Anrechnungsfelder		
Vorheriges Studium bzw. Studienleistung	**Informelle / Berufliche Kompetenzen**	**Weiterbildung / Zusatzqualifikation** (z. T. pauschale Modelle)

Quelle: Center für lebenslanges Lernen o. J.

genauen Auflistung von vorgesehenen Aus-, Fort- und Weiterbildungsqualifikationen[67], die auf qualitätsgesicherten Äquivalenzgutachten basiert (Näheres dazu im Abschnitt Qualitätssicherung), ihre individuell vorhandenen Leistungen und die dafür anzurechnenden Module und ECTS-Punkte ermitteln (Beispiel siehe Tabelle 13). Die Anrechnung wird in Form eines Antrags mitsamt einem Lebenslauf sowie den benötigten Nachweisen (Zeugnis, Urkunde) beim Prüfungsausschuss eingereicht. Da eine Anerkennung im Rahmen des pauschalen Anrechnungsverfahrens keine besondere Gleichwertigkeitsprüfung mehr erfordert, erhält der/die Antragsteller(in) nach kurzer Prüfung, ob ein Abschluss vorliegt, einen offiziellen Anrechnungsbescheid vom Prüfungsausschuss und die Leistungen werden auf die ausgewiesenen Module angerechnet (vgl. Center für lebenslanges Lernen o. J.).

Zu den bisher im pauschalen Anrechnungsverfahren des Studiengangs berücksichtigten Fortbildungsqualifikationen gehören (vgl. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg 2015a):

- Bilanzbuchhalter(in)
- Versicherungsfachwirt(in)
- Industriefachwirt(in)
- Industriemeister(in)
- Betriebswirt(in) (IHK, WiSoAK Bremen, VWA Oldenburg)
- Finanzbuchhalter(in) (VHS)
- Wirtschaftsfachwirt(in).

67 Die genaue Auflistung der Fortbildungsqualifikationen gibt es unter http://www.bba.uni-oldenburg.de/download/Anrechnung/BBA_Anrechnungsrichtlinie.pdf (Abruf am 08.06.2017).

Tabelle 13

Auszug der Anrechnungsmöglichkeiten für die Qualifikation „Geprüfte(r) Bilanzbuchhalter(in) (alt)“ aus der Auflistung zur Anrechnung von Fortbildungsqualifikationen

Qualifikation	Anzurechnende Module	Kreditpunkte
Geprüfte(r) Bilanzbuchhalter(in) (alt)	Betriebswirtschaftliche Steuerlehre	
	Finanzierung	
	Bilanzierung	
	Kosten- und Leistungsrechnung	
	Wirtschaftsprivatrecht	40

Quelle: Center für lebenslanges Lernen o. J.

Bei Aus-, Fort- und Weiterbildungen, die nicht in der Auflistung enthalten sind, können die Studieninteressierten eine individuelle Anrechnung beantragen.

Die individuelle Anrechnung von bereits vorhandenen Qualifikationen stellt das zweite mögliche Anrechnungsverfahren im berufsbegleitenden Bachelorstudiengang dar. Als Ergebnis eines individuellen Äquivalenzprüfverfahrens können neben Abschlüssen, die nicht innerhalb des pauschalen Anrechnungsverfahrens berücksichtigt werden, auch Leistungen aus früheren Studienzeiten sowie formell und informell erworbene Kompetenzen aus berufspraktischen Tätigkeiten angerechnet werden. Im Falle einer individuellen Äquivalenzprüfung müssen die Antragsteller(innen) ebenfalls einen schriftlichen Anrechnungsantrag von Kompetenzen in deutscher oder englischer Sprache einreichen und mit den dazugehörigen Nachweisen[68] belegen. Außerdem müssen genaue Angaben zu Inhalten sowie zum Zeitpensum der erbrachten Vorleistungen gemacht werden. Bei dem beschriebenen individuellen Verfahren wird in der Regel zuvor ein gemeinsames Beratungsgespräch mit dem Studiengangmanagement vereinbart, das die Studierenden bei den Möglichkeiten der Anrechnung berät (Näheres dazu im Abschnitt Unterstützungs- und Beratungsangebote für Studierende). Die eingereichten Unterla-

68 Zum Beispiel Zeugnisse, Urkunden, Zertifikate bzw. bei Anrechnung aus beruflicher Praxis Arbeits- und Zwischenzeugnisse, Tätigkeitsbeschreibungen etc.

gen und Angaben werden nach der Vorprüfung und einer darauf basierenden Anrechnungsempfehlung durch das Studiengangmanagement an den Prüfungsausschuss weitergeleitet. Dieser trifft auf der Grundlage des Antrags und der Einschätzung durch das Studiengangmanagement die abschließende Entscheidung über die Anrechnung genannter Kompetenzen und Leistungen. Das Studiengangmanagement und der Prüfungsausschuss nehmen im Rahmen des Prüfverfahrens eine Gesamtbetrachtung im Hinblick auf den Anerkennungszweck vor und überprüfen die Gleichwertigkeit des Niveaus und der Lernergebnisse der nachgewiesenen Vorleistungen mit den im Studiengang zu erbringenden Modulinhalten und -prüfungen. Sofern die Leistungen wesentliche Unterschiede hinsichtlich genannter Eigenschaften aufweisen, werden sie den Antragsteller(inne)n erläutert und eine Anrechnung ausgeschlossen (vgl. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg 2015o).

Neben den bisher erläuterten Anrechnungsmöglichkeiten vor Beginn einer Studienaufnahme sieht der berufsbegleitende Bachelorstudiengang „Business Administration in mittelständischen Unternehmen“ auch ausgewählte Möglichkeiten zur Anrechnung von Leistungen im Laufe des Studiums vor. So sind beispielsweise Einstufungstests zur Ermittlung von Vorkenntnissen zu Beginn der Module „Empirische Forschung und statistische Analyse“ und „Wirtschaftsenglisch“ vorgesehen. Studierende, die im Rahmen dieses Tests beispielsweise gute bis sehr gute Vorkenntnisse im Bereich der Statistik vorweisen, können diese für das Teilmodul „Grundlagen der Statistik“ anrechnen lassen und dadurch ihren individuellen Workload im Modul „Empirische Forschung und statistische Analyse“ um fünf ECTS-Punkte reduzieren. Im Modul „Wirtschaftsenglisch“ können die Studierenden, die im Einstufungstest ein hohes Sprachniveau (III) bewiesen haben, eine anschließende mündliche Prüfung (30 Minuten) absolvieren und sich ihre Leistung bei erfolgreicher Absolvierung im vollen Umfang des Moduls (acht ECTS-Punkte) anerkennen lassen. Des Weiteren werden bei einem Modulabbruch die bis dahin erbrachten Teilleistungen bei einer erneuten Belegung des Moduls zu einem anderen Zeitpunkt berücksichtigt (vgl. Center für lebenslanges Lernen 2015b).

Kosten des Studiums

Die Kosten für das berufsbegleitende Bachelorstudium setzen sich grundsätzlich aus den Modulgebühren und den Semesterbeiträgen zusammen. Der aktuelle Semesterbeitrag beträgt ca. 170 Euro pro Semester und ein Modul mit einem Umfang von acht ECTS-Punkten kostet 750 Euro. Für ein Modul mit 13 ECTS-Punkten zahlen die Studierenden 1.100 Euro. Bei einer Belegung

Tabelle 14

Gebühren für besondere Angebote im Wahlpflichtbereich

„Business Administration (B. A.)“

Einstufungstest „Wirtschaftsenglisch“	20 €	bei Anmeldung	Angebote beziehen sich auf das Wahlpflichtmodul Wirtschaftsenglisch	Die Teilnahme am Studiengang erfordert eine Einschreibung als Student(in) oder Gasthörer(in). Hierfür werden in der Regel Gebühren von der Universität erhoben (Semesterbeitrag/Gasthörergebühr)
Re-Test – „Non formal learning“	100 €	bei Anmeldung		
Mündliche Prüfung „Wirtschaftsenglisch“ Level III	200 €	bei Anmeldung		
Professionalisierungseinheit „Schlüsselqualifikation“	300 €	bei Angebotsstart		
Professionalisierungseinheit „Übung“	200 €	bei Angebotsstart		
Einzeltutorium	200 €	bei Angebotsstart		

Quelle: eigene Darstellung nach Carl von Ossietzky Universität Oldenburg 2014

von drei Studienmodulen pro Semester, gemäß der Studiengangsempfehlungen für die Absolvierung des Studiums in der Regelstudienzeit, wäre dies ein Semesterentgelt in Höhe von 2.418,40 Euro. Die Gasthörenden zahlen unabhängig von der Anzahl der belegten Module einen Beitrag von 120 Euro pro Semester. Mögliche Zusatzkosten sind in Tabelle 14 aufgelistet.

Die Universität Oldenburg bietet den Studierenden außerdem einige Sonderregelungen zur Flexibilisierung der Zahlungstermine dieser Gebühren an und erhöht damit die Studierbarkeit aus finanzieller Perspektive. Beispielsweise können in Absprache mit dem C3L monatliche Teilzahlungen der Gebühren vereinbart werden. Die Rechnungsstellung erfolgt zum Modulstart[69].

Das Weiterbildungsangebot arbeitet kostendeckend und finanziert sich durch die Gebühreneinnahme[70].

69 Charlotte Angic (Studiengangmanagement), Mitteilung auf Anfrage vom 18.05.2017.

70 Ebd.

Qualitätssicherung

Qualitätssicherung und -entwicklung passieren im Studiengang grundsätzlich auf drei Wegen. Zum einen ist der Studiengang in das übergreifende Qualitätsmanagement der Hochschule eingebunden, zum zweiten verfügt er zusätzlich über eigene Qualitätssicherungsmaßnahmen. Drittens helfen auch kontinuierliche externe Prüfverfahren durch Akkreditierungsagenturen und die Einbindung aktueller Erkenntnisse aus der Weiterbildungsforschung, z. B. durch die Zusammenarbeit mit dem Forschungsbereich im Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement (we.b) [71] sowie mit dem „Schulenberg-Institut für Bildungsforschung", die Qualität im Studiengang sicherzustellen (vgl. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg 2015j).

Die Qualitätssicherung der Äquivalenzgutachten zu den im Rahmen der pauschalen Anrechnungsverfahren des Studiengangs „Business Administration" angebotenen Aus-, Fort- und Weiterbildungsqualifikationen, die im Abschnitt Zielgruppen, Zulassungsvoraussetzungen und Anerkennungs-/Anrechnungsmöglichkeiten näher erläutert werden, basiert auf dem Oldenburger Anrechnungsmodell. Dabei werden von unabhängigen externen Gutachter(inne)n Äquivalenzprüfungen zwischen den Lerneinheiten der jeweiligen Fortbildungsqualifikationen und den Studienmodulen des Studiengangs vorgenommen, mit dem Ziel, den Umfang einer möglichen pauschalen Anrechnung dieser Fortbildungsqualifikation auf den Studiengang zu identifizieren. Die Vergleiche finden sowohl auf inhaltlicher Ebene, mit Blick auf die Übereinstimmung der jeweiligen „learning outcomes", als auch hinsichtlich des Niveaus der jeweiligen Lerneinheiten und Studienmodule statt (vgl. Müskens/Eilers-Schoof 2013). Im ersten Schritt wird die inhaltliche Äquivalenzbegutachtung unter Verwendung authentischer Lernmaterialien (z. B. Textbände, Skripte, Vorlesungspräsentationen), Lernerfolgskontrollen (Prüfungsaufgaben und -bearbeitungen, Hausarbeiten, Referate etc.) sowie weiterer Dokumente (u. a. Prüfungsordnungen, Modulbeschreibungen, Rahmenstoffpläne) durchgeführt (vgl. Müskens/Gierke 2009). Die in der inhaltlichen Äquivalenzprüfung korrespondierenden Lerneinheiten und Studienmodule werden anschließend in einem zweiten Schritt mittels des eigens dafür entwickelten Instruments „Module Level Indicator"

71 Organisationseinheit der Fakultät I Bildungs- und Sozialwissenschaften. Forschung mit dem Ziel, eine höhere Durchlässigkeit des Bildungssystems zu schaffen, und die Weiterentwicklung von Bildungs-, Hochschul- und Wissenschaftseinrichtungen auch unter Nutzung neuer Medien (Carl von Ossietzky Universität Oldenburg 2015m).

(MLI)[72] hinsichtlich ihrer Niveaus verglichen. Das MLI dient der Niveaubestimmung sowie dem Niveauvergleich der Lerneinheiten mit den Studienmodulen. „Der Äquivalenzvergleich im Oldenburger Modell basiert auf der Annahme, dass gleichwertige (nicht unbedingt gleichartige) Lerneinheiten die Voraussetzung für Anrechnung bilden sollen“ (Müskens/Eilers-Schoof 2013, S. 237). Die Begutachtungsverfahren im Oldenburger Anrechnungsmodell werden zudem über Äquivalenzgutachten dokumentiert. Ebenso findet eine Validierung der im Modell eingesetzten Instrumente (MLI und „learning outcomes“) statt[73].

Die studiengangeigene Qualitätserfassung beinhaltet die Erfassung und Auswertung von Studierendendaten[74] in einer Datenbank, die schriftlichen Befragungen der Studierenden nach den Selbststudienphasen[75] sowie nach Abschluss jedes Moduls und regelmäßige persönliche (teilweise auch informelle) Gespräche mit dem Studiengangmanagement. Auch die Lehrenden werden nach Modulende mittels offener Fragen zu Rückmeldungen zum Modulverlauf aufgefordert.

Zu der studiengangeigenen Qualitätssicherung gehören u. a. regelmäßige Weiterbildungen der Mentor(inn)en und des Studiengangmanagements (Näheres dazu im Abschnitt Unterstützungs- und Weiterbildungsmöglichkeiten der Lehrenden). Außerdem findet die Berücksichtigung und Umsetzung der Evaluationsergebnisse in der Programmplanung, der Moduldurchführung und den schriftlichen Handreichungen für Studierende/Gasthörende, Dozent(inn)en und Mentor(inn)en statt. Die Handreichungen leisten durch die Verschriftlichung von Standards gleichzeitig einen wichtigen Beitrag zur Einhaltung des Qualitätsniveaus. Zusätzlich finden regelmäßige Abgleiche der Ordnungen mit gesetzlichen Neuerungen und Anpassungen (z. B. Qualifikationsrahmen) statt. Bei wesentlichen Veränderungen im Studiengang müssen außerdem entsprechende Gremienbeschlüsse eingeholt werden.

Die Entwicklung neuer Ideen zur Weiterentwicklung des Studiengangs findet auf verschiedenen Wegen statt.

---

72 Das Instrument vergleicht anhand eines multidimensionalen Indexes, der sich aus den neun Skalen 1. Breite und Aktualität des Wissens, 2. kritisches Verstehen, 3. Interdisziplinarität, 4. Problemlösen, 5. Praxisbezug, 6. Innovation & Kreativität, 7. Selbstständigkeit, 8. Kommunikative Kompetenz, 9. Berücksichtigung sozialer und ethischer Fragen zusammensetzt (Müskens/Eilers-Schoof 2013, S. 236).

73 Dr. Wolfgang Müskens (Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Kompetenzbereich Anrechnung), Mitteilung auf Anfrage vom 03.06.2016.

74 Zum Beispiel Nachfragesituation, Modulbuchungsverhalten, Häufigkeit und Gründe in Bezug auf Modul- und Studienabbrüche.

75 Bei überarbeiteten oder neuen Studienmaterialien.

In allen Studiengängen sind verschiedene Elemente der Qualitätssicherung implementiert:

- Konferenz der Studiengangleiter(innen): Diese treffen sich halbjährlich mit den Vertreter(inne)n des C3Ls und beraten die (Weiter-)Entwicklung der Studiengänge.
- Modulevaluation: Nach Abschluss jedes Moduls wird eine Online-Evaluation durchgeführt. Die Ergebnisse werden anschließend den Lehrenden zur Verfügung gestellt.
- Rückmeldung der Lehrenden: Die Rückmeldungen der Modulverantwortlichen nach Modulende werden erfasst und bei Wiederholung des Moduls einbezogen.
- Persönliche Gespräche: Die Studiengangmanager(innen) stehen für persönliche Gespräche mit Studierenden und Lehrenden zur Verfügung. Der direkte persönliche Kontakt bietet die Möglichkeit, auch informell kommunizierte Problemstellungen direkt zu bearbeiten und die Studierenden und Lehrenden aktiv in die Qualitätssicherung einzubeziehen.
- Semesterplanung: Vor der Semesterplanung werden die Teilnehmenden aufgefordert, ihre Modulwünsche zu äußern, damit möglichst passgenau auf die Bedürfnisse der Teilnehmenden eingegangen werden kann.
- Handreichungen: In den Handreichungen für die Dozierenden, Mentor(inn)en und Autor(inn)en sind die Qualitätsstandards verschriftlicht.
- Betreuung der Lehrenden: Die Dozierenden und Mentor(inn)en werden kontinuierlich während der Durchführung von Modulen unterstützt. Vor Beginn eines Moduls erhalten die Lehrenden eine E-Mail, in der neben organisatorischen Fragen auf die Qualitätsstandards in den Handreichungen hingewiesen wird. Während der Durchführung der Module steht das Studiengangmanagement bei Fragen zur Verfügung.
- Mentor(inn)enschulung: Die Mentor(inn)en werden in regelmäßigen Mentor(inn)enschulungen weitergebildet.
- Befragung von Alumni: Die Befragung erfolgt regelmäßig online. Die Ergebnisse werden in die Weiterentwicklung des Studiums einbezogen.
- Stand der wissenschaftlichen Diskussion: Das Studiengangskonzept wird kontinuierlich unter Berücksichtigung aktueller Studien sowie gesetzlicher Neuerungen angepasst und die Bestimmungen der Studiengangsordnungen werden aktualisiert.
- Universitäre Gremien: Die Gremien der Fakultäten (Studienkommission, Fakultätsrat) sowie das Referat Studium und Lehre, das Justiziariat und das Präsidium werden bei allen wesentlichen Veränderungen der Studiengänge beteiligt und beraten dazu.

- Kontinuierliche Qualitätsentwicklung: Der fortlaufenden Qualitätssicherung und -entwicklung in fachwissenschaftlicher, pädagogisch-didaktischer und organisatorischer Hinsicht kommt in den Studiengängen eine hohe Bedeutung zu. Grundlage für die Ermittlung von Verbesserungspotenzial der Studiengänge sind die in der Qualitätserfassung gewonnenen Daten und die enge Zusammenarbeit mit dem Forschungsbereich im Arbeitsbereich we.b sowie mit dem Schulenberg-Institut für Bildungsforschung.

Die Umsetzung der Weiterentwicklungen liegt in der Regel in der Verantwortung der Mitarbeitenden im Studiengangmanagement. Dort werden konkrete Umsetzungen entworfen, ggf. noch einmal mit Studierenden, Mentor(inn)en und den Dozierenden diskutiert sowie in die entsprechenden Gremien zur Entscheidung eingebracht. Nach Vorliegen eines verbindlichen Beschlusses werden die Neuerungen den jeweils betroffenen Personengruppen, wie z. B. Studierende, Dozierende, Mentor(inn)en, kommuniziert und Gelegenheit für Rückfragen gegeben.

Studiengangbezogene Entscheidungsstrukturen

Die Ausschöpfung von Verbesserungspotenzialen durch die Umsetzung von Veränderungen im Studiengang wird in der Regel vom Studiengangmanagement verantwortet. Bei wesentlichen Veränderungen kontaktiert und bespricht sich das Studiengangmanagement in erster Instanz mit der wissenschaftlichen Leitung des Studiengangs. Daraufhin müssen Gremienbeschlüsse von der Studienkommission sowie abschließend vom Fakultätsrat eingeholt werden (vgl. Nickel/Schulz 2016b).

Das wissenschaftliche Center für lebenslanges Lernen der Carl von Ossietzky Universität bietet den Studiengang als berufsbegleitendes akademisches Weiterbildungs- und Qualifizierungsangebot in Kooperation mit der Fakultät II für Informatik, Wirtschafts- und Rechtswissenschaften an und übernimmt fakultäts- und studiengangübergreifende Aufgaben, insbesondere in der Fachstudienberatung, im Marketing, der Studiengangverwaltung und der Qualitätsentwicklung. Auch das Studiengangmanagement gehört zum Mitarbeiter(innen)kreis des C3L. Es darf beispielsweise beratende Positionen im Prüfungsausschuss einnehmen, organisiert Prüfungsverfahren nach den Vorgaben der Prüfungsordnung und übernimmt die Aktenführung (vgl. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg 2009, 2015o).

Alle berufsbegleitenden Studiengänge der Fakultäten Bildungs- und Sozialwissenschaft (FK I); Informatik, Wirtschafts- und Rechtswissenschaften (FK

II) und der Fakultät für Mathematik und Naturwissenschaften (FK V) verfügen über einen gemeinsamen Prüfungsausschuss. Dieser wird auf der Grundlage eines Besetzungsvorschlags, der gemeinsam durch das C3L und die genannten Fakultäten erarbeitet wird, durch die zuständigen Fakultätsräte gewählt (vgl. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg 2015o). Er setzt sich aus zehn stimmberechtigten Mitgliedern und Stellvertretenden dieser drei Fakultäten zusammen. Der Vorsitz des Prüfungsausschusses kommt aus dem Kreis der Hochschullehrenden, während der stellvertretende Vorsitz durch eine(n) Mitarbeiter(in) besetzt werden darf. Den größten Mitgliederanteil, mit sechs Stellen, stellen Mitglieder der Hochschullehrer(innen)gruppe dar. Die restlichen vier Plätze werden hälftig auf Mitglieder der Mitarbeiter(innen)-gruppe, die in der Lehre tätig sind, sowie zwei Mitglieder der Studierendengruppe aufgeteilt. Es dürfen auch weitere Mitglieder der Mitarbeiter(innen)- und/oder Studierendengruppe, dazu zählen auch Mitglieder des C3L, durch die Fakultätsräte bestellt werden. Diese besitzen jedoch nur beratende Funktion. Studentische Mitglieder dürfen in Bewertungs- und Anrechnungsangelegenheiten von Prüfungsleistungen nur beratend fungieren. Der Prüfungsausschuss beschließt durch die Mehrheit der abgegebenen gültigen Stimmen und bei gleichzeitiger Anwesenheit des/der Vorsitzenden oder Stellvertretenden. Neben anderen Aufgaben, wie beispielsweise der Organisation von Prüfungen, der Beratung von Widersprüchen und der Zulassung zu Abschlussarbeiten, ist der Prüfungsausschuss im Wesentlichen auch für die Anrechnung von erbrachten formellen und informellen Vorleistungen im Studiengang zuständig (Näheres dazu im Abschnitt Zielgruppen, Zulassungsvoraussetzungen und Anerkennungs-/Anrechnungsmöglichkeiten).

Eine weitere wichtige Instanz der studiengangspezifischen Entscheidungsstruktur des Studiengangs ist der Zulassungsausschuss. Dieser setzt sich aus insgesamt vier Mitgliedern der Fakultät, des Lehrkörpers des Bachelorstudiengangs sowie des C3L und deren Stellvertretungen zusammen. Die Mitglieder des C3L setzen sich aus zwei Hochschullehrenden, von denen in der Regel ein Platz durch die wissenschaftliche Leitung des Studiengangs besetzt wird, und einem Mitglied aus der Gruppe der wissenschaftlichen Mitarbeiter(innen) zusammen. Ein weiteres Mitglied kommt aus der Gruppe der Studierenden und besetzt eine beratende Position (vgl. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg 2012). Der Zulassungsausschuss ist im Wesentlichen für die Zulassung zum Studium und die in diesem Zusammenhang durchzuführenden Feststellungsverfahren im Rahmen einer studiengangbezogenen Hochschulzugangsberechtigung zuständig.

Ablauf und Inhalte des Studiums

Der berufsbegleitende Bachelorstudiengang „Business Administration" kann, wie bereits im Abschnitt zum Studiengangprofil näher erläutert, flexibel je nach Interesse und Machbarkeit der Studieninteressierten entweder als Bachelorstudiengang (acht Semester/21 Module) oder als Zertifikatsprogramm (bis zu zwei Semester/ein bis vier Module) absolviert werden. Für die erfolgreiche Teilnahme an einem Zertifikatsprogramm erhalten die Teilnehmer(innen) ein Zertifikat (z. B. Certificate of Advanced Studies). Die Module und der Umfang des Zertifikatsstudiums können nach inhaltlicher Schwerpunktsetzung frei aus dem Angebot des Bachelorstudiengangs gewählt werden. Eine zusätzliche Abschlussprüfung (neben den studienbegleitenden Prüfungsleistungen) für den Erhalt eines Zertifikats ist nicht vorgesehen[76].

Die Anmeldung zu den Modulen, die man im Semester belegen möchte, erfolgt mithilfe eines Formulars, das bei einem Bachelorstudium in der Regel mit der Rückmeldung zum nächsten Semester, also vor Semesterbeginn, einzureichen ist. Bei einem Zertifikatsprogramm erfolgt die Anmeldung spätestens zu Beginn des Programms bzw. Moduls (vgl. Center für lebenslanges Lernen 2015c).

Für die erfolgreiche Erlangung des Bachelor-Grades im Studiengang „Business Administration in mittelständischen Unternehmen" sind insgesamt 21 Module mit einem Workload von 180 ECTS-Punkten erfolgreich zu absolvieren. Dabei wird denjenigen Studierenden, die beabsichtigen, ihr Studium in der Regelstudienzeit zu beenden, erfahrungsbasiert empfohlen, drei Module pro Semester zu belegen (vgl. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg 2015h). Die Organisation der Module folgt nicht den üblichen Vorlesungszeiten der Universität; in der Regel wird das ganze Jahr für die Durchführung von Online- und Präsenzphasen genutzt, damit sich die Arbeitsbelastung gleichmäßiger verteilt. Veranstaltungsfreie Zeiten werden bei Feiertagen sowie in den Hauptferienzeiten (z. B. Weihnachten oder Sommerferien) eingeplant. Die im Rahmen des Studiums zu erfüllende Modulanzahl von 21 Modulen setzt sich aus jeweils zehn Pflicht- und zehn Wahlpflichtmodulen sowie der erfolgreichen Absolvierung des Abschlussmoduls zusammen. Tabelle 15 zeigt einen beispielhaften Studienablauf des Bachelorstudiums.

76 Charlotte Angic (Studiengangmanagement), Mitteilung auf Anfrage vom 18.05.2017.

Tabelle 15

Beispielhafter Studienablaufplan eines Bachelorstudiums „Business Administration in mittelständischen Unternehmen“

Studienjahr	Semester	Modulverteilung
4	8	Abschlussmodul (Bachelorarbeit)
	7	3 Wahlpflichtmodule
3	6	3 Wahlpflichtmodule
	5	2 Pflichtmodule + 1 Wahlpflichtmodul
2	4	2 Pflichtmodule + 1 Wahlpflichtmodul
	3	2 Pflichtmodule + 1 Wahlpflichtmodul
1	2	2 Pflichtmodule + 1 Wahlpflichtmodul
	1	2 Pflichtmodule

Quelle: eigene Darstellung nach Carl von Ossietzky Universität Oldenburg 2015h

Die elf Pflichtmodule, mit einem Umfang von insgesamt 85 ECTS-Punkten, vermitteln Grundlagenwissen zu wirtschaftswissenschaftlichen und rechtswissenschaftlichen Inhalten, wie beispielsweise „Managementlehre“, „Controlling und rechtliche Grundlagen“ sowie „Wissenschaftliche Forschungsmethoden“ (siehe Tabelle 16). Die Pflichtmodule bilden die Basis für eine weitere Profilbildung im Bereich der Wahlpflichtmodule (vgl. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg 2015d, 2015o).

Die 21 Wahlpflichtmodule (davon sind zehn Module bzw. 80 ECTS-Punkte zu studieren), zu denen ergänzend auch zwei Professionalisierungsmodule mit ebenfalls 22 separaten Lehrangeboten gehören, sind je nach Interessenlage und angestrebtem Karriereprofil der Studierenden frei wählbar und ermöglichen eine individuelle Vertiefung sowie Profilbildung. Das Wahlpflichtangebot vermittelt insbesondere vertiefende Kenntnisse in speziellen betriebswirtschaftlichen Themenbereichen (siehe Tabelle 16). Ein Professionalisierungsmodul setzt sich aus vier Professionalisierungseinheiten zusammen[77] und kann aus unterstützenden Übungen zur erfolgreichen Be-

77 Charlotte Angic (Studiengangmanagement), Mitteilung auf Anfrage vom 18.05.2017.

Tabelle 16

Pflichtmodulangebot des Studiengangs

Modultitel	Modulart	KP	Empfehlung für die Teilnahme
Unternehmensprozesse	Pflicht	8	Keine
Strategisches Management	Pflicht	8	Keine
Marketing	Pflicht	8	Keine
Kosten- und Leistungs-rechnung	Pflicht	8	Erfolgreicher Abschluss des Moduls „Bilanzierung“
Mikroökonomik	Pflicht	8	Keine
Makroökonomik	Pflicht	8	Erfolgreicher Abschluss des Moduls „Mikroökonomik“
Wirtschaftsprivatrecht	Pflicht	8	Keine
Arbeitsrecht	Pflicht	8	Keine
Empirische Forschung und statistische Analyse	Pflicht	13	
• Grundlagen der Statistik		5	Teilnahme an Einstufungstest
• Qualitative und quantitative Forschungsmethoden		8	Teilnahme an Einstufungstest sowie erfolgreicher Abschluss des Teilmoduls „Grundlagen der Statistik“
Abschlussmodul	Pflicht	15	
• Kolloquium		3	Mindestens 120 ECTS-Punkte
• Bachelorarbeit		12	Mindestens 120 ECTS-Punkte

Quelle: eigene Darstellung nach Carl von Ossietzky Universität Oldenburg 2015o

arbeitung bestimmter Module bestehen oder Workshops beinhalten, die die (Weiter-)Entwicklung wichtiger und für Führungspositionen notwendiger Schlüsselkompetenzen fördern. Letztere reichen von Konflikt-, Zeit- und betrieblichem Gesundheitsmanagement über Teamführung und interdisziplinäre Kommunikation bis hin zu Moderation und Präsentation (siehe Tabelle 17). Zur überfachlichen Professionalisierung können im Wahlpflichtbereich maximal 16 von insgesamt 80 ECTS-Punkten studiert werden.

Tabelle 17

Angebot der Wahlpflicht- und Professionalisierungsmodule des Bachelorstudiengangs „Business Administration“

Modultitel	Modulart	KP	Empfehlung für die Teilnahme
Organisation und Veränderungsmanagement	Wahlpflicht	8	Keine
Human Resource Management	Wahlpflicht	8	Keine
Strategisches und internationales Marketing	Wahlpflicht	8	Erfolgreicher Abschluss des Moduls „Marketing“ oder einschlägige Vorkenntnisse
Dienstleistungsmarketing und Servicemanagement	Wahlpflicht	8	Erfolgreicher Abschluss des Moduls „Marketing“ oder einschlägige Vorkenntnisse
Supply Chain Management	Wahlpflicht	8	Erfolgreicher Abschluss des Moduls „Unternehmensprozesse“
Führung und Kommunikation	Wahlpflicht	8	Keine
Projektmanagement	Wahlpflicht	8	Keine
Informations- und Wissensmanagement	Wahlpflicht	8	Keine
Entrepreneurship	Wahlpflicht	8	Keine
Risikomanagement	Wahlpflicht	8	Keine
Finanzierung	Wahlpflicht	8	Keine
Controlling	Wahlpflicht	8	Erfolgreicher Abschluss des Moduls „Bilanzierung“
Gesellschaftsrecht	Wahlpflicht	8	Keine
Betriebswirtschaftliche Steuerlehre	Wahlpflicht	8	Keine
Wirtschaftsenglisch	Wahlpflicht	8	Einstufungstest
Wissenschaftliches Arbeiten	Wahlpflicht	8	Keine
Internationales Management	Wahlpflicht	8	Keine
Wirtschaftsethik	Aufnahme ins Curriculum ab dem WS 2017/18		

Social Media Management	Aufnahme ins Curriculum ab dem WS 2017/18		
Nachhaltigkeitsmanagement	Aufnahme ins Curriculum ab dem WS 2017/18		
Ausgewählte Aspekte der Wirtschaftswissenschaften	Wahlpflicht	8	Keine
Professionalisierungsmodul	Wahlpflicht	8	
Self Leadership – die Kunst, sich selbst zu führen	Wahlpflicht	2	Keine
Gruppensituationen gezielt leiten	Wahlpflicht	2	Keine
Effektive Gesprächsführung im Berufsalltag	Wahlpflicht	2	Keine
Wirkungsvoll präsentieren, überzeugend auftreten	Wahlpflicht	2	Keine
Effektive Teammoderation	Wahlpflicht	2	Keine
Erfolgreich verhandeln	Wahlpflicht	2	Keine
Karriereplanung	Wahlpflicht	2	Keine
Assessment Center	Wahlpflicht	2	Keine
Betriebliches Gesundheits-management	Wahlpflicht	2	Keine
Konfliktmanagement	Wahlpflicht	2	Keine
Leadership 2.0	Wahlpflicht	2	Keine
Krisenmanagement – Prävention, Intervention und Kommunikation	Wahlpflicht	2	Keine
Coaching und Supervision	Wahlpflicht	2	Keine
Übung: Mikroökonomik	Wahlpflicht	2	Gleichzeitige Belegung des Moduls „Mikroökonomik“
Übung: Makroökonomik	Wahlpflicht	2	Gleichzeitige Belegung des Moduls „Makroökonomik“
Übung: Bilanzierung	Wahlpflicht	2	Gleichzeitige Belegung des Moduls „Bilanzierung“
Übung: Betriebswirtschaftliche Steuerlehre	Wahlpflicht	2	Gleichzeitige Belegung des Moduls „Betriebswirtschaftliche Steuerlehre“

Übung: Qualitative und quantitative Forschungsmethoden	Wahlpflicht	2	Gleichzeitige Belegung des Moduls „Qualitative und quantitative Forschungsmethoden“ im Modul „Empirische Forschung und statistische Analyse“
Übung: Arbeitsrecht	Wahlpflicht	2	Gleichzeitige Belegung des Moduls „Arbeitsrecht“
Mathematik für Studierende der Wirtschaftswissenschaften	Wahlpflicht	2	Keine
Juristische Grundlagen für Wirtschaftswissenschaftler/innen	Wahlpflicht	2	Keine
Kompetenzerfassung mit dem E-Portfolio	Wahlpflicht	2	Keine

Quelle: eigene Darstellung nach Carl von Ossietzky Universität Oldenburg 2015o

Das Ende des Studiums stellt das Abschlussmodul (15 ECTS-Punkte) dar. Es bietet den Rahmen für die Bearbeitung der abschließenden Bachelorarbeit (12 ECTS-Punkte) und des dazugehörigen Kolloquiums (drei ECTS-Punkte). Das Abschlussmodul wird durch zwei verpflichtende Online-Intensivphasen mit mentorieller Betreuung begleitet und stellt unterstützendes Studienmaterial zur Vorbereitung, Begleitung und Erstellung der Bachelorarbeit bereit. Zur besseren zeitlichen und inhaltlichen Orientierung für die Studierenden folgt das Abschlussmodul einer vorgesehenen Ablaufstruktur, die für jede Phase definierte Aufgaben vorsieht (siehe Tabelle 18).

Die Anmeldung zum Abschlussmodul kann nach mindestens 120 erreichten ECTS-Punkten erfolgen und ist, mit jährlich vier angebotenen Startterminen der Online-Intensivphasen, semesterunabhängig und flexibel. Das Thema der Abschlussarbeit bespricht der/die Studierende mit dem oder der Erstgutachter(in), der/die es nach Festlegung dem Prüfungsausschuss mitteilt. Die Bearbeitungszeit der Bachelorarbeit beträgt, nach der Zulassung und gleichzeitigen Ausgabe des Themas durch den Prüfungsausschuss bis zur Ablieferung der Bachelorarbeit, maximal sechs Monate (vgl. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg 2015o). Die Kommunikation zwischen den Studierenden, den betreuenden Mentor(inn)en und den Erstgutachter(inne)n während und zwischen den Intensivphasen findet hauptsächlich in der Online-Lernumgebung „C3LLO“ statt. Dabei stehen die Mentor(inn)en zur Klärung organisatorischer sowie formaler Fragen und die Gutachter(innen)

Tabelle 18

Ablaufplan des Abschlussmoduls im berufsbegleitenden Bachelorstudium

Modulbeginn und Vorbereitungsphase (ca. sechs Wochen)	• Anmeldung zum Modul • Freischaltung des Moduls in der Lernumgebung C3LLO und Erhalt der Studienmaterialien • Kontaktaufnahme zum/zur Mentor(in) • Kontaktaufnahme zum/zur Erstgutachter(in) mit Themenidee • Online-Konferenz I: Kurze Einführung in das Abschlussmodul • Durcharbeiten der Studienmaterialien
Erste Intensivphase (zehn Tage)	• Erstellen eines Exposés und Versand an Mentor(in) • Online-Konferenz II: Präsentation des Themas der Abschlussarbeit (Fokus: Problem, Ziel, Methodik) • Verfassen eines Reflexionsbeitrags zum Kolloquium, Feedback durch Kommiliton(inn)en
Zwischenphase (ca. 16 Wochen)	• Idealerweise: Antrag auf Zulassung zur Bachelorarbeit • Senden einer Literaturliste sowie des endgültigen Exposés an Mentor(in) • Reflexion: Was könnte mich daran hindern, das Thema wie geplant zu bearbeiten?
Zweite Intensivphase (zehn Tage)	• Vorlage einer Leseprobe (fünf Seiten) und Feedback durch den/die Mentor(in) • Online-Konferenz III: Vorstellung des Stands der Abschlussarbeit (Fokus: Vorgehen, aktuelle Fragen und Herausforderungen)

Quelle: eigene Darstellung nach Center für lebenslanges Lernen 2015a

parallel für fachliche Fragen zur Verfügung. Außerdem finden in der Vorbereitungsphase und den Intensivphasen Web-Konferenzen mit einer/m Mentor(in) statt, die den Schreibprozess der Studierenden begleitend beraten (vgl. Nickel/Schulz 2016b). Die Intensivphasen finden verpflichtend nacheinander statt, da die erste maßgeblich der Vorstellung, Diskussion und Überarbeitung des Vorhabens dient und die zweite während des Bearbeitungsprozesses der Arbeit zur Besprechung des Zwischenstandes vorgesehen ist. In diesen Phasen fallen durch die Web-Konferenzen mehr „Präsenzzeiten" für die Studierenden an.

Die Studierenden sind neben dem Einstellen ihres eigenen Arbeitsexposés in die Lernumgebung dazu verpflichtet, zwei weitere Exposés anderer Studierender zu lesen und zu kommentieren. Auf der Grundlage dieser Stellungnahmen der anderen Kommiliton(inn)en können die Studierenden ihr

eigenes Exposé bei Bedarf anpassen (vgl. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg 2015o). Bei der Wahl der Gutachter(innen) der Bachelorarbeit müssen die Studierenden einige Vorgaben berücksichtigen. Beide Gutachter(innen) müssen im Bachelorstudiengang „Business Administration in mittelständischen Unternehmen" tätig sein. Weiterhin ist verpflichtend, dass mindestens ein(e) Gutachter(in) Hochschullehrende(r) ist und mindestens eine(r) der Hochschullehrer(innen)- oder Mitarbeiter(innen)gruppe der Universität Oldenburg angehört (vgl. Center für lebenslanges Lernen 2015a). Im Falle einer Einzelprüfungsberechtigung durch den Prüfungsausschuss wäre es außerdem möglich, eine(n) externe(n) Prüfende(n) in die Bachelorarbeit einzubinden (vgl. Nickel/Schulz 2016b).

Wie auch die Abschlussarbeit folgen die meisten Module während des berufsbegleitenden Bachelorstudiengangs einem strukturierten Ablauf (siehe Tabelle 19) und bieten durch ihr zeitliches Raster einen weiteren Orientierungsrahmen für die Studierenden.

Die Selbstlernphase am Anfang eines solchen Moduls dient der selbstständigen Aneignung nötigen Basiswissens aus dem jeweiligen Fachgebiet. Für die Selbstlernphase werden den Studierenden sowohl postalisch als auch digital, in der Online-Lernumgebung „C3LLO", Studienmaterial und Online-Aufgaben zur Verfügung gestellt. Die Online-Aufgaben dienen der Reflexion des eigenen Lernstandes und verzahnen durch ihren partiellen Bezug zur Berufstätigkeit Studium und berufliche Praxis. Für die Bearbeitung der einzelnen Online-Aufgaben haben die Studierenden einen vorgegebenen Zeitrahmen von in der Regel einer Woche, bis die Bearbeitung für die Korrektur und ein individuelles Feedback durch die Mentor(inn)en gesperrt werden.

In den Präsenzphasen erhalten die Studierenden während eines Moduls grundsätzlich ergänzenden fachlichen Input sowie Feedback von Lehrenden und Mitstudierenden. Sie besprechen gemeinsam Fragestellungen und Probleme zu den Modulinhalten sowie zu Selbstlern- und Projektarbeitsphasen. Im Hinblick auf die Projektarbeitsphase dienen die ersten zwei Präsenztage deren Planung und Organisation. Das bedeutet, es werden Arbeitsgruppen von in der Regel drei bis vier Personen gebildet, die sich einem gemeinsamen Projektthema widmen (vgl. Center für lebenslanges Lernen 2014a). Die Teams erarbeiten eine gemeinsame Fragestellung mit möglichst hohem Bezug zu ihrem Arbeitsumfeld und definieren diesbezüglich Ziele, Meilensteine und Verantwortlichkeiten innerhalb des Projekts. Die gemeinsame Themenfindung für Modulprojekte gestaltet sich erfahrungsgemäß unproblematisch, da alle Studierenden aus kleinen und mittelständischen Unterneh-

Tabelle 19

Ablaufstruktur der meisten Module im Studiengang

Phase	Dauer
Selbstlernphase Die Studierenden erhalten Studienmaterialien und erarbeiten diese im Selbststudium. Zur Vorbereitung werden Online-Aufgaben über die Lernumgebung bearbeitet und die Inhalte in der Online-Lernumgebung diskutiert sowie Fragen der Studierenden beantwortet.	ca. fünf Wochen
Präsenzphase I Studierende und Lehrende treffen sich vor Ort an der Universität Oldenburg. Die Lehrenden geben Fachinput zu zentralen Themen des Moduls, beantworten Fragen der Studierenden und bearbeiten Fallbeispiele mit der Gruppe. Es werden Projektteams gebildet, praxisrelevante Projektaufgaben formuliert und Arbeitspläne mit verbindlichen Meilensteinen erstellt.	zwei Tage
Projektarbeitsphase Die Projektteams bearbeiten gemeinsam ihre Projektaufgaben. Organisatorische Feinabstimmung, Austausch von Erfahrungen und Zusammenführen von Ergebnissen erfolgen online über die Lernumgebung.	acht bis zehn Wochen
Präsenzphase II In der zweiten Präsenzphase präsentieren die Projektteams ihre Projektergebnisse und erhalten dazu Feedback von den Lehrenden sowie von den anderen Teilnehmenden.	zwei Tage
Dokumentationsphase Zum Abschluss des Moduls dokumentiert jedes Projektteam den Verlauf der Projektphase sowie die dabei erzielten Ergebnisse.	drei bis vier Wochen

Quelle: eigene Darstellung nach Center für lebenslanges Lernen 2015b

men stammen und sich dadurch meist thematische Überschneidungen ergeben. Falls eine gemeinsame Themenfindung im Einzelfall nicht gelingen sollte, haben die Studierenden auch die Möglichkeit, ihre Projektarbeit auf eine theoretische Thematik zu beziehen (vgl. Nickel/Schulz 2016b). Zum Ende der ersten Präsenzphase soll ein Projektarbeitsplan mit Aufgaben, Fristen und Zuständigkeiten vorliegen, an dem sich die Mentor(inn)en und Projektmitglieder während der internetgestützten Projektarbeitsphase orientieren können.

In der Projektarbeitszeit bearbeiten die Studierenden primär ihre Teilaufgaben des Projektthemas, besprechen die geeignete Präsentationsmethode der Projektergebnisse und die abschließende, individuelle Prüfungsform der

jeweiligen Teammitglieder, die während der Dokumentationsphase bearbeitet wird. Sie arbeiten dabei flexibel von zu Hause und kommunizieren ihren Arbeitsfortschritt, ihre Zwischenergebnisse und Probleme mit den anderen Mitgliedern der Arbeitsgruppe, den Mentor(inn)en und Lehrenden vorrangig über die Kommunikationsmöglichkeiten der Online-Lernumgebung. Um die Einsehbarkeit in den Arbeitsfortschritt für alle beteiligten Teammitglieder zu gewährleisten und den Lehrenden eine angemessene Unterstützung und Intervention bei Problemen zu ermöglichen, sind die Projektteams dazu aufgefordert, alle erarbeiteten Meilensteine im „C3LLO" einsehbar zu machen und zu dokumentieren.

Die zweite Präsenzphase dient der Präsentation der Projektergebnisse mit anschließendem Feedback und Diskussion vonseiten der Lehrenden und der anderen Modulteilnehmer(inn)en. Die Projektarbeit, die im Rahmen der Abschlusspräsentation vorgestellt wird, macht 100 Prozent der Modulnote aus[78].

Die Dokumentationsphase stellt die Schlussphase eines solch strukturierten Moduls dar (siehe Tabelle 19). In einem Zeitraum von drei bis vier Wochen fertigen die einzelnen Studierenden zusätzlich eine projektbezogene, schriftliche Ausarbeitung an, die vorab mit den Lehrenden abgesprochen und abschließend individuell benotet wird. Die Studierenden können die folgenden Prüfungsformen wählen:

a) **Langpräsentation des gesamten Projekts.** Sie dauert 30 Minuten und umfasst in der Regel die Inhalte aller Teilgebiete einer Projektarbeit.
b) **Kurzpräsentation eines Teilgebietes des Projekts inklusive Kurzbericht.** Sie dauert 15 Minuten, die dazugehörige Ausarbeitung umfasst acht bis zehn Seiten.
c) **Projektdokumentation.** Sie umfasst 12–15 Seiten und besteht aus einer inhaltlichen Darstellung des Themengebietes der Projektarbeit in Form eines wissenschaftlichen Berichts sowie einer kurzen Darstellung des Projektverlaufs.
d) **Hausarbeit.** Eine Hausarbeit ist eine selbstständige und vertiefte schriftliche wissenschaftliche Bearbeitung der Fragestellung der Projektarbeit oder eines Teilgebietes des Moduls. Sie umfasst in der Regel 12–15 Seiten.

Innerhalb eines Projektteams sollten möglichst unterschiedliche Prüfungsleistungen vertreten sein. Im Laufe des Studiums müssen mindestens eine Langpräsentation und eine Projektdokumentation sowie mindestens eine

78 Charlotte Angic (Studiengangmanagement), Mitteilung auf Anfrage vom 18.05.2017.

Kurzpräsentation (inkl. Kurzbericht) erbracht werden. Zudem sind mindestens zwei Hausarbeiten vorzulegen.[79]

Curriculare Besonderheiten, die von dem vorgestellten Moduldesign abweichen können, finden sich in den Modulen „Empirische Forschung und statistische Analyse“ und „Wirtschaftsenglisch“ sowie im Professionalisierungs- und im weiter oben beschriebenen Abschlussmodul. Ein Beispiel für ein divergentes Moduldesign bietet das Teilmodul „Grundlagen der Statistik“ des Pflichtmoduls „Empirische Forschung und statistische Analyse“. Es hat eine verkürzte Laufzeit von zwei Monaten und findet ausschließlich als internetgestütztes Angebot ohne Präsenzphasen statt.

Verzahnung von Beruf und Studium

Die Verbindung zu den beruflichen Tätigkeitsfeldern der Studierenden im Laufe des Studiums findet im Wesentlichen während der im vorherigen Abschnitt näher beschriebenen Projektarbeiten statt. Diese Projektarbeiten nehmen eine zentrale Rolle in den meisten Modulen ein (siehe Tabelle 19). Die Studierenden vertiefen und erweitern in Teamarbeit ihr bisher theoretisch erworbenes Wissen auf einem Fachgebiet, indem sie selbstständig definierte Problem- und Fragestellungen aus dem eigenen Arbeitsumfeld mit wirtschaftswissenschaftlichen Methoden bearbeiten und somit gleichzeitig anwendungsorientiertes Fachwissen erlangen. Dabei können sowohl aktuelle Fragestellungen aus dem eigenen Unternehmen bearbeitet als auch wirtschaftswissenschaftliche Instrumentarien an die Erfordernisse im Unternehmen angepasst werden. Dies eröffnet den Studierenden gleichzeitig die Chance, ihren Unternehmen bereits in dieser Phase des berufsbegleitenden Studiums einen Mehrwert liefern zu können. Die Studierenden können außerdem während der Projektarbeit ihre bisherigen beruflichen Erfahrungen und Kenntnisse einbringen und zusätzlich interdisziplinär voneinander lernen.

Eine weitere inhaltliche Verzahnung findet außerdem in Transferaufgaben in der Selbstlernphase statt, in denen die Studierenden Situationen, Problemstellungen und Lösungen auf den eigenen Arbeitskontext übertragen sollen.

Eine didaktische Verzahnung im berufsbegleitenden Bachelorstudiengang „Business Administration in mittelständischen Unternehmen“ ist einerseits durch den immer wiederkehrenden Einsatz gegenseitiger Leistungsbe-

79 Ebd.

urteilung der Studierenden untereinander, die aus unterschiedlichen Bereichen der Praxis kommen und tätig sind, gegeben. Damit sind beispielsweise die Feedback-Gespräche in den zweiten Präsenzphasen der meisten Module oder die verpflichtenden Stellungnahmen zu mindestens zwei Exposés anderer Kommiliton(inn)en im Rahmen des Abschlussmoduls gemeint (Näheres dazu im Abschnitt Ablauf und Inhalte des Studiums). Andererseits ist die didaktische Verzahnung durch die Zusammensetzung des Lehrkörpers aus Professor(inn)en und Lehrenden mit Praxiserfahrungen aus der Wirtschaft (Näheres dazu im Abschnitt Zusammensetzung des Lehrkörpers) gegeben.

Umsetzung von räumlicher und zeitlicher Flexibilität

Das gesamte Lerndesign des Studiengangs ist an den räumlichen und zeitlichen Bedürfnissen der berufstätigen Studierenden ausgerichtet und weitgehend flexibel gestaltet. Die Präsenzphasen innerhalb der Module werden gezielt und unterstützend eingesetzt. Sie sind mit mehrheitlich 2 x 1,5 Präsenztagen pro Modul, die an zwei aufeinanderfolgenden Freitagnachmittagen (13 bis 20 Uhr) und Samstagen (9 bis 16 Uhr) stattfinden, kurz und möglichst überschneidungsfrei mit den Arbeitszeiten der Studierenden angelegt. Im Falle einer eventuellen Abwesenheit an einem verpflichtenden Präsenztermin besteht die Möglichkeit, nach individueller Absprache eine Ersatzleistung zu erbringen (vgl. Center für lebenslanges Lernen 2015b).

Einen wesentlichen Teil der räumlichen und zeitlichen Flexibilisierung ermöglicht die speziell auf berufsbegleitende Studiengänge zugeschnittene Online-Lernumgebung „C3LLO“, die auch als virtueller Seminarraum dient. Die Studierenden haben jederzeit die Möglichkeit der synchronen sowie asynchronen Kommunikation mit ihren Lehrenden, anderen Teilnehmer(inne)n und Studiengangberater(inne)n. Auch die Projektgruppen werden im „C3LLO“ abgebildet und die Gruppenarbeit wird räumlich flexibilisiert und erleichtert. Außerdem werden den Studierenden dort alle Studienmaterialien, Aufgaben, Hilfen, Anleitungen und Begleitmaterialien für das berufsbegleitende Studium online bereitgestellt und durch die Möglichkeit des Hochladens von Dateien wird nicht nur die Einteilung der Lernzeiten individualisiert, sondern auch die fristgerechte Abgabe von Aufgaben erleichtert.

Die durchstrukturierten zeitlichen Abläufe der meisten Module und des Abschlussmoduls reduzieren ein wenig die Flexibilisierung des Studiums, doch sie bieten gleichzeitig einen hilfreichen zeitlichen Orientierungsrahmen und unterstützen die Studierenden dabei, zeitliche Verzögerungen im Studium zu reduzieren. Sie können so einen positiven Beitrag zur Erhöhung

des Studienerfolgs leisten. Weiterhin werden die Studierenden, insbesondere in Bezug auf das zeitintensive Abschlussmodul, durch die schriftliche Handreichung des Studiengangs eingehend auf die Einplanung eines ausreichenden Zeitkontingents hingewiesen.

Unterstützungs- und Beratungsangebote für Studierende

Die Studierenden des berufsbegleitenden Bachelors können vor und während ihres Studiums von speziellen Unterstützungs- und Beratungsangeboten des Studiengangs Gebrauch machen. Für die persönliche Beratung steht allen Studieninteressierten und Studierenden insbesondere das Studiengangmanagement per Gespräch, Telefon oder E-Mail zur Verfügung. Häufige Fragestellungen im Rahmen der Beratung betreffen beispielsweise die Optimierung inhaltlicher und zeitlicher Modulbelegung während des gesamten Studienverlaufs im Hinblick auf die eigene Planung und Vereinbarkeit mit dem Beruf. Weiterhin interessiert viele Studierende, welche Folgen es hat, wenn sie ein Modul aus zeitlichen Gründen nicht belegen können oder was konkret mit Online- und Präsenzphasen gemeint ist. Das Studiengangmanagement bietet Studieninteressierten zu Beginn ihres Studiums ebenfalls ein gemeinsames Beratungsgespräch zur Erarbeitung und Erfassung von Anrechnungsmöglichkeiten bereits vorhandener Leistungen und Kompetenzen im Rahmen des individuellen Äquivalenzprüfverfahrens. Dabei wird, neben der gemeinsamen Abwägung von Anrechnungen bestimmter, vor allem auch informell erworbener Kompetenzen, bei denen die Studierenden eventuell Unsicherheiten wegen der Möglichkeiten zur Anrechnung haben, auch das Antragsformular auf Anrechnung gemeinsam mit den Studienbewerber(inne)n ausgefüllt und die Zuordnung zu den passenden Modulen vorgenommen (vgl. Nickel/Schulz 2016b).

Selbstständig können sich Interessierte und Studierende jederzeit sehr umfangreich und detailliert auf den dazugehörigen Internetseiten[80] und den darin verlinkten Dokumenten über zahlreiche Themen zum Studiengang und zum Studium als solches informieren. Speziell für den Studiengang „Business Administration“ kann man dort auch eine *Handreichung für Studierende & Gasthörende* (vgl. Center für lebenslanges Lernen 2015b) anfordern, die Informationen und Hinweise zu vielen wichtigen Themen wie beispielsweise Modulablauf, Lehrende, Prüfungsleistungen, Anrechnungsmodalitäten sowie curriculare Besonderheiten des Studiengangs enthält, aber auch

80 http://www.bba.uni-oldenburg.de/ (Abruf am 07.06.2017).

Tipps auf der Grundlage von Erfahrungen vergangener Studiengangevaluationen. Dies soll insbesondere für die neuen Studierenden einen leichten Einstieg sowie eine gute Orientierung während des Studiums gewährleisten. Darüber hinaus beinhaltet die Online-Lernumgebung „C3LLO“ eine ganze Reihe bewährter Hilfen, Anleitungen und Begleitunterlagen (vgl. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg 2015c).

Einen weiteren Beitrag zur Erhöhung des Studienerfolgs leistet außerdem das studiengangspezifische Betreuungskonzept durch die Dozierenden und Mentor(inn)en während des Studienverlaufs. Die Lehre und somit die fachliche und organisatorische Betreuung jedes Moduls im Studiengang wird in Zusammenarbeit von Dozierenden und Mentor(inn)en gestaltet und begleitet. Die Dozierenden stehen den Studierenden als fachliche Expert(inn)en zur Verfügung. Dabei sind sie für den fachlichen Input und die Beratung bei inhaltlichen Problemen, die Planung der Projektarbeit sowie die Erstellung der schriftlichen Arbeiten zuständig. Außerdem geben sie Feedback zu den Abschlusspräsentationen in den Präsenzphasen und übernehmen die Prüfungsabnahme und -bewertung ihres zuständigen Moduls (vgl. Center für lebenslanges Lernen 2014a). Bei den Mentor(inn)en handelt es sich meist um wissenschaftlich Mitarbeitende der Dozierenden, die wissenschaftliche Expert(inn)en auf einem bestimmten Fachgebiet darstellen. Sie stehen sowohl den einzelnen Studierenden als auch den Projektgruppen in der Rolle der täglichen (Online-)Lernbegleitung mit methodischen und inhaltlichen Hilfestellungen zur Seite und unterstützen aktiv den Lernprozess der Studierenden im Modul. Das bedeutet, dass sie u. a. die Projektgruppen bei der Planung und Durchführung ihres Projekts beraten und zusätzlich den Projektverlauf verfolgen. Es gehört zu ihren Aufgaben, bei Konflikten zu vermitteln und eine positive Lern- und Arbeitsatmosphäre zu befördern. Sie fungieren außerdem als erste Ansprechpartner(innen) bei organisatorischen sowie kleineren fachlichen Fragen und sind für die Korrekturen und das Feedback der Online-Aufgaben zuständig (vgl. Center für lebenslanges Lernen 2014b).

Auch das Lehrangebot aus den Professionalisierungseinheiten des Studiengangs bietet Studierenden mit einer Auswahl an freiwilligen Übungen unterstützende Möglichkeiten. Die Studierenden verlieren durch die Belegung keine Studienzeit, da diese Übungen als Studienleistungen mit zwei ECTS-Punkten angerechnet werden können (vgl. Center für lebenslanges Lernen 2015d).

Nach dem Studium finden regelmäßige Alumni-Treffen statt, in denen die ehemaligen Studierenden die Möglichkeit bekommen, sich auch nach dem Studium miteinander zu vernetzen (vgl. Nickel/Schulz 2016b).

Zusammensetzung des Lehrkörpers

Zurzeit beschäftigt der Studiengang insgesamt 46 Hochschullehrende und Mitarbeiter(innen). Darunter befinden sich 22 Dozierende, sieben Trainer(innen) und 17 Mentor(inn)en. Davon sind elf Dozierende, ein(e) Trainer(in) und sechs Mentor(inn)en an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg beschäftigt[81]. Die übrigen Dozierenden kommen von anderen Hochschulen, Privathochschulen sowie Universitäten. Die Hochschullehrenden tragen im Studiengang die Modulverantwortung. Die formalen Voraussetzungen, die die Lehrenden im Studiengang erfüllen müssen, sind eine mindestens gleichwertige Qualifikation mit den zu Prüfenden sowie der Nachweis einer affinen fachlichen Expertise. Weiterhin sollten die Lehrenden der besonderen Studienstruktur des Studiengangs gerecht werden können (vgl. Nickel/Schulz 2016b). In der Regel besitzen die Lehrenden im Studiengang einen akademischen Titel und haben vor ihrer akademischen Laufbahn bereits eine berufliche Ausbildung absolviert. Sie waren oder sind weiterhin in der freien Wirtschaft angestellt oder selbstständig tätig. Dies verstärkt durch die Erfahrungen und das Know-how aus der Praxis, das im Rahmen des berufsbegleitenden Studiums in die Lehre fließt, die didaktische Verzahnung von Beruf und Studium (Näheres dazu im Abschnitt Verzahnung von Beruf und Studium) (vgl. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg 2015f; Center für lebenslanges Lernen 2015a).

Unterstützungs- und Weiterbildungsmöglichkeiten der Lehrenden

Den Mentor(inn)en und Dozent(inn)en des Studiengangs stehen jeweils verschriftliche Standards in Form von Handreichungen zur Verfügung, die insbesondere auf der Basis vergangener Studiengangevaluationen erstellt wurden. Diese Handreichungen bieten den Lehrenden einen Überblick über das Lerndesign des Studiengangs und ihre zuständigen Ansprechpartner(innen). Des Weiteren geben sie genaue Erläuterungen zu Aufgabenbereichen, Zuständigkeiten und zum besonderen Betreuungskonzept durch Mentor(inn)en und Dozent(inn)en im berufsbegleitenden Studiengang. Auch hilfreiche Tipps zur Zusammenarbeit von Mentor(inn)en und Dozent(inn)en sind darin enthalten. Über das Online-Lernsystem steht den Lehrenden außerdem eine Kurzanleitung in die Funktionen und Lerninstrumente des Online-Lernsystems zur Verfügung sowie die Möglichkeit, ein Probemodul auszuführen, um sich angemessen auf die Lehre vorbereiten zu können (vgl.

81 Charlotte Angic (Studiengangmanagement), Mitteilung auf Anfrage vom 18.05.2017.

Center für lebenslanges Lernen 2014a, 2014b). Neben den Handreichungen erfahren die Mentor(inn)en und Dozent(inn)en bei Fragen und Problemen vor, während und nach der Durchführung eines Moduls kontinuierliche Betreuung durch das Studiengangmanagement. Dazu gehören u. a. auch E-Mails vor Beginn jeder Modulphase, in denen wesentliche Themen aus den Handreichungen noch einmal in Kurzform erinnert werden. Die Qualitätssicherung des Studiengangs sieht außerdem die regelmäßige Weiterbildung der Mentor(inn)en in halbjährlich stattfindenden Mentor(inn)enschulungen vor und unterstützt Dozent(inn)en und Mentor(inn)en durch das Zurverfügungstellen von Evaluationsergebnissen bei der Verbesserung ihrer Lehre. Dabei werden den Lehrenden die Evaluationsergebnisse nach Befragungsende und vor Modulbeginn übermittelt. Letztere Mitteilung enthält ggf. zusätzliche Hinweise auf kritische Bereiche (vgl. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg 2009).

5.1.2 Educational Media I Bildung & Medien (M. A.) – Universität Duisburg-Essen

Studiengangprofil und Qualifizierungsziele

Der berufsbegleitende Weiterbildungsmaster „Educational Media | Bildung & Medien“ wird als Online-Studienprogramm mit einzelnen Präsenzphasen von der Forschungs- und Entwicklungseinrichtung „Learning Lab“ (Campus Essen) an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen (UDE) angeboten. Seit 2003 bietet der Masterstudiengang maximal 100 Studieninteressierten jedes Sommer- und Wintersemester (zum September/März) die Möglichkeit, berufsbegleitend den akademischen Grad „Master of Arts“ (M. A.) (60 ECTS-Punkte) zu erlangen, mit gleichzeitiger Berechtigung zur Promotion (Learning Lab 2016n). Die Regelstudienzeit ist auf vier Semester angelegt. Für Studierende, die mit einem Studienabschluss oder über die Anerkennung von Berufserfahrung mit 210 ECTS-Punkten ins Studium starten, ist es möglich, ihr Studium um weitere Module bis zu einem Gesamtumfang von 90 ECTS-Punkten zu erweitern. Damit verlängert sich das Studium entsprechend um zwei Semester (vgl. Nickel/Schulz 2016e). Alternativ kann auch nur ein Teil des Masterprogramms im Rahmen eines drei Module umfassenden Zertifikatsprogramms (15 ECTS-Punkte) studiert werden.

Die Erstakkreditierung des Weiterbildungsangebots „Educational Media“ am „Learning Lab“ erfolgte im Jahr 2004 durch die Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung von Studiengängen (AQAS). In den Jahren

2008 und 2014 folgten zwei weitere erfolgreiche Reakkreditierungen, die ebenfalls von der AQAS durchgeführt wurden (vgl. UDE 2014). Seit der ersten Reakkreditierung im Jahr 2008 verzeichnet das wissenschaftliche Weiterbildungsangebot durchschnittlich wachsende Zahlen an Studienanfänger(inne)n. Insgesamt haben bisher 246 Personen[82] ein Studium aufgenommen (siehe Abbildung 44) und 102 Teilnehmer(innen)[83] haben das Programm erfolgreich absolviert (siehe Tabelle 20). Die Absolvent(inn)en setzen sich zu 20 Prozent aus Personen zusammen, die das Zertifikatsprogramm abschließen. 80 Prozent der Absolvent(inn)en durchlaufen das komplette Studienprogramm und schließen dieses weitgehend (ca. 92,2 %) innerhalb der Regelstudienzeit mit einem Masterabschluss ab. Die Möglichkeit, das Weiterbildungsstudium allein mit einem Zertifikat abzuschließen, wählen zumeist Personen, die bereits über einen hohen Bildungsabschluss verfügen (d. h. beispielsweise einen Masterabschluss besitzen oder sich aktuell in einer Promotion befinden) (vgl. Nickel/Schulz 2016e). Die Studienabbruchquote liegt bei etwa 4,1 Prozent[84], wobei die Studienabbrüche im bzw. nach dem ersten Studiensemester stattfinden (vgl. UDE 2014).

Der Studiengang „Educational Media | Bildung & Medien“ wie auch das Zertifikat richten sich als akademisches Weiterbildungsangebot an den Anforderungen des Arbeitsmarktes aus, in dem digitale Bildungsmedien eine immer größere und wichtigere Rolle einnehmen, und fokussieren das Lehren und Lernen mit Medien. Die Studierenden sollen im Rahmen der interdisziplinären Zusatzqualifikation eine Expertise auf dem Gebiet der Konzeption und Entwicklung innovativer mediengestützter Lernszenarien und -inhalte entwickeln. Der Studiengang erweitert diese Kompetenzen um die wissenschaftlich fundierte und reflektierte Planung, Einführung und Evaluation dieser Lernangebote in der eigenen Bildungsarbeit. Für die Ausbildung einer solchen Expertise steht einerseits die Vermittlung lernpsychologischer und mediendidaktischer Wissensinhalte wie auch von Kenntnissen im Projektmanagement und in der Bildungsorganisation im Mittelpunkt. Die praxisnahe Anwendung aktueller digitaler Lern- und Arbeitswerkzeuge soll andererseits die Entwicklung notwendiger Fertigkeiten ermöglichen. Mit Berücksichtigung der Themen und Lernziele einzelner Module werden für die Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten didaktische Methoden und Medi-

82 Zahlen beziehen sich auf den Zeitraum bis einschließlich Wintersemester 2013/2014.

83 Zahlen beziehen sich auf den Zeitraum bis einschließlich Sommersemester 2013.

84 Prozentangabe bezieht sich auf den Zeitraum vom Wintersemester 2011/2012 bis einschließlich Sommersemester 2013.

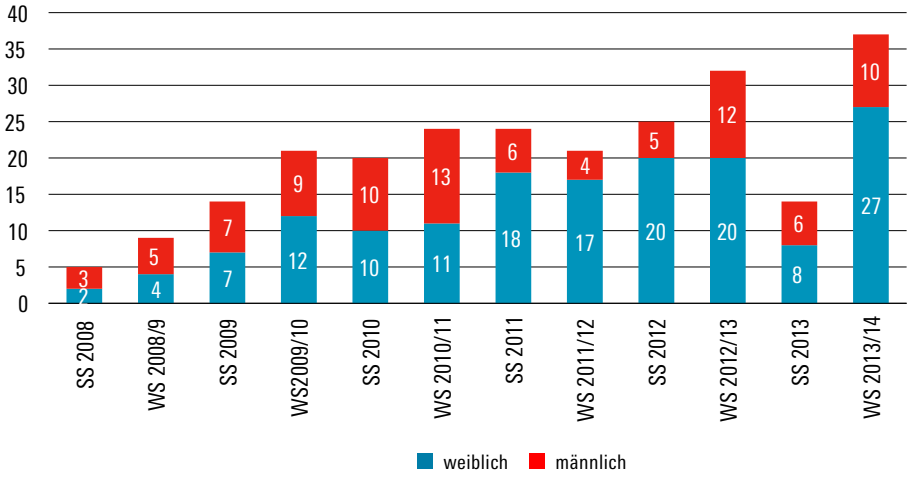
en herangezogen. Zu ihnen gehören das Selbststudium mit unterschiedlich medial aufbereiteten Materialien, kooperative und diskursive Methoden sowie das Arbeiten mit speziellen Fällen und Projekten.

Das akademische Weiterbildungsangebot der UDE verfügt seit der Umstellung von einer semesterweisen Belegung im Wintersemester 2011/2012 über eine flexible modulare Struktur. Sie lässt sich laut den Ergebnissen von Studierendenbefragungen besser an die beruflichen sowie privaten Anforderungen der Studierenden anpassen, da sie einen individuellen Studienumfang pro Semester ermöglicht. Neben der flexiblen Modulbelegung pro Semester folgt der Studiengang dem Blended-Learning-Design. Es bietet den Studierenden mit einer Auswahl an stärkeren Präsenz- oder Online-Modulen sowie einem „Online-Campus“ als virtuellem Klassenraum, Austausch- und Lernplattform eine zusätzliche zeitliche, räumliche und inhaltliche Flexibilität (ebd.).

Das Weiterbildungsangebot verfügt mit einem/einer Studiengangleiter(in) über eine/n direkten Studiengangverantwortliche(n) und mit der/dem Studiengangmanager(in) über eine zentrale beratende Ansprechperson.

Abbildung 44

Entwicklung der Studienanfänger(innen)zahlen im Weiterbildungsangebot seit dem Sommersemester 2008



Quelle: eigene Darstellung nach UDE 2014

Tabelle 20

Absolvent(inn)enzahlen im Studiengang „Educational Media“ bis einschließlich Sommersemester 2013

Semester	Absolvent(inn)en	weiblich	männlich
SoSe 2008	8	2	6
WiSe 2008/9	15	9	6
SoSe 2009	6	0	6
WiSe 2009/10	3	3	0
SoSe 2010	2	1	1
WiSe 2010/11	10	4	6
SoSe 2011	12	6	6
WiSe 2011/12	4	4	0
SoSe 2012	24	15	9
WiSe 2012/13	8	4	4
SoSe 2013	10	3	7
GESAMT	102	51 (50 %)	51 (50 %)

Quelle: eigene Darstellung nach UDE 2014

Zielgruppen, Zulassungsvoraussetzungen und Anerkennungs-/Anrechnungsmöglichkeiten

Das Online-Masterstudienprogramm „Educational Media | Bildung & Medien“ richtet sich allgemein an Berufstätige, die an einer Weiterbildung interessiert sind, um eine neue berufliche Perspektive zu entwickeln. Im Speziellen werden insbesondere folgende Personengruppen angesprochen:

- Absolvent(inn)en der Studiengänge Erziehungs- oder Sozialwissenschaft, die ihr Fachwissen um Kenntnisse und Fertigkeiten im Tätigkeitsfeld der Bildungsmedien erweitern möchten,
- Mitarbeiter(innen) in betrieblichen Bildungsabteilungen und andere Anbieter von Aus- und Weiterbildung oder Produzent(inn)en von Lernmedien,

- Lehrkräfte aus allen Bildungssektoren, die sich über die Möglichkeiten der digitalen Medien informieren wollen, und
- Bildungsverantwortliche und Bildungsplaner(innen), die im Bildungsmanagement oder in der Bildungsverwaltung tätig sind oder werden wollen (vgl. Learning Lab 2016c).

Das Zertifikat richtet sich insbesondere an Beschäftigte sowie Akteure und Akteurinnen in Bildungs- und Weiterbildungseinrichtungen, Personalabteilungen, Softwarefirmen, Verlagen oder Medienunternehmen.

Die formalen Zulassungsvoraussetzungen zu dem weiterbildenden Masterstudium wie auch zu dem Zertifikatsprogramm „Educational Media" unterscheiden sich in einigen Punkten von den Voraussetzungen normaler, grundständiger Masterstudiengänge, da sie die bereits während der Berufstätigkeit erworbenen Kompetenzen der Zielgruppe berücksichtigen. Bewerber(innen) sollten für eine Zulassung zum Masterstudium grundsätzlich:

- einen ersten berufsqualifizierenden Hochschulabschluss, der einen Gesamtworkload von mindestens 240 ECTS-Punkte umfasst,
- eine mindestens einjährige, affine Berufserfahrung, die sie im Anschluss an ihren Hochschulabschluss ausgeführt haben,
- sowie Grundkenntnisse in einem Umfang von fünf ECTS-Punkten im Bereich der Forschungsmethoden, die im Rahmen eines vorherigen Studienabschlusses erworben wurden oder bis zur Anmeldung der Masterarbeit nachgeholt werden, mitbringen (vgl. UDE 2012).

Eine Zulassung zum Zertifikatsprogramm ist, anders als bei der Zulassung zum Masterstudium, auch möglich, wenn anstelle eines ersten Hochschulabschlusses ein Nachweis über eine erste qualifizierende Berufsausbildung erbracht werden kann.[85]

Der Hochschulabschluss sollte durch ein mindestens dreijähriges Studium (sechs Semester) an einer staatlichen oder staatlich anerkannten Universität oder Fachhochschule im Bereich der „Bildungs-, Geistes-, Gesellschafts-, Ingenieur-, Wirtschafts- und Medienwissenschaften" oder „Medizin" erworben worden sein und eine Gesamtnote von mindestens 2,3 aufweisen. Bei einer Abweichung von dieser Mindestnote kann der Prüfungsausschuss in begründeten Einzelfällen jedoch über Ausnahmen entscheiden. Die Berufserfahrung sollte der/die Bewerber(in) in einer Vollzeit oder entsprechend

85 Darya Hayit (Studiengangmanagement), Mitteilung auf Anfrage vom 18.05.2017.

äquivalenten Teilzeitbeschäftigung im Bereich der „Bildung/Weiterbildung", „Medien/Verlage", „Software" oder „Personal- und Organisationsentwicklung" gesammelt haben. Die geforderten Grundkenntnisse der Forschungsmethoden in den Bildungs- oder Sozialwissenschaften sollten einem Arbeitsaufwand von fünf ECTS-Punkten entsprechen und durch einen bereits vorliegenden Studienabschluss oder durch die „Anrechnung außerhalb des Hochschulwesens erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten" (UDE 2012, § 1(4)) nachgewiesen werden können. Auch der nachträgliche Erwerb, beispielsweise im Rahmen eines Brückenmoduls während des Studiums „Educational Media | Bildung & Medien", ist bis spätestens zur Anmeldung der Masterarbeit möglich. Bei einschlägigen Abschlüssen von Hochschulen außerhalb des Geltungsbereichs des Hochschulrahmengesetzes muss eine Äquivalenzprüfung durch den Prüfungsausschuss oder das Akademische Auslandsamt bzw. das Ministerium vorgenommen werden. Außerdem müssen ausländische Studieninteressierte, mit Ausnahme von Personen aus der deutschsprachigen Schweiz oder dem deutschsprachigen Österreich, einen Nachweis über hinreichende Deutschkenntnisse gemäß der Ordnung für die Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang ausländischer Studienbewerber(innen) (DSH-2) nachweisen (vgl. Learning Lab 2016h).

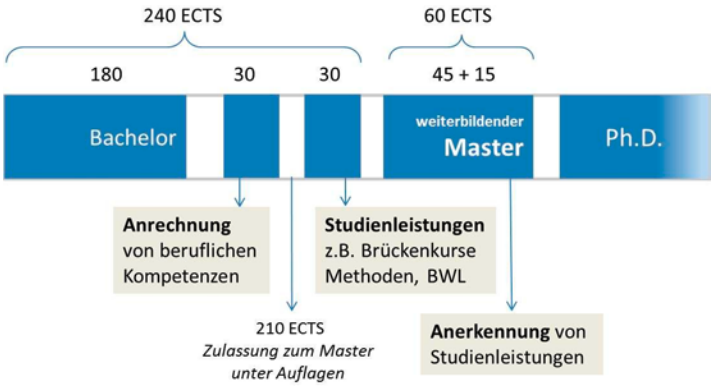
Im Hinblick auf die genannten Besonderheiten der Zulassungsvoraussetzungen zum Online-Studiengang haben auch Studieninteressierte mit weniger als den geforderten 240 ECTS-Punkten die Möglichkeit, durch Anerkennung anderweitig erbrachter Leistungen und Kompetenzen den Zugang zum Studium mit oder ohne Auflagen zu erhalten. Bewerber(innen) können zusammen mit ihrer Anmeldung zum Studienprogramm beispielsweise die Anerkennung vorhandener zusätzlicher Hochschulprüfungsleistungen und/oder außerhalb der Hochschule erworbener Kompetenzen, bis zu einem Umfang von maximal 30 ECTS-Punkten, schriftlich beantragen sowie weitere maximal 30 ECTS-Punkte im Zuge des Studiums erwerben. So können z. B. die geforderten Grundkenntnisse im Bereich der Forschungsmethoden in Brückenkursen während der Studienzeit nachgeholt werden. Dies bedeutet, dass die Bewerbung und Zulassung zum Masterstudiengang unter Auflagen bereits mit 180 ECTS-Punkten möglich sind, wenn vorhandene Leistungen und Kompetenzen in einem Umfang von mindestens 30 ECTS-Punkten vor Beginn des Studiums vorgewiesen und angerechnet werden können sowie die dann noch fehlenden 30 ECTS-Punkte zusätzlich im Zuge des Masterstudiums nachgeholt werden (siehe Abbildung 45). Letzteres muss nicht zwangsläufig an der Universität Duisburg-Essen erfolgen, jedoch müssen die Leistungen dort angerechnet werden können (vgl. Nickel/Schulz 2016e). Bei der

schriftlichen Beantragung der Anrechnung müssen bereits vorhandene Prüfungsleistungen aus einem anderen Studium mit Bezügen zu den Modulen des Studienprogramms „Educational Media“ und entsprechenden Nachweisen dargelegt werden. Die Anerkennung außerhalb der Hochschule erworbener Kompetenzen muss mit Verweisen auf die studiengangrelevanten Kompetenzbereiche angegeben werden. Die Kompetenzen können beispielsweise aus beruflichen Tätigkeiten als Mentor(in) oder Lehrkraft stammen, die in diesem Fall im Kompetenzbereich der Pädagogik/Bildungswissenschaft angerechnet werden würden, sowie aus der Teilnahme an bestimmten Weiterbildungsaktivitäten hervorgehen. Den Anträgen müssen zusätzliche Belege und Nachweise beigefügt werden, aus denen Inhalt und Umfang der Leistungen und/oder des Kompetenzerwerbs hervorgehen, die dem Prüfungsausschuss eine Anerkennung ermöglichen. Nachweise für bereits erworbene Kompetenzen können beispielsweise Zeugnisse und Projektberichte, aber auch Vorlesungsverzeichnisse (im Zusammenhang mit ausgeführten Lehrtätigkeiten) oder Arbeitsverträge sein. Je ECTS-Punkt wird ein Workload von 30 Stunden angesetzt. Die Anerkennung von Kompetenzen orientiert sich an einem Kompetenzraster, das mögliche Aufgaben und Tätigkeiten sowie deren Nachweisform(en) für die einzelnen Kompetenzbereiche aufführt (siehe Tabelle 21) und als Basis für eingereichte Unterlagen verwendet wird. Die Überprüfung der Bewerbungsunterlagen und die ggf. notwendige Anerkennung von Leistungen und Kompetenzen sowie die Überprüfung ausländischer Abschlüsse erfolgen gegen ein Entgelt (Näheres dazu im Abschnitt Kosten des Studiums). Bei der Erfüllung aller formalen Voraussetzungen und bevor eine eindeutige Zulassung zum Studium ausgesprochen wird, werden die Bewerber(innen) zu einem verpflichtenden Beratungsgespräch mit dem Studiengangmanagement eingeladen, in dem beiderseitige Erwartungen an das Studium abgeklärt werden (vgl. Learning Lab 2016j). Das verpflichtende Beratungsgespräch wurde insbesondere aufgrund des kostenpflichtigen Charakters und des berufsbegleitenden Konzeptes des Studiums sowie basierend auf Erkenntnissen bis dato geführter Beratungsgespräche eingeführt und erweist sich seitdem als wertvolle Maßnahme, Studierenden einen unnötigen Kosten- und Zeitaufwand, im Falle eines vorzeitigen Studienabbruchs aufgrund falscher Erwartungen an den Studienablauf und/oder Studieninhalte, zu ersparen (vgl. Nickel/Schulz 2016e).

Die Bewerbung um einen Studienplatz erfordert im ersten Schritt eine Registrierung mit einem frei gewählten Benutzernamen auf der Lernplattform „www.online-campus.net“. Im zweiten Schritt senden die Studienbewerber(innen) die ausgefüllten Formulare „Belegung der Studienmodule“,

Abbildung 45

Anerkennungsmöglichkeiten für den Zugang zum weiterbildenden Masterstudiengang „Educational Media“



Quelle: Learning Lab 2016g

„Wahl des Status als Studierende/r der Universität“ sowie den Einschreibeantrag und ggf. die Anträge auf Anerkennung mitsamt den erforderlichen Anlagen postalisch an die Universität (vgl. Learning Lab 2016h).

Neben den formalen Zugangsvoraussetzungen sollten die Studieninteressierten weitere zeitliche, sprachliche und technische Voraussetzungen für ein erfolgreiches Studium ermöglichen können. Sie sollten der englischen Sprache mächtig sein, um wissenschaftliche Texte, Videos und digitale Anwendungen verstehen zu können, sowie ausreichend Zeit (ca. fünf Stunden pro Woche für die Bearbeitung eines Studienmoduls à fünf ECTS-Punkte) für die Bearbeitung der Studienmodule mitbringen. Außerdem sollten sie die Teilnahme an den verpflichtenden Präsenzveranstaltungen zusichern können. Da das Studienprogramm zum größten Teil online stattfindet, sind außerdem technische Voraussetzungen und ein Internetzugang obligatorisch, die eine aktive Teilnahme am Studiengeschehen im Rahmen der Lernplattform „Online-Campus“ und einen erfolgreichen Studienabschluss ermöglichen (vgl. Learning Lab 2016p).

Auch die Anrechnung bereits erbrachter Prüfungsleistungen zur Einstufung in ein höheres Fachsemester ist im Studiengang „Educational Media“ möglich. Hierbei kann eine Anrechnung mit Ausnahme einer Prüfungsleis-

Beispielauszug aus dem Kompetenzraster für den Kompetenzbereich Pädagogik/Bildungswissenschaften

Aufgaben/Tätigkeiten/ Kompetenzbereich	nachzuweisen in Form von
Pädagogik/Bildungswissenschaften bis zu 30 CP	
Didaktische Konzeption einer Unterrichtseinheit a) mit Einbeziehung von E-Learning-Elementen b) ohne Einbeziehung von E-Learning-Elementen	Kurskatalog, Vorlesungsverzeichnis oder Gleichwertiges
Didaktische Konzeption eines Kurses a) mit Einbeziehung von E-Learning-Elementen b) ohne Einbeziehung von E-Learning-Elementen	Kurskatalog, Vorlesungsverzeichnis oder Gleichwertiges
Didaktische Konzeption eines Bildungsmediums Erstellung von Lernmaterialien (z. B. Studienbrief, Lernaufgaben etc.)	Benennung und Kurzbeschreibung im Kompetenzportfolio
Lehrtätigkeit a) in einem studienrelevanten Themengebiet b) in einem fachfremden Themengebiet a) mit Einbeziehung von E-Learning-Elementen b) ohne Einbeziehung von E-Learning-Elementen	Kurskatalog, Vorlesungsverzeichnis oder Gleichwertiges
Moderator(inn)en-/Tutor(inn)en-/ Mentor(inn)entätigkeit	Bescheinigung, Arbeitsvertrag, Arbeitsplatzbeschreibung, Zeugnis, Lehrevaluation oder Gleichwertiges
Online-Moderation/Online-Tutorien/ Online-Mentoring	"
Coaching/Supervision / Beratungstätigkeit	"
Multiplikator(inn)enschulung	"
Medienerzieherische Tätigkeit	"
Curriculumsentwicklung	"
Weiterbildung in einem erziehungswissenschaftlichen Themengebiet	Zertifikat, Leistungsnachweise oder Teilnahmebestätigungen

Quelle: eigene Darstellung nach Learning Lab 2016j

tung, die in dem Studiengang selbst erbracht werden muss (in der Regel die Masterarbeit), erfolgen. Auch hier müssen die vorhandenen Prüfungsleistungen, bezugnehmend auf die zu ersetzenden Module des Studiengangs „Educational Media“, dargelegt und mit Nachweisen belegt werden, aus denen der verwendete Notenschlüssel, die Angaben zum Arbeitsumfang (Leistungspunkte/Workload) und der Inhalt hervorgehen. Diese Einstufung in ein höheres Fachsemester des Studienprogramms erfordert keine Gleichwertigkeitsprüfung, wenn vorhandene Prüfungsleistungen entweder „in gleichen akkreditierten Masterstudiengängen an anderen wissenschaftlichen Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland oder in äquivalenten Studiengängen an in- oder ausländischen wissenschaftlichen Hochschulen mit ECTS-Bewertung“ (Learning Lab 2016j, S. 4) erworben wurden. Des Weiteren dürfen die in den Leistungen erworbenen Kompetenzen keine großen Unterschiede zu den zu ersetzenden Leistungen aufweisen. In Fällen von Prüfungsleistungen anderer Studiengänge oder Hochschulen außerhalb der Gültigkeit des Hochschulrahmengesetzes in NRW muss eine Prüfung auf Gleichwertigkeit durch den Prüfungsausschuss vorgenommen werden. Diese stellt keinen schematischen Vergleich dar, sondern führt eine inhaltliche Gesamtbetrachtung und -bewertung der Leistungen durch. Der Prüfungsausschuss orientiert sich bei der Entscheidung über eine bestehende Gleichwertigkeit an den von der Kultusministerkonferenz (KMK) und der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) gebilligten Äquivalenzvereinbarungen sowie Absprachen im Rahmen von Hochschulpartnerschaften. Außerdem hört der Prüfungsausschuss vor einer endgültigen Entscheidung über die Feststellung von Gleichwertigkeit das jeweilige Fach an. Die Ergebnisse der Einstufungsprüfung werden schriftlich festgehalten und sind für den Prüfungsausschuss bindend. Bei anerkannten Prüfungsleistungen, die sich an einem vergleichbaren Notensystem orientieren, werden die Noten ins Zeugnis übernommen und zum Ende des Studiums auch in die Gesamtnote einberechnet. Bei nicht vergleichbaren Notensystemen wird das jeweilige Fach mit „bestanden“ ausgezeichnet und geht nicht in die Gesamtnote ein (vgl. Learning Lab 2016j).

Kosten des Studiums

Die Teilnahme am weiterbildenden Online-Masterprogramm oder am Zertifikatsprogramm des „Learning Lab“ an der Universität Duisburg-Essen ist kostenpflichtig. Die Kosten berechnen sich individuell und sind vom Studierendenstatus, der Anzahl der zu absolvierenden Module und deren Umfang an ECTS-Punkten, möglichen Modulwiederholungen sowie gewünschten Anrechnungen von bereits vorhandenen Leistungen abhängig. Bei der Ein-

schreibung oder Rückmeldung werden die Studierenden als Weiterbildungsstudierende nach § 62 des Hochschulzukunftsgesetzes NRW (vgl. Nordrhein-Westfalen 2014) an der UDE eingeschrieben. Dabei können sie wählen, ob sie einen pauschalen Semesterbeitrag von zurzeit 242,72 Euro zahlen, der den AStA-Beitrag, die Kosten für das Studierendenwerk sowie das Semesterticket enthält, oder lediglich einen Semesterbeitrag von 47,50 Euro für das Studierendenwerk entrichten, dann jedoch weder über eine Wahlberechtigung noch über ein Semesterticket verfügen (vgl. Nickel/Schulz 2016e).

Weitere Kosten entstehen den Studierenden durch die Anzahl der zu belegenden Module bis zur Erlangung des Master-Grades. Zur erfolgreichen Absolvierung des kompletten Masterprogramms müssen die Studierenden, zusammen mit den vorhandenen Leistungspunkten, die man für eine Zulassung zum Studium benötigt, insgesamt 300 ECTS-Punkte erreichen. Studieninteressierte, die beispielsweise bereits bei der Einschreibung die vorausgesetzten 240 ECTS-Punkte mitbringen, müssten somit lediglich weitere 60 ECTS-Punkte belegen, was neun Studienmodulen à fünf ECTS-Punkte und dem Mastermodul mit 15 ECTS-Punkten entspricht, um das Masterstudium erfolgreich abzuschließen. Da die Kosten für die Belegung eines Studienmoduls mit einem Umfang von fünf ECTS-Punkten 600 Euro betragen, würden sich die Gesamtkosten der Weiterbildung mitsamt dem Semesterbeitrag als Weiterbildungsstudierende(r) für den beschriebenen Fall in der Regelstudienzeit auf 7.390 Euro belaufen. Ein(e) Studierende(r) des Zertifikatprogramms müsste entsprechend 1.800 Euro für die Belegung der drei erforderlichen Module zahlen und je nach Anzahl der Semester zusätzlich den entsprechenden Semesterbeitrag. Wenn die Prüfungszulassung in einem Modul nicht erreicht werden kann (z. B. weil nicht alle Lernaufgaben bearbeitet wurden), kann eine Modulwiederholung erfolgen, die die Hälfte einer regulären Belegung kostet. Bei Studieninteressierten, die die geforderten 240 ECTS-Punkte zu Anfang des Studiums nicht vollständig mitbringen, gibt es die Möglichkeit, vorhandene Leistungen und/oder Kompetenzen anzuerkennen (Näheres dazu im Abschnitt Zielgruppen, Zulassungsvoraussetzungen und Anerkennungs-/Anrechnungsmöglichkeiten). Die Prüfung der Leistungsnachweise und Unterlagen sowie deren Anerkennung hinsichtlich der Erfüllung der Mindestvoraussetzung für eine Zulassung unter Auflagen bis zu maximal 30 ECTS-Punkten (d. h. bis zu 210 ECTS-Punkten) sind kostenfrei. Dies gilt in dem Rahmen ebenso für die Äquivalenzprüfung von im Ausland und insbesondere außerhalb der EU erworbenen Abschlüssen, insofern diese über das Akademische Auslandsamt der UDE erfolgen kann. Andernfalls fallen Kosten an, über die die Studierenden individuell informiert wer-

Tabelle 22

Übersicht der Kostenbeiträge (Stand Sommersemester 2016)

Leistung	Kosten
Belegung eines Studienmoduls je 5 ECTS-Punkte	600,00 €
Wiederholung von Studienmodulen je 5 ECTS-Punkte	300,00 €
Anerkennung von Kompetenzen zur Zulassung (je ECTS-Punkt)	60,00 €
Anerkennung bereits erbrachter Studienleistungen von anderen Anbietern je Studienmodul à 5 ECTS-Punkte	300,00 €
Semesterbeitrag (nur Studierendenwerk)	47,50 €
alternativ: Semesterbeitrag (Studierendenwerk, AStA-Beitrag & Semesterticket)	242,72 €

Quelle: eigene Darstellung nach Learning Lab 2016q

den. Eine Anerkennung von ECTS-Punkten darüber hinaus (d.h. über 210 ECTS-Punkte) sowie eine Anrechnung von anderweitig erbrachten Prüfungsleistungen für die Einstufung in ein höheres Semester sind hingegen kostenpflichtig (siehe Tabelle 22) (vgl. Nickel/Schulz 2016e).

Das Online-Studienprogramm wird durch die Teilnahmeentgelte der Studierenden finanziert. Damit es kostendeckend arbeiten kann, ist mindestens eine Teilnahmezahl von zehn Personen pro Modul erforderlich, die über die bisherige Laufzeit des Studienprogramms mit wenigen Ausnahmen erreicht wurde. Bei Nichterreichen der genannten Teilnahmezahl bei einem Studienmodul kann dieses nicht angeboten werden und es wird versucht, den Studierenden Alternativen aufzuzeigen. Die Kostenkalkulation für das wissenschaftliche Weiterbildungsangebot erfolgt gemeinsam mit der Universitätsverwaltung und unter Berücksichtigung der Trennungsrechnung laut EU-Beihilfeverordnung. Die Kostenkalkulation des Studienprogramms setzt sich aus Personal- und aus Sachkosten zusammen. Die Personalkosten beinhalten grundsätzlich eine Stelle für das Studiengangmanagement (wissenschaftliche(r) Mitarbeiter(in) an der Universität Duisburg-Essen) sowie Stellen für externe Dozierende, die über Werkverträge beschäftigt werden, hinzu kommen Sekretariatskosten. Weiterhin werden die Mitarbeitenden des „Learning Lab“ in unterschiedlicher Weise, wie z.B. durch die Betreuung einer Abschlussarbeit aufgrund einer besonderen Expertise auf

einem bestimmten Gebiet oder die Weiterentwicklung der Online-Lernumgebung, die nicht unmittelbar aus Studierendeneinnahmen finanziert wird, sondern auch aus anderen Drittmitteln, in den Studiengang eingebunden. Diese Synergieeffekte werden durch die mögliche Erprobung verschiedener Forschungsaktivitäten des „Learning Labs" im Rahmen des Studiengangs und insbesondere der Online-Plattform ermöglicht. Kosten für Sachmittel entstehen durch die Anmietung und (technische) Ausstattung von Infrastruktur für die Mitarbeiter(innen) sowie für die Durchführung der Präsenzveranstaltungen, für das Marketing, Büro- und Studienmaterialien, Reise- und Verwaltungskosten, Catering der Teilnehmer(innen) sowie die Einberechnung von Rückstellungen (vgl. UDE 2014).

Qualitätssicherung

Der Studiengang „Educational Media | Bildung & Medien" verfügt über eine Reihe qualitätssichernder und qualitätsentwickelnder Maßnahmen. Im Rahmen der Planung und Durchführung von Lehrevaluationen sowie Studienabschlussbefragungen wird das Studienprogramm von der zentralen wissenschaftlichen Einrichtung Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung (ZfH) der Universität Duisburg-Essen unterstützt. Die semesterweise Lehrevaluation basiert auf einer moderierten Gruppendiskussion bzw. Reflexionsrunden im Rahmen eines Präsenztermins jeder Veranstaltung sowie jeweils auf einem standardisierten Online-Fragebogen für die Studierenden am Ende jedes Semesters (vgl. Nickel/Schulz 2016e). Tabelle 23 verdeutlicht die Evaluationsinstrumente und deren Einsatzzeitpunkte während und nach dem Studium.

Die Diskussionsrunden dienen der gemeinsamen Reflexion und Bewertung des Semesters, geplanten Weiterentwicklungen des Studienprogramms, nötigen Entwicklungsbedarfen sowie besonders unterstützenden und gelungenen Maßnahmen für die Studienbewältigung durch die Studierenden und Verantwortlichen des Studiengangs. Dadurch wird ein konkretes Stimmungsbild der Studierenden eingefangen und eine direkte Einbindung in die Verbesserungen des Studiengangs, z. B. durch einen gezielteren Einsatz der begrenzten Studiengangressourcen, ermöglicht. Ein konkretes Beispiel für eine Weiterentwicklung des Studiengangs, die aufgrund von Studierendenmeinungen und -beurteilungen aus den Reflexionsrunden umgesetzt wurde, ist die Entwicklung und Einführung alternativer Prüfungsformate (Näheres dazu im Abschnitt Ablauf und Inhalte des Studiums). Bis zum Wintersemester 2011/12 wurde, mit Ausnahme des Medienprojekts, die einstündige handschriftliche Klausur als einziges Prüfungsformat im Studiengang

Tabelle 23

Eingesetzte Evaluationsinstrumente im Rahmen der Lehrevaluation im Studiengang

Zeitpunkt	Methode	Durchführung	Inhalt
Studienbeginn	moderierte Gruppendiskussion und Fragebogen	papier-/internetbasiert im Rahmen der Präsenzveranstaltung	Erwartungen an das Studium
Abschluss 1. Semester	moderierte Gruppendiskussion und Fragebogen	papier-/internetbasiert im Rahmen der Präsenzveranstaltung	• studentische Veranstaltungskritik • Rückmeldung zur Betreuung • Erwartungen • Monitoring des stud. Arbeitsaufwands
Abschluss 2. Semester	moderierte Gruppendiskussion und Fragebogen	papier-/internetbasiert im Rahmen der Präsenzveranstaltung	• studentische Veranstaltungskritik • Rückmeldung zur Betreuung • Erwartungen • Monitoring des stud. Arbeitsaufwands
Abschluss 3. Semester	moderierte Gruppendiskussion und Fragebogen	papier-/internetbasiert im Rahmen der Präsenzveranstaltung	• studentische Veranstaltungskritik • Rückmeldung zur Betreuung • Erwartungen • Monitoring des stud. Arbeitsaufwands
Studienabschluss	Fragebogen	papier-/internetbasiert im Rahmen der Präsenzveranstaltung	• studentische Veranstaltungskritik • Rückmeldung zur Betreuung • Monitoring des stud. Arbeitsaufwands • Bewertung des gesamten Studiums

Quelle: eigene Darstellung nach UDE 2014

angeboten (vgl. Nickel/Schulz 2016e). Die standardisierten Fragebogenverfahren zur Evaluation von Lehrangeboten auf der Grundlage von Studierendenbewertungen kommen hochschulweit zum Einsatz und lassen sich fakultätsspezifisch erweitern und anpassen. Sie liefern Studierendenrückmeldungen zu Erwartungen und Zufriedenheit über Veranstaltungskonzepte, didaktische Komponenten, Medieneinsatz sowie das eigene Studienverhalten in den

jeweils besuchten Lehrveranstaltungen und dienen als Ergänzung zu den genannten Gruppendiskussionen. Die Befragungen wurden zu Beginn des Studienangebots häufig papierbasiert in den Präsenzveranstaltungen durchgeführt. Heute werden diese internetbasiert realisiert und mittels der Software „EvaSys“ generiert und automatisch ausgewertet. Die beschriebene Lehrevaluation folgt jedes Semester dem in Abbildung 46 aufgezeigten standardisierten Prozess (ebd.).

Die Erhebungsergebnisse werden den verantwortlichen Lehrenden, dem Studiengangmanagement und dem Dekanat zur Verfügung gestellt. Sie können den Beteiligten Verbesserungspotenziale aufzeigen und als Grundlage für gemeinsame Diskussionen über mögliche Konsequenzen dienen. Die einzelnen Dozierenden erhalten die Ergebnisse der Online-Fragebögen über das Studiengangmanagement und reflektieren diese gemeinsam in einem persönlichen Gespräch. Darüber hinaus erhält die Hochschulleitung einen summarischen Bericht über die Entwicklung von Parametern der Lehrqualität auf Studiengang- und Fakultätsebene sowie hochschulübergreifende Empfehlungen über Maßnahmen im Bereich der Lehre.

Abbildung 46

Schritte der Lehrevaluation im Studiengang „Educational Media“ an der UDE

Quelle: eigene Darstellung nach UDE 2014

Das Qualitätsmanagement des Studienprogramms „Educational Media“ soll in Zukunft auch die Zeit nach dem Studium mittels Absolvent(inn)enbefragungen abdecken. Mithilfe eines Online-Fragebogens sollen ein bis zwei Jahre nach Studienabschluss Rückmeldungen zum Verbleib der Absolvent(inn)en eingeholt werden, um die Qualifikationsziele und Arbeitsmarktchancen des Studienprogramms zu beobachten und ggf. weiterentwickeln zu können (vgl. Nickel/Schulz 2016e).

Neben der Lehrevaluation wird die Qualität der im Studiengang eingesetzten Studienmaterialien und -instrumente durch die wissenschaftlichen Mitarbeiter(innen) und die Studiengangleitung gewährleistet. Diese begleiten den Prozess der Konzeption, Erstellung, Umsetzung und Weiterentwicklung der Studieninhalte. Des Weiteren gibt es regelmäßige Treffen aller internen und externen Lehrenden sowie der wissenschaftlichen Mitarbeiter(innen) des Studienprogramms sowohl auf dem „Online-Campus“ als auch im virtuellen Besprechungsraum.

> „Im Rahmen dieser Treffen findet ein gegenseitiger Austausch zu Themen wie Prüfungsvorbereitung und -gutachten, inhaltliche Überschneidungen und Schnittmengen der Module, didaktische Einbettung von Lernaufgaben sowie Neuerungen auf dem ‚Online-Campus‘ statt. Ziele dabei sind, vergleichbare Prüfungsanforderungen und -bewertungen gewährleisten zu können, eine modulübergreifende thematische Vernetzung zu realisieren sowie eine optimale Nutzung der Möglichkeiten des ‚Online-Campus‘ zu unterstützen“ (Nickel/Schulz 2016e).

Außerdem bietet die Organisation des Studienprogramms existierende Betreuungs- und Unterstützungsprozesse sowie Möglichkeiten eines Austausches der einzelnen Dozierenden bis hin zur Fakultätsebene.

Die Qualifikation externer Lehrbeauftragter wird im Rahmen der Auswahl und Lehrbeauftragung durch die Studiengangleitung und das Dekanat sichergestellt. Dabei müssen diese die geforderten fachlichen Voraussetzungen erfüllen und durchlaufen den gleichen Einstellungsprozess wie interne Lehrende des UDE (vgl. Nickel/Schulz 2016e). Eingesetzte Personalentwicklungsmaßnahmen und -möglichkeiten der Lehrenden im Rahmen des Studiengangs „Educational Media I Bildung & Medien“ werden im Abschnitt Unterstützungs- und Weiterbildungsmöglichkeiten der Lehrenden behandelt (vgl. UDE 2014).

Studiengangbezogene Entscheidungsstrukturen

Wie zu Anfang bereits erwähnt, wird das akademische Weiterbildungsstudium „Educational Media | Bildung & Medien“ vom „Learning Lab“ der

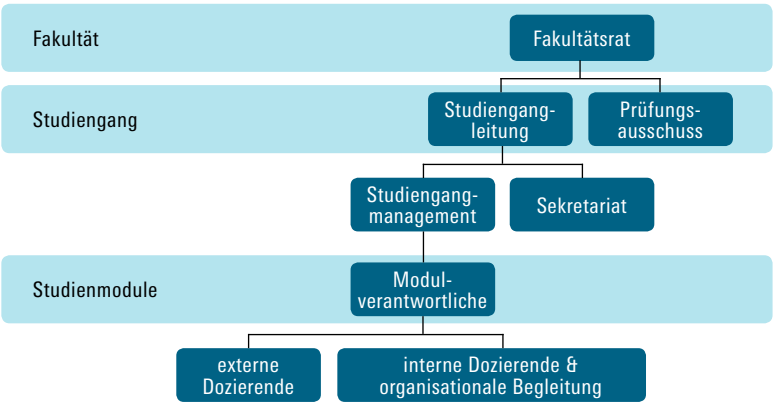
Universität Duisburg-Essen angeboten. Das „Learning Lab“ ist eine Forschungs-, Entwicklungs- und Lehreinrichtung des Lehrstuhls „Mediendidaktik und Wissensmanagement“ unter der Leitung von Professor Dr. Michael Kerres. Der Lehrstuhl übernimmt die Betreuung und die Verantwortung für das Studienangebot am „Learning Lab“ und ist am „Institut für Berufs- und Weiterbildung“ der Fakultät für Bildungswissenschaften verortet. Das Institut ist eines von sechs Instituten der Fakultät (vgl. UDE 2014).

Das Studienprogramm verfügt über eine vom Fakultätsrat ernannte Studiengangleitung, die gleichzeitig den Vorsitz des Prüfungsausschusses sowie die Leitung des verantwortlichen Lehrstuhls innehat. Weiterhin gibt es ein Studiengangmanagement, organisatorische und inhaltliche Modulverantwortliche sowie Dozierende in den einzelnen Modulen (siehe Abbildung 47). Die Dozierenden können in einigen Fällen auch eine Doppelrolle besetzen, indem sie zusätzlich die inhaltliche Modulverantwortlichkeit übernehmen (vgl. Nickel/Schulz 2016e).

Neben der Studiengangleitung als vorsitzendes Mitglied des Prüfungsausschusses setzt sich dieser weiterhin aus dem Studiengangmanagement (Vertreter(in) der akademischen Mitarbeiter(innen)), einem professoralen Mitglied des Studiengangs und einem studentischen Mitglied sowie deren

Abbildung 47

Organisationale Struktur des akademischen Weiterbildungsangebots „Educational Media“



Quelle: UDE 2014

Stellvertreter(innen) zusammen. Die Mitglieder des Prüfungsausschusses werden ebenfalls vom Fakultätsrat ernannt und verfügen über eine Amtszeit von drei Jahren, mit Ausnahme des studentischen Mitglieds, das für ein Jahr gewählt wird. Der Prüfungsausschuss entscheidet grundsätzlich über Zulassung und Ausnahmen der Zulassung zum Studium, über die Anerkennung von Leistungen für die Zulassung zum Studium sowie die Anrechnung von Leistungen zur Einstufung in höhere Fachsemester. Er ist dazu befähigt, die Gleichwertigkeit eines Studiengangs festzustellen. Auch die Einhaltung aller Bestimmungen der Prüfungsordnung, wie beispielsweise die Möglichkeiten der Durchführung einer Masterarbeit an einer anderen Fakultät der UDE oder einer außeruniversitären Einrichtung, fällt in den Aufgaben- und Entscheidungsbereich des Prüfungsausschusses (vgl. UDE 2012). Bei Masterprüfungen muss mindestens ein(e) Prüfer(in) einer Fakultät der UDE angehören, die maßgeblich am Studiengang „Educational Media" beteiligt ist. Der Einbezug externer Prüfer(innen), beispielsweise aus dem Unternehmen eines/einer Weiterbildungsstudierenden, ist im Falle einer besonderen fachlichen Expertise grundsätzlich möglich, bedarf jedoch einer Einzelfallprüfung durch den Prüfungsausschuss (vgl. Nickel/Schulz 2016e). Der Prüfungsausschuss gibt weiterhin Anregungen für Reformen der Prüfungsordnung und der Studienpläne. Für Äquivalenzprüfungen von im Ausland erworbenen Abschlüssen ist das Akademische Auslandsamt zuständig.

Prüfende und Prüfungsbeisitzende im Studiengang „Educational Media" müssen Mitglied oder Angehörige der UDE sein. Zu ersteren dürfen nur diejenigen benannt werden, die sowohl zur Gruppe der Lehrenden (Hochschulehrer(innen), Lehrbeauftragte, Privatdozent(inn)en, wissenschaftliche Mitarbeiter(innen) oder Lehrkräfte für besondere Aufgaben) gehören als auch selbst eine entsprechende Master-Prüfung (oder eine ähnliche Prüfung) abgelegt und eine selbstständige Lehrtätigkeit in dem Fachgebiet der Prüfung ausgeübt haben (vgl. UDE 2012). Beisitzende müssen mindestens eine gleiche oder ähnliche Prüfung erfolgreich abgelegt haben.

Die Studiengangleitung übernimmt, zusätzlich zu den Aufgaben im Rahmen des Prüfungsausschusses, umfangreiche konzeptionelle und planerische Aufgaben in den Bereichen der inhaltlichen, personellen sowie organisationalen Studiengangentwicklung, der Marketing- und Kommunikationsstrategie und der Finanzierung des Studienprogramms. Ihr kommt weiterhin die aktive Beteiligung an der Akquise externer Dozierender und Tutor(inn)en wie auch die Unterstützung und Förderung der Weiterentwicklung und -bildung bereits vorhandener Mitarbeiter(innen) zu. Weitere Aufgaben sind (vgl. UDE 2014):

- die Sicherstellung des technischen Betriebs sowie die Einleitung der Weiterentwicklung und Wartung der im Studiengang eingesetzten Lernwerkzeuge und -methoden;
- die Durchführung von Qualitätsmanagement-Maßnahmen gemeinsam mit dem ZfH zu initiieren, Ergebnisse zu sichten und entsprechende Konsequenzen zu reflektieren, im Studiengangteam und mit den Studierenden zu kommunizieren sowie die Ergebnisse aktiv in einer Studienreform umzusetzen;
- die Vorbereitung von Reakkreditierungen;
- die Zusammenarbeit mit dem Beirat zu gestalten;
- die Sitzungen des Prüfungsausschusses vorzubereiten, zu leiten und dessen Beschlüsse sicherzustellen;
- die Berichterstattung über Status und Perspektiven des Studiengangs gegenüber Dekanat, Rektorat und Verwaltung.

Das Studiengangmanagement unterstützt die Leitung bei ihren Tätigkeiten und übernimmt überwiegend die operativen Aufgaben in vielen dieser Tätigkeitsbereiche. Zu seinen Aufgaben gehören beispielsweise die Prüfung von Bewerbungsunterlagen, die Durchführung des Budget- und Rechnungscontrollings, die Bewerbung des Studienprogramms, die Organisation des Studienbetriebs sowie die Sicherstellung der mediendidaktischen Konzeption und Beratung von Modulen, die von externen Dozierenden angeboten werden. Außerdem kommt dem Studiengangmanagement die umfangreiche Aufgabe der zentralen Beratungsinstanz nach dem Prinzip „one-face-to-the-customer" für Studieninteressierte und Studierende zu.

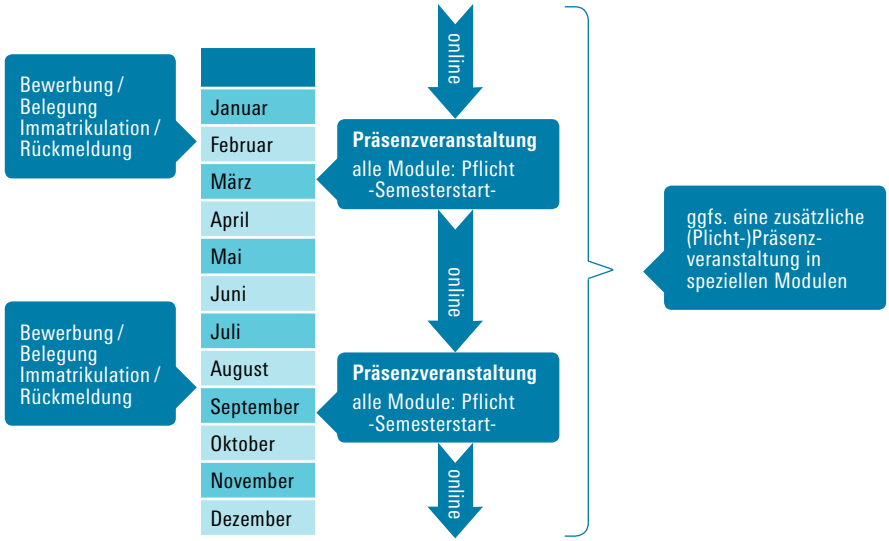
Wie in Abbildung 47 zu sehen, gibt es im Studiengang außerdem eindeutige organisatorische Modulverantwortliche und Dozierende in den Modulen. Die Modulverantwortung liegt dabei bei internen Mitarbeiter(inne)n der UDE, wobei die Rolle der Dozierenden in den überwiegenden Fällen von externen Expert(inn)en übernommen wird. Zu den Aufgaben der organisatorisch verantwortlichen Modulbetreuenden gehören die Kontaktaufnahme, Anleitung und Unterstützung der Dozierenden vor und während einer Moduldurchführung (wie z. B. die Erläuterung des Programmablaufs und der Lernplattform mit den Anwendungsmöglichkeiten). Außerdem sind sie Ansprechpartner(innen) für Teilnehmer(innen) bei allgemeinen Fragen zum Modul und für die Durchführung von Prüfungsleistungen und Modulevaluationen zuständig. Die Dozierenden übernehmen alle inhaltlichen Aufgaben im Modul und nehmen die Prüfungsleistungen in ihren Modulen ab (vgl. Nickel/Schulz 2016e; vgl. UDE 2014).

Ablauf und Inhalte des Studiums

Der weiterbildende Masterstudiengang „Educational Media | Bildung & Medien“ hat einen inhaltlichen Umfang von 60 ECTS-Punkten, was einem Gesamtworkload von 1.800 Stunden entspricht. Workload-Erhebungen im Rahmen von Modulevaluationen haben gezeigt, dass der durchschnittliche Arbeitsumfang für Lernaktivitäten pro Modul (fünf ECTS-Punkte) von den Studierenden im Studiengang auf sechs Stunden pro Woche eingeschätzt wird. Dies ergibt für drei Module im Semester, die bei einer Regelstudienzeit von vier Semestern angedacht sind, ein Arbeitspensum von 18 Stunden in der Woche, was im Rahmen der gesetzlichen Vorgaben für den Umfang berufsbegleitender Studienangebote liegt. Alternativ kann der Studiengang auch als kürzeres Zertifikatsprogramm absolviert werden (vgl. UDE 2014). Um das Studium erfolgreich mit einem Zertifikat abzuschließen, müssen lediglich die drei Pflichtmodule (nachfolgend näher beschrieben) belegt werden. Sie können bei einem späteren Entschluss für einen Masterabschluss in

Abbildung 48

Jahresablaufübersicht zu Präsenz- und Onlinephasen im Studiengang



Quelle: Learning Lab 2016l

„Educational Media | Bildung & Medien“ oder in „Educational Leadership | Bildungsmanagement & -innovation“ auf die Studienleistungen angerechnet werden. Einzelne Studierende nutzen die Möglichkeit, sich ein Zertifikat ausstellen zu lassen, im Sinne eines Zwischenzeugnisses. Dies geschieht trotz des Vorhabens, das komplette Studienprogramm bis zum erfolgreichen Masterabschluss weiterzuführen (vgl. Nickel/Schulz 2016e).

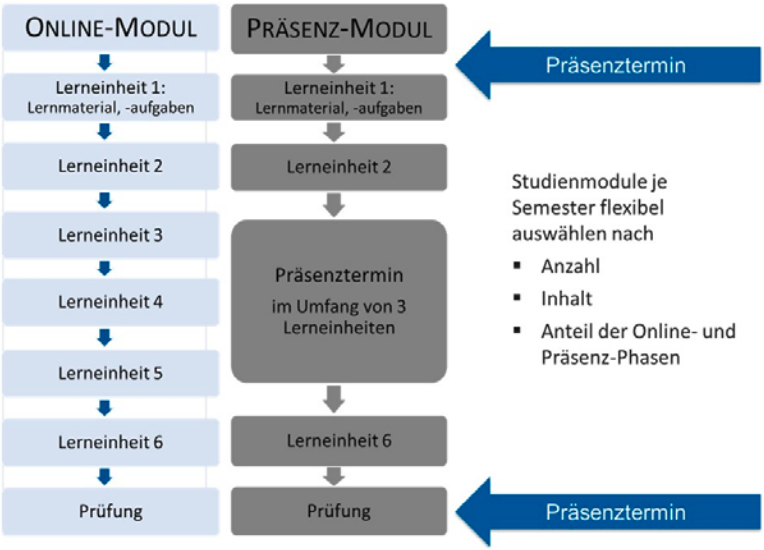
Die modulare Strukturierung des Studienprogramms und die Möglichkeit der individuellen Einzelbelegung der Studienmodule, im Gegensatz zur Belegung eines ganzen Semesters mit vorgeschriebenen Studieninhalten, bietet den Studierenden eine zeitliche Flexibilität, da es ihnen ermöglicht wird, die Anzahl der zu belegenden Module pro Semester unter Berücksichtigung ihrer zeitlichen und finanziellen Ressourcen zu planen. Die Studienganggestaltung folgt dem Blended-Learning-Konzept und ist in Online- und Präsenzphasen organisiert (siehe Abbildung 48), deren Anteil je nach Studienmodul variiert. In sogenannten Präsenz-Modulen (P-Modulen) können sich die Studierenden für Veranstaltungen mit einem stärkeren Präsenzanteil entscheiden oder bei der Wahl der Online-Module (O-Module) mehr räumliche und zeitliche Flexibilität bewahren (siehe Abbildung 49). Die Organisation eines Moduls als P- oder O-Modul wird in Abhängigkeit von der inhaltlichen Passfähigkeit entschieden, wobei die Anzahl der angebotenen O-Module grundsätzlich überwiegt.

Das Masterprogramm setzt sich aus vier Pflichtmodulen, inklusive Mastermodul, sowie in der Regel aus sechs weiteren Wahlpflichtmodulen zusammen. Jedes Studienmodul, mit Ausnahme des Mastermoduls mit 15 ECTS-Punkten, hat einen Arbeitsumfang von fünf ECTS-Punkten. Zu den für alle Studierenden des Studiengangs festgelegten Pflichtmodulen gehören die Veranstaltungen „Lernen mit Medien“ und „Didaktisches Design“, ein auf diesen Veranstaltungsinhalten aufbauendes Medienprojekt sowie das abschließende Mastermodul. Die Pflichtmodule sollten idealerweise auf die vier Regelsemester aufgeteilt werden (siehe Abbildung 50). Die Möglichkeit einer individuellen Profilierung bietet der Studiengang primär im Rahmen der Wahlpflichtmodule. Hierbei kann aus einem Angebot von aktuell insgesamt 16 Studienmodulen (siehe Abbildung 51) gemäß eigener Interessen und Voraussetzungen gewählt werden. Die Wahlpflichtmodule werden in einem unregelmäßigen Rhythmus angeboten und finden bei einer Mindestanzahl von zehn Studierenden statt (vgl. UDE 2014).

Wie in Abbildung 49 zu erkennen war, folgen alle Studienmodule des Studiengangs „Educational Media“ einer einheitlichen, sechstaktigen Struktur, der jeweils eine verpflichtende Präsenzveranstaltung voran- und nachge-

Abbildung 49

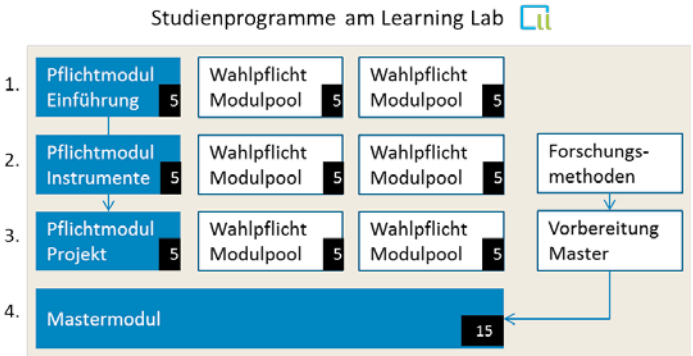
Online- und Präsenz-Module im Studiengang



Quelle: UDE 2014

Abbildung 50

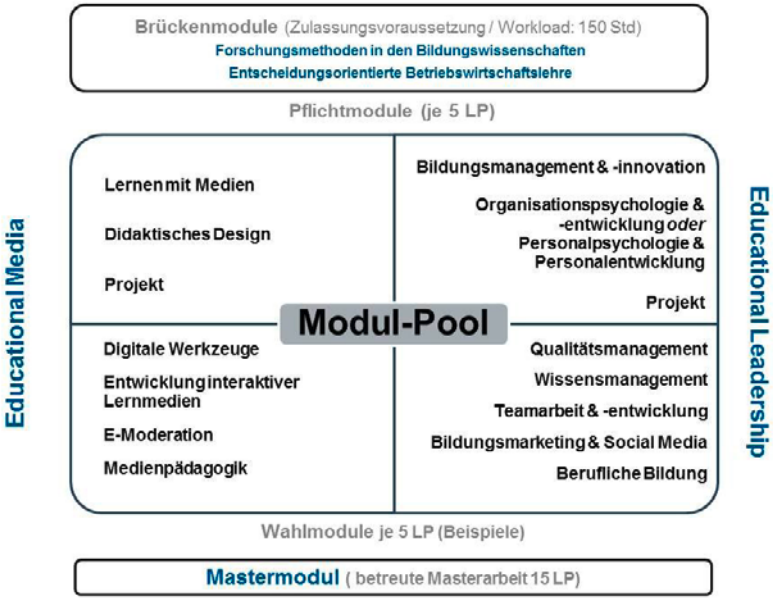
Regulärer Studienablaufplan des Studiengangs „Educational Media“



Quelle: Learning Lab 2016o

Abbildung 51

Auszug aus dem Modulangebot des Studiengangs „Educational Media“



Quelle: Learning Lab 2017

stellt wird. Die sechs Lerneinheiten dienen der Strukturierung und gleichzeitig der Sicherung des Lernprozesses der Studierenden. Jede Lerneinheit eines Moduls ist für drei Wochen angelegt und wird mit Lernmaterial sowie einer Lernaufgabe, die in Einzel- oder Gruppenarbeit bearbeitet werden kann, im „Online-Campus“ hinterlegt (Näheres dazu im Abschnitt Umsetzung von räumlicher und zeitlicher Flexibilität). Die Anzahl der Online- und Präsenztakte hängt von der Belegung eines P- oder O-Moduls ab. Wird beispielsweise ein O-Modul belegt, lernt man in allen sechs Lerneinheiten selbstständig und flexibel auf dem „Online-Campus“, ist jedoch dazu verpflichtet, in einem dreiwöchigen Rhythmus die jeweilige/n Lernaufgabe/n in Einzel- oder Gruppenarbeit zu bearbeiten und einzureichen. In einigen Lerneinheiten finden Treffen im virtuellen Klassenzimmer statt, bei denen Inhalte diskutiert und

Ergebnisse von Gruppenarbeiten besprochen werden können. Auch das Mastermodul ist grundsätzlich in dieser Struktur angelegt, unterteilt sich jedoch in Meilensteine. Wählt man ein P-Modul, findet im Laufe des Semesters ein zusätzlicher Präsenztermin mit einem Umfang von drei Lerneinheiten statt, für den die Teilnehmer(innen) an die Universität Duisburg-Essen kommen müssen. Die Präsenztermine sind an den zeitlichen Möglichkeiten berufsbegleitend Studierender orientiert und finden in der Regel von Freitagmittag bis Samstagabend statt. Die Präsenztermine dienen dem gemeinsamen Kennenlernen und Austausch, dem Ablegen von Prüfungen und der Präsentation von Ergebnissen, Rückmeldungen zum Lernangebot und/oder der Studienberatung. In P-Modulen stehen in den zusätzlichen Präsenzterminen die Durchführung von Übungen, der Transfer und die Reflexion von Lerninhalten im Fokus.

Die Prüfungsformate in den einzelnen Modulen sind unterschiedlicher Art (Näheres zur Entstehung unterschiedlicher Prüfungsformate im Abschnitt Qualitätssicherung) und werden von den Modulverantwortlichen in den Modulbeschreibungen oder spätestens zu Beginn des Moduls bekannt gegeben. Diese können einerseits in Form von schriftlichen PC-Klausuren in einem dafür vorgesehenen PC-Raum oder als mündliche Prüfungen und Präsentationen (und schriftlicher Projektbericht) an der Universität stattfinden. Andererseits werden auch örtlich flexible Prüfungsformen, wie das mündliche Online-Kolloquium, die Hausarbeit oder das Protokoll/Portfolio, angeboten. Das Online-Kolloquium wird per Videokonferenz realisiert. Dabei müssen die für eine ordnungsgemäße Prüfung notwendigen Rahmenbedingungen sichergestellt sein. Die Klausurarbeiten haben einen zeitlichen Umfang von 60 bis 90 Minuten, mündliche Prüfungen von 20 bis 40 Minuten. In den Prüfungen werden Faktenwissen, Regelwissen, Fertigkeiten sowie Einstellungen abgefragt. Die Prüfungsinhalte konzentrieren sich somit nicht allein auf die Sachkompetenz, sondern auch auf die Selbst- und Sozialkompetenz (vgl. Kerres 2016). Die zu bearbeitenden Lernaufgaben wie auch die Abschlussprüfungen sollen sicherstellen, dass der Lernprozess stattgefunden hat bzw. stattfindet. Erstere sind durch die kontinuierliche Verteilung der Lernaktivitäten über die Laufzeit des gesamten Moduls so konzipiert, dass sie die Nachhaltigkeit des Gelernten zusätzlich fördern sollen. Weiterhin soll das regelmäßige Feedback zu den eingereichten Lernaufgaben zum Studienerfolg beitragen, indem es erstens die Persistenz der Studierenden durch die soziale Einbindung stärkt und zweitens den Lernprozess intensiviert. Im Mastermodul werden die Studierenden von Expert(inn)en begleitet, um die Sicherstellung des Lernprozesses zu gewährleisten (ebd.).

Die zwei Pflichtmodule „Lernen mit Medien“ und „Didaktisches Design“ vermitteln den Studierenden des Studienprogramms wichtiges theoretisches Wissen auf dem Gebiet der Mediendidaktik. Sie dienen insbesondere der Vorbereitung auf das Medienprojekt als drittes Pflichtmodul. Im Rahmen des Medienprojekts sollen die gelernten Inhalte und Maßnahmen von den Studierenden auf ein konkretes Bildungsproblem[86] aus der und in die Praxis übertragen und ggf. praktisch umgesetzt werden (Näheres zum Medienprojekt im Abschnitt Verzahnung von Beruf und Studium). Das Studienmodul „Lernen mit Medien“ konzentriert sich auf die Vermittlung von Grundlagen der Mediendidaktik. Die Studierenden lernen, interaktive Lernszenarien zu gestalten sowie das Lernen mit Medien zu bewerten, und bewegen sich dabei gleichzeitig selbst in einem interaktiven Lernszenario, indem der Austausch und die Diskussion zu den einzelnen Fachinhalten sowie die erste Erstellung eigener theoretischer Konzepte anhand von Praxisbeispielen eine wesentliche Rolle spielen (vgl. UDE 2014). Das Modul „Didaktisches Design“ greift vertiefend den speziellen Bereich der Gestaltungsorientierten Mediendidaktik auf und vermittelt den Studierenden im Wesentlichen die didaktische Konzeption von Lernarrangements, bei der besonders die Analyse des didaktischen Feldes aufgegriffen wird. Die Studierenden lernen, Bildungsprobleme zu erkennen und zu formulieren und diesen mit geeigneten mediengestützten Lernangeboten zu begegnen sowie sie nachhaltig zu integrieren.

Das Wahlpflichtangebot des Studiengangs (siehe Abbildung 51) bietet den Studierenden Raum, individuelle Ziele und Interessen zu verfolgen und sich ein eigenes Profil herauszuarbeiten. Das Angebot umfasst mediendidaktisch ausgerichtete Fachinhalte, wie z. B. das Modul „Digitale Werkzeuge“, das einführendes Wissen für den Einsatz von Werkzeugen in E-Learning-Szenarien vermittelt, als auch bildungsorganisatorische Fachinhalte, wie z. B. „Entscheidungsorientierte Betriebswirtschaftslehre“. Hier lernen die Studierenden, Frage- und Problemstellungen aus betriebswirtschaftlicher Sicht einzuordnen, kritisch zu bewerten und mithilfe wirtschaftswissenschaftlicher Verfahren zu lösen. Außerdem wird den Studierenden ein kostenloses Brückenmodul „Forschungsmethoden in den Bildungswissenschaften“ als Online-Selbstlernkurs zur Verfügung gestellt, in dem sie wichtige hermeneutische und empirische Methoden, die Entwicklung von Forschungsdesigns in den Bildungswissenschaften sowie die Datenauswertung und -interpretation

86 Gemeint ist die Bestimmung einer Zielgruppe und die Benennung von Lehrinhalten und -zielen (Kerres 1999).

kennenlernen. Diese Selbstlerneinheit kann entweder zur nachträglichen Erfüllung der Zulassungsvoraussetzungen (Näheres dazu im Abschnitt Zielgruppen, Zulassungsvoraussetzungen und Anerkennungs-/Anrechnungsmöglichkeiten) oder zur Auffrischung der Methodenkenntnisse, z. B. für die bessere Umsetzung ihres Forschungsvorhabens im Rahmen der Masterarbeit, belegt werden (vgl. UDE 2014).

In allen Modulen spielt der interdisziplinäre und branchenübergreifende Austausch zwischen den berufserfahrenen Studierenden eine wichtige Rolle. Dies wird dem Studiengangmanagement vonseiten der Studierenden als wertvolle Erfahrung und zusätzlicher Lerneffekt zurückgespiegelt (vgl. Nickel/Schulz 2016e).

Den Abschluss des Studiums bildet das Mastermodul, es nimmt mit 15 ECTS-Punkten den größten Arbeitsumfang im gesamten Studienprogramm ein. Es wird mit dem erfolgreichen Erstellen der Masterarbeit abgeschlossen und kann mit dem Nachweis über die Erfüllung der Zulassungsvoraussetzungen zum Studium sowie mit den bis dahin erworbenen 45 ECTS-Punkten jeweils zum Semesteranfang angemeldet werden (vgl. UDE 2014). Die Anmeldung erfolgt am Lehrstuhl für „Mediendidaktik und Wissensmanagement“ in der Fakultät für Bildungswissenschaften. Im Rahmen der Masterarbeit bearbeiten die Studierenden, nach einer empirischen Vorgehensweise und auf der Grundlage aktueller theoretischer Diskussionen und Forschungsbefunde, eine Fragestellung aus dem Kontext des Studienprogramms in einer begrenzten Zeit von 22 Wochen. Die Masterarbeit kann inhaltlich auch an das Medienprojekt anknüpfen und sollte in diesem Fall das Medienprojekt von einer wissenschaftlichen Perspektive aus untersuchen. Alternativ ist es den Studierenden nach Absprache mit der Studiengangleitung möglich, die Arbeit als Vorstudie für eine anschließende Dissertation anzulegen. Eine ausschließlich theoretische Herangehensweise ist bei der Masterarbeit im Studiengang „Educational Media“ nicht vorgesehen. Vor der Zulassung zum Mastermodul und damit zur Masterarbeit ist neben den bereits genannten Zulassungskriterien die Einreichung eines durch die Betreuer(innen) genehmigten Exposés der Arbeit erforderlich. Das Exposé entspricht einem Kurzkonzept der Masterarbeit und beschreibt das zu untersuchende wissenschaftliche Problem und die Untersuchungsmethode. Die Genehmigung des Exposés durch die Betreuer(innen) erfolgt auf der Grundlage einer Präsentation durch den/die Studierende(n) in einem Präsenz- oder Online-Termin im Semester vor der Masteranmeldung. Unterstützend steht den Studierenden zur erfolgreichen Erarbeitung ihres Exposés und als Hilfe zur Bearbeitung der Masterarbeit ein kostenfreies Master-Vorbereitungsmo-

dul als Selbstlerneinheit zur Verfügung (Näheres dazu im Abschnitt Unterstützungs- und Beratungsangebote für Studierende) (vgl. Learning Lab 2016k).

Verzahnung von Beruf und Studium

Die inhaltliche Verzahnung der theoretischen Inhalte des Studiums mit der beruflichen Praxis der Studierenden wird im Studiengang „Educational Media“ schwerpunktmäßig im verpflichtenden Medienprojekt realisiert. Hier sind die Studierenden aktiv dazu aufgefordert, eine Bildungsmaßnahme im Hinblick auf ein eigens identifiziertes Bildungsproblem, das idealerweise aus dem realen Kontext des beruflichen Umfeldes der Studierenden stammt, zu entwickeln und ggf. auch umzusetzen (vgl. Learning Lab 2016a). Die praktische Umsetzung theoretischer Fachinhalte, beispielsweise aus den beiden Pflichtveranstaltungen, soll somit in dem Projekt erprobt werden und ist schrittweise anhand von Meilensteinen sowie mit der Unterstützung durch Fachdozierende organisiert. Zu den übergeordneten Meilensteinen zählen im ersten Schritt konzeptionelle Ideen und Analysen, wie die Anfertigung eines Exposés, das die Projektidee schriftlich darlegt, eine Markt-, Produkt- und Zielgruppenanalyse sowie die Bestimmung der Lehr-/Lernziele und -strategie. Aufbauend auf den Ergebnissen der ersten Meilensteine folgen in einem zweiten Schritt die Spezifizierung der didaktisch-methodischen Entscheidungen und der konkreten Lernorganisation, wie die Strukturierung der Projektinhalte, die Planung eines adäquaten Betreuungskonzeptes und die Wahl eines geeigneten Mediums. Die Ausrichtung der Projekte ist wiederum sehr individuell und kann von der Konzeption eines Blended-Learning-Arrangements bis zur konkreten Umsetzung eines webbasierten Trainings reichen (vgl. UDE 2014). Am Ende des Moduls erstellen die Studierenden einen Projektbericht und präsentieren ihre Ergebnisse im Rahmen einer Präsenzveranstaltung an der Universität.

Der inhaltliche Bezug zu den individuellen beruflichen Handlungsfeldern der Studierenden wird außerdem in den Lernzieldefinitionen einiger Lehrveranstaltungen des Studiengangs berücksichtigt und mithilfe von Praxisbeispielen (bspw. im Modul „Berufliche Bildung“), Anwendungsszenarien (bspw. im Modul „E-Moderation“) oder Rollenspielen (bspw. im Modul „Führung & Personalentwicklung“) in die Veranstaltungen eingebaut. Die Studierenden lernen, aktuelle Themen und Diskussionen hinsichtlich des eigenen Handlungskontextes zu reflektieren wie auch verschiedene Kenntnisse, fachliche Methoden und Verfahren auf die eigenen beruflichen Erfordernisse zu übertragen (vgl. Learning Lab 2016f).

Eine didaktische Verzahnung ist durch die Einbindung von externen Lehrbeauftragten aus unterschiedlichen Bereichen der Praxis (Näheres dazu im Abschnitt Zusammensetzung des Lehrkörpers) im Studiengang umgesetzt. Außerdem ist es laut § 20 Abs. 4 der Prüfungsordnung des Studiengangs möglich, mit der Berechtigung durch den Prüfungsausschuss die Masterarbeit an einer „Einrichtung außerhalb der Hochschule" (UDE 2012, S. 8) durchzuführen.

Internationalisierung

Die Internationalisierungsansätze des Studiengangs „Educational Media" am „Learning Lab" in Essen sind aktuell noch nicht bedeutsam ausgebaut, da es sich primär um ein nationales Angebot für Deutschland und das deutschsprachige Ausland handelt. Das Angebot wird jedoch auch von Berufstätigen genutzt, die im Ausland tätig sind, eine punktuelle Anreise jedoch ermöglichen können.

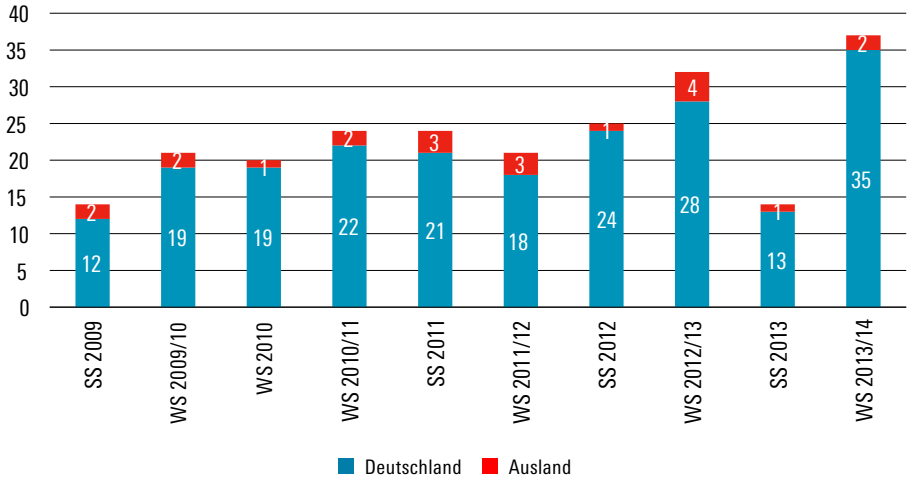
Die technisch auf Mehrsprachigkeit ausgelegte Lernplattform „Online-Campus" ermöglicht grundsätzlich ein Angebot anderssprachiger Lehrinhalte (vgl. UDE 2014). Kleinere Beiträge zur Internationalisierung des Studiengangs tragen im Augenblick zur Möglichkeit bei, die Masterarbeit in einer „allgemein vom Prüfungsausschuss akzeptierten Fremdsprache oder einer im Einzelfall akzeptierten Fremdsprache" (UDE 2012, § 20(8)) zu schreiben. Außerdem können die Modulprüfungen in englischer Sprache stattfinden. Zudem findet eine regelmäßige Einbindung internationaler Gastwissenschaftler(innen) in den Forschungsbetrieb des „Learning Lab" am Lehrstuhl für „Mediendidaktik und Wissensmanagement" statt (vgl. Learning Lab 2016d). Die Website des Studiengangs spricht ebenfalls international Studierende für ein Studium in „Educational Media I Bildung & Medien" an. Da der Studiengang jedoch über keine umfangreiche Umsetzung der Studieninhalte in die englische Sprache verfügt (vgl. UDE 2014), ist diese Möglichkeit für international Studierende ohne deutsche Sprachkenntnisse mit entsprechenden Sprachhürden verbunden.

Trotz eher geringer Internationalisierungsbemühungen im Studiengang verfügt er vereinzelt über international Studierende (siehe Abbildung 52), überwiegend aus den auch deutschsprachigen Nachbarländern Österreich und der Schweiz, einzelne Studierende kommen aus den USA, Hongkong und Kolumbien (vgl. UDE 2014).

Im Wintersemester 2011/2012 realisierte der Studiengang außerdem auf Anfrage einer ausländischen Studierendengruppe ein einmaliges englischsprachiges Zertifikatsprogramm (vgl. Nickel/Schulz 2016e).

Abbildung 52

Anteile Studierender in Deutschland sowie Studierender im und aus dem Ausland im Studiengang „Educational Media“



Quelle: UDE 2014

Umsetzung von räumlicher und zeitlicher Flexibilität

Die wichtigste Lernumgebung des Online-Studiengangs „Educational Media | Bildung & Medien“ ist die eigens entwickelte und fortlaufend angepasste Lernplattform „Online-Campus“. Sie bietet den Studierenden einen geschützten Lernraum, in dem in strukturierter und didaktisierter Form Lernmaterialien bereitgestellt werden, aber auch Lernsettings und Möglichkeiten für synchrone und asynchrone Kollaboration, Kommunikation und Feedbacks eröffnet werden. Die Plattform wurde auf der Grundlage langjähriger Forschungs- und Entwicklungsarbeiten in E-Learning-Projekten speziell für die Fern- und Onlinelehre sowie das E-Learning entwickelt und wird durch die Forschung im „Learning Lab“ weiter optimiert. Der „Online-Campus“ bietet den Studierenden durch den mobilen Zugang zu Lehrinhalten und Austauschmöglichkeiten eine enorme räumliche Flexibilität.

Im „Online-Campus“ werden die Lernmaterialien aller Module zur Verfügung gestellt und können von den Studierenden jederzeit abgerufen werden, was zusätzlich eine zeitliche Flexibilität bietet. Auch die zu bearbeitenden

Lernaufgaben innerhalb der Studienmodule können in der Lernumgebung wahlweise in Einzel- oder kooperativ in Gruppenarbeit bearbeitet und eingereicht werden. Um die gemeinsame Arbeit und die Kommunikation zwischen den Studierenden zu motivieren, beinhalten die zu bearbeitenden Lernaufgaben auch aktive Aufforderungen, über den „Online-Campus" mit anderen Studierenden in den Austausch zu treten (vgl. Nickel/Schulz 2016e). Die Taktung der Module wird auch im „Online-Campus" übernommen. Die Takte werden dort jeweils zur vorgesehenen Bearbeitungszeit freigeschaltet. Das Lernmaterial kann multimedial aufbereitet und den Studierenden mittels Text-, Video- oder/und Audio-Dateien, aber auch durch Linkhinweise auf dem „Online-Campus" zur Verfügung gestellt werden. Für ein diskursives Lernsetting ist in jedes Modul ein Forum integriert, über das sich die Studierenden der Module austauschen können. Zur Kommunikation stehen zudem virtuelle Lerngruppen oder private Nachrichten **bereit**. Lerngruppen können Studierende des „Online-Campus" selbstständig gründen, um **über** Lernaufgaben zu sprechen. Private Nachrichten können neben der Kommunikation und dem Datenaustausch mit Einzelpersonen auch in Kleingruppen genutzt werden. Sie sind in Form von Threads aufgebaut (vgl. Learning Lab 2016e).

Neben den Möglichkeiten, die der „Online-Campus" den Studierenden zur Flexibilisierung ihres Studiums bietet, unterstützen die Struktur und das Lehrveranstaltungsangebot des Studiengangs auch die inhaltliche, zeitliche und räumliche Unabhängigkeit im Studium. Die Module sind alle als Einzelmodule belegbar und mit einem geplanten Workload von ca. sechs Stunden pro Woche so angelegt, dass es auch berufsbegleitend Studierenden möglich ist, sie zu absolvieren. Außerdem haben die Studierenden mit der Wahl zwischen O- und P-Modulen gleichzeitig die Entscheidungsfreiheit, einen Kurs mit mehr oder weniger Präsenzzeiten zu belegen. Die gemeinsamen Online-Termine im virtuellen Klassenraum werden in den Lerngruppen abgesprochen und ebenfalls an den individuellen Bedürfnissen ausgerichtet. Die Tutor(inn)en des „Learning Lab" richten sich mit ihrer Betreuung während dieser Termine flexibel nach den Gruppenvereinbarungen (vgl. UDE 2014). Zusätzlich bieten einige Module, wie beispielsweise „Berufliche Bildung" oder „Bildungsmanagement und -innovation", räumlich flexible Abschlussprüfungen in Form von Hausarbeiten oder Online-Kolloquien an (vgl. Learning Lab 2016f).

Unterstützungs- und Beratungsangebote für Studierende

Vor der Aufnahme des weiterbildenden Online-Masterstudiums „Educational Media | Bildung & Medien" steht den Studieninteressierten eine Internet-

präsenz[87] des „Learning Lab“ zur Verfügung, die wichtige Informationen und Hinweise zum Studiengang bereitstellt. In multimedialer Form werden Interessierten u. a. Zulassungsvoraussetzungen, Studieninhalte und -organisation wie auch Zielgruppen, die das Studiengangprogramm ansprechen soll, dargeboten. Außerdem ist die Studienberatung des „Akademischen Beratungs-Zentrums Studium und Beruf“[88] eine Anlaufstelle für erste Fragen zur Anerkennung von Leistungen und Kompetenzen und um eine mögliche Zulassung zum Studium trotz fehlender Leistungspunkte abzuklären. Vor einer endgültigen Bewerbung um einen Studienplatz führen Interessierte in der Regel ein ausführliches Beratungsgespräch mit dem Studiengangmanagement oder der Studienberatung zu Anerkennungs- und Anrechnungsmöglichkeiten im Rahmen der Zulassung zum Studium oder zur Einstufung in ein höheres Semester sowie zu den einzureichenden Unterlagen (vgl. UDE 2014). Erfüllen die Bewerber(innen) die Zulassungsvoraussetzungen, gibt es ein obligatorisches Beratungsgespräch einzeln oder in der Gruppe mit dem Studiengangmanagement. Es wird je nach Bedarf online oder vor Ort realisiert (siehe dazu auch Abschnitt Zielgruppen, Zulassungsvoraussetzungen und Anerkennungs-/Anrechnungsmöglichkeiten). In diesem Gespräch werden die Erwartungen von Studiengangs- als auch von Studierendenseite abgeklärt, um die Wahrscheinlichkeit falscher Studienentscheidungen und vorzeitiger Studienabbrüche zu verringern (vgl. Nickel/Schulz 2016e).

Zu Beginn des Studiums erhalten die Studierenden wahlweise eine individuelle Beratung bei der Auswahl, Zusammenstellung und Zeitplanung ihrer Wahlpflichtmodule durch das Studiengangmanagement. Die Beratung zur individuellen Studienplanung zielt auf die persönlichen Interessen und Ziele der Studierenden ab. Um sich auf die technischen Gegebenheiten des Studiums angemessen vorbereiten und sich gleichzeitig mit anderen Studierenden sowie dem Studiengangteam vernetzen zu können, findet für neu eingeschriebene Studierende zu Semesteranfang regelmäßig eine zweiwöchige Einführungswoche in der Online-Lernumgebung statt. Die Einführungswochen bieten den neuen Studierenden eine schrittweise Eingewöhnung in den „Online-Campus“, in dem sie erste Kommunikationsformen erproben sowie kleine Lernaufgaben bearbeiten können. Außerdem gibt es eine Einführung in ein virtuelles Klassenzimmer und es werden technische Fragen sowie Zuständigkeiten geklärt (vgl. UDE 2014).

87 http://mediendidaktik.uni-due.de/studium/edumedia (Abruf am 18.05.2017).

88 https://www.uni-due.de/abz (Abruf am 18.05.2017).

Auch während der Präsenz- und Onlinephasen des Studiums werden die Studierenden eingehend technisch, inhaltlich und studienorganisatorisch von den fachlich verantwortlichen Dozierenden, den Fachbetreuer(inne)n, dem Studiengangmanagement und den Mitarbeiter(inne)n des „Learning Lab“ begleitet und beratend unterstützt. Die Fachbetreuer(innen) unterstützen die Studierenden außerdem durch regelmäßiges, individuelles Feedback zu den eingereichten Lernaufgaben und bei ihren Lernaktivitäten im Verlauf der Lehrveranstaltungen. Für Studierende mit Kindern kann während der Präsenzphasen auf Anfrage eine Kinderbetreuung eingerichtet werden (vgl. UDE 2014). Für technische Probleme und Fragen zur virtuellen Online-Lernumgebung „Online-Campus“ nennt der Studiengang ebenfalls eine direkte Ansprechperson für die Studierenden (vgl. Learning Lab 2016n). Während des wissenschaftlichen Prozesses ihres Master-Abschlussmoduls steht den Studierenden eine Begleitperson zur Seite, mit der Zwischenergebnisse diskutiert, der Arbeitsstand erfasst und Problemlösungen gemeinsam erarbeitet werden (vgl. Learning Lab 2016i).

Neben diesen studiengangspezifischen Beratungs- und Unterstützungsangeboten gibt es mit dem „Akademischen Beratungs-Zentrum Studium und Beruf“ eine allgemeine Studienberatung der Universität Duisburg-Essen, an die sich die Studierenden während ihres Studiums wenden können (vgl. UDE 2014).

Im Rahmen der Vorbereitungen auf mündliche Prüfungen räumt die Prüfungsordnung den Studierenden des Studiengangs „Educational Media“ auf Antrag die Möglichkeit ein, mündlichen Prüfungen anderer Studierender im gleichen Fach als Zuhörer(in) beizusitzen. Ausgeschlossen sind dabei Studierende des gleichen Semesterprüfungstermins. Der Antrag wird von dem/der Prüfer(in), abhängig von der Zustimmung des/der Geprüften sowie den Platzkapazitäten in den Räumlichkeiten, entschieden (vgl. UDE 2012).

Neben den personellen Unterstützungs- und Beratungsangeboten für Studierende im weiterbildenden Masterstudiengang des „Learning Lab“ sind auch curriculare Angebote im Sinne von Brücken- und Vorbereitungsmodulen eingeplant. Das Brückenmodul „Forschungsmethoden in den Bildungswissenschaften“ ist für alle Studierenden kostenlos und als Online-Selbstlernkurs frei verfügbar. Damit können sich Studierende Grundkenntnisse in Forschungsmethoden aneignen, um die Zulassungsvoraussetzungen des Studiengangs nachträglich zu komplettieren. Der Brückenkurs steht aber auch denjenigen Studierenden zur Verfügung, die die Voraussetzungen bereits erfüllt haben, aber ihre Methodenkenntnisse im Hinblick auf die Masterarbeit auffrischen möchten. Ein weiteres Element zur unterstützenden Entwick-

lung von Forschungskompetenz im Sinne eines kompetenten Umgangs mit Forschungsliteratur ist die Online-Zeitschriften-Bibliothek auf dem „Online-Campus“. Die virtuelle Bibliothek ermöglicht den Studierenden den freien Zugang zu einem umfangreichen Repertoire (ca. 200) an wissenschaftlichen Artikeln in Fachzeitschriften. Sie können diese Artikel sofort lesen, „abonnieren“ oder zur weiteren Bearbeitung „merken“ (vgl. UDE 2014).

Auch die Selbstlerneinheit „Vorbereitung Master“ dient allen Studierenden als Unterstützung bei der erfolgreichen Bewältigung der Masterarbeit. Hier werden den Studierenden arbeitstechnische Hilfestellungen und Fertigkeiten zur Bearbeitung ihres Vorhabens sowie zur Erstellung des für die Zulassung zum Mastermodul notwendigen Exposés vermittelt (vgl. Learning Lab 2016f). Zudem werden die Studierenden bereits durch die Anfertigung wissenschaftlicher Hausarbeiten als Prüfungsleistung in einigen Modulen an den Aufbau und die Methodik des wissenschaftlichen Arbeitens herangeführt. Die terminlichen Verabredungen zu den verpflichtenden Online-Terminen der Lerngruppen im virtuellen Klassenraum können an den zeitlichen Möglichkeiten der Lerngruppe ausgerichtet werden. Die betreuenden Tutor(inn)en orientieren sich dabei flexibel an den Terminvereinbarungen in den Lerngruppen (vgl. UDE 2014).

Als Hilfestellung für ein anschließendes Promotionsvorhaben kann die Masterarbeit im Rahmen des Studiums „Educational Media“ als Vorstudie angelegt werden (vgl. Learning Lab 2016k).

Zusammensetzung des Lehrkörpers

Der weiterbildende Online-Masterstudiengang „Educational Media“ vergibt pro Semester in der Regel zwischen sechs und sieben Lehraufträge an externe Lehrende, die jeweils durch eine(n) Tutor(in) aus dem Studiengangteam begleitet werden. Teile der Lehre sowie das Tutoring werden durch Mitarbeiter(innen) abgedeckt, die direkt aus den Mitteln des Studiengangs finanziert werden (vgl. Nickel/Schulz 2016e). Da das Lehrdeputat von Beschäftigten der Universität grundsätzlich nicht in weiterbildende Studiengänge eingebracht werden kann und das Lehrdeputat des Lehrstuhls ebenfalls nicht durch das Studienprogramm belastet werden soll, stehen externe Expert(inn)en im Mittelpunkt der Lehre des Studiengangs. Darunter befinden sich unterschiedliche externe Expert(inn)en aus dem Bildungssektor, wie beispielsweise freiberufliche Trainer(innen) und Berater(innen) oder leitende Akteure und Akteurinnen in Unternehmen, aber auch Lehrende anderer Hochschulen und Alumni des Studiengangs „Educational Media“ (vgl. Learning Lab 2016m). Die Gesamt-Modulverantwortung wie die modulübergreifende Ab-

stimmung obliegen dem/der Studiengangleiter(in) sowie den beiden für das Studiengangmanagement und die Koordination zuständigen wissenschaftlichen Mitarbeiter(inne)n. Die inhaltliche Ausgestaltung, Durchführung und Betreuung wird teilweise auch von externen Lehrbeauftragten verantwortet. Zusätzlich ist im Rahmen einer Kooperation zwischen den Lehrstühlen „Mediendidaktik und Wissensmanagement" sowie „Berufspädagogik/Berufsbildungsforschung" das Modul „Berufliche Bildung" ins Leben gerufen worden, in dem auch Lehrende des Lehrstuhls „Berufspädagogik/Berufsbildungsforschung" für die Lehrtätigkeiten und die Modulverantwortung zuständig sind (vgl. UDE 2014).

Unterstützungs- und Weiterbildungsmöglichkeiten der Lehrenden

Im Rahmen der Personalentwicklung und Weiterbildung an der Universität Duisburg-Essen ist der regelmäßige Besuch von (externen) Fachtagungen, Kongressen und Messen der Lehrenden und Modulverantwortlichen des Studiengangs vorgesehen (vgl. UDE 2014). Außerdem finden im Rahmen des Studiengangs regelmäßige Treffen aller Lehrenden und wissenschaftlichen Mitarbeiter(innen) auf dem „Online-Campus" und im virtuellen Besprechungsraum statt, in denen sich diese gegenseitig austauschen und beraten können (Näheres dazu im Abschnitt Qualitätssicherung). Zudem erhalten die Lehrenden im Studiengang „Educational Media" durch Mitarbeiter(innen) am Lehrstuhl für „Mediendidaktik und Wissensmanagement", die im Rahmen des „Online-Campus" tätig sind, Begleitung und Beratung bei der didaktischen Konzeption der Module auf dem „Online-Campus". Diese verfügen über entsprechende didaktische Qualifikationen und behandeln die Themen teilweise auch im Rahmen ihrer Forschungsarbeit (vgl. Nickel/Schulz 2016e).

Neben den studiengangspezifischen Unterstützungs- und Beratungsangeboten für Lehrende bietet ein vielfältiges hochschuldidaktisches Angebot des „Zentrums für Hochschul- und Qualitätsentwicklung" der Universität Duisburg-Essen weitere Möglichkeiten zur individuellen Weiterbildung. Dazu zählen modularisierte und zertifizierte Workshop- und Coaching-Angebote im Rahmen des NRW[89]- oder des UDE-Zertifikatsprogramms[90], in denen die Lehrenden ihre Lehrkompetenz zu bestimmten Themen stärken und professionalisieren können. Außerdem gibt es Weiterbildungen im Bereich des Diversity-Managements im Studium und in der Lehre sowie zur Entwicklung

89 https://www.uni-due.de/zfh/nrw_zertifikat.php (Abruf am 18.05.2017).

90 https://www.uni-due.de/zfh/ude_zertifikat.php (Abruf am 18.05.2017).

und erfolgreichen Umsetzung von Service Learning[91] oder digitalen Medien und E-Learning in der eigenen Lehre. Auch individuelle hochschuldidaktische Einzelcoachings oder flexible Online-Lehrwerkstätten können genutzt werden. Letztere informieren über hochschuldidaktische Themen mittels anschaulicher Handreichungen und Beispielen zum Download oder bieten die Möglichkeit, sich mit einer Frage an ein Hochschuldidaktik-Team zu wenden. Zuletzt sei an dieser Stelle noch der „Tag der Lehre" an der UDE genannt, eine Austauschplattform für Studierende, Lehrende und weitere Hochschulakteure und -akteurinnen für verschiedene Themen in der Lehre. Hier können Grenzen und Möglichkeiten in den Blick genommen und gemeinsam neue Ideen und Ansätze für die Hochschule entwickelt werden (vgl. UDE 2016).

5.1.3 Betriebswirtschaft (M. A.) – HFH · Hamburger Fern-Hochschule

Studiengangprofil und Qualifizierungsziele

Der konsekutive Masterstudiengang „Betriebswirtschaft" wird als berufsbegleitendes Fernstudienangebot mit Präsenzphasen vom Fachbereich „Wirtschaft und Recht" der staatlich anerkannten und gemeinnützigen Hamburger Fern-Hochschule (HFH) angeboten. Er führt nach einem erfolgreichen Abschluss (120 ECTS-Punkte) zum akademischen Grad „Master of Arts". Das Studienprogramm hat ein anwendungsorientiertes Profil und erfordert eine individuelle Schwerpunktsetzung in einem der Bereiche „Human Resources Management" oder „Controlling". Weitere Studienschwerpunkte sind in Vorbereitung. Damit wird eine vertiefte betriebswirtschaftliche Spezialisierung in einem dieser Bereiche beabsichtigt (vgl. HFH 2014a). Das Studienprogramm wird in der Regel in Teilzeit angeboten, die Möglichkeit eines Vollzeitstudiums ist jedoch auch gegeben (vgl. HFH 2013). Die Regelstudienzeit in der Teilzeit-Variante beträgt vier Semester, hinzu kommt die Bearbeitungszeit der Masterthesis. Ein Studienbeginn ist zweimal im Jahr jeweils zum 1. Januar (Frühjahrssemester) und zum 1. Juli (Herbstsemester) möglich. Das Fernstudienangebot definiert keine Kapazitätsgrenze für Studienplätze, sodass alle Studierenden, die die Voraussetzungen erfüllen, einen Studienplatz erhalten. Die Studienzentren (Näheres dazu im Abschnitt Um-

91 Verbindung von akademischen Inhalten und handlungspraktischem Wissen.

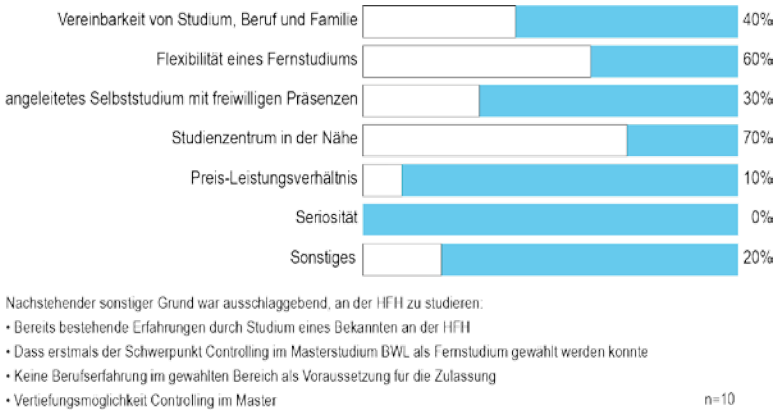
setzung von räumlicher und zeitlicher Flexibilität) bieten eine wohnortnahe und persönliche Betreuung der Studierenden sowie Präsenzveranstaltungen in Studiengruppen mit maximal 20 Studierenden.

Die Studierenden des Master-Fernstudiengangs an der HFH sind laut Studiengangleitung zum Großteil in Vollzeit berufstätige Personen. Ihre regionale Verteilung bezieht sich aktuell (Stand: 2016) auf Hamburg, Hannover, Stuttgart, Wiesbaden, München, Düsseldorf, Würzburg, Berlin sowie auf zwei österreichische Studienzentren in Wien und Linz. Der Frauen- und Männeranteil im Studiengang ist ausgeglichen. Die ersten Studierenden haben im April 2017 den Studiengang abgeschlossen. Die Studienabbruch-Quote beträgt 4,4 Prozent (vgl. Nickel/Schulz 2016f). Die häufigsten Beweggründe der Studierenden für ein Fernstudium des Masters „Betriebswirtschaft" an der HFH sind Abbildung 53 zu entnehmen.

Ziel ist zum einen ein weiterer berufsqualifizierender akademischer Abschluss, der den Studierenden, aufbauend auf einem ersten Hochschulabschluss, vertiefte und erweiterte „fachwissenschaftliche und fachübergreifen-

Abbildung 53

Ergebnisse einer Befragung von Studierenden zu ihren Beweggründen, das Masterstudium „Betriebswirtschaft" an der HFH aufzunehmen



1 Prof. Dr. Gunnar Siemer (Studiengangleiter), Übermittlung auf Anfrage am 13.06.2016.

Quelle: Qualitätsmanagement der HFH Hamburger Fern-Hochschule, Erstsemesterbefragung 2016[1]

de Fach-, Methoden- und personale Kompetenzen“ (HFH 2014b, § 2(2)) vermittelt, auch für die mögliche Wahrnehmung von Führungspositionen. Auf dieser Basis sollen die Studierenden „eigene Ideen entwickeln und/oder anwenden“ (ebd.) können. Zum anderen sollen sie spezialisierte Kenntnisse und Fähigkeiten in einem konkreten betriebswirtschaftlichen Anwendungsfeld erhalten (vgl. HFH 2013). Weiterhin sollen die Studierenden eine ausgeprägte berufliche Handlungskompetenz entwickeln, die sie dazu befähigt,

> „ihr Wissen, ihre Fähigkeiten und Methoden problemorientiert in ihrem Berufsfeld auch auf neue Situationen anzuwenden; in komplexen Situationen unter Einbeziehung von wissenschaftlichem Wissen und ethischen Überlegungen zu handeln, sich selbstständig neues Wissen und neue Fähigkeiten anzueignen und eigene Projekte weitgehend eigenständig durchzuführen“ (HFH 2014b, § 2(2)).

Diese Aspekte sollen außerdem als Grundlage für die Befähigung zu wissenschaftlicher Reflexion und kritischem Denken dienen und auf diese Weise zu „verantwortungsvollem Handeln in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat“ (HFH 2014a, § 2) führen.

Die spezifischen Lernziele des Masterstudiengangs „Betriebswirtschaft“ leiten sich aus den genannten generellen Qualifikationszielen ab und werden über definierte Teilziele durch die Module des Studiums realisiert (vgl. HFH 2013). Die Formulierung der Lernziele orientiert sich vor allem an den Stufen 3–6 der „Bloomschen Taxonomie“ (vgl. Bloom 1976) in Form von „learning outcomes“. Das beinhaltet folgende Stufen: 3. Anwenden, 4. Analysieren, 5. Synthetisieren und 6. Evaluieren. Sie repräsentieren die Kategorien des Denkens und Handelns.

Als mögliche Zielberufsfelder und Tätigkeitsbereiche definiert der Studiengang folgende Positionen:

- „Übernahme verantwortlicher Funktionen in einem Tätigkeitsfeld, das sich auf den vom Studierenden gewählten Studienschwerpunkt bezieht (Leitung der HR-Abteilung, Bereichsleitung Controlling, Managementtätigkeit in einem Industrieunternehmen, Leitung von Marketingkampagnen, organisatorische Führung der verschiedenen Vertriebskanäle, leitende Tätigkeiten in Finanzabteilungen von Unternehmen etc.),
- Übernahme interner Beratungsleistungen (z. B. in einer Stabsfunktion), etwa im Rahmen der personal- oder finanzwirtschaftlichen Beratung der Unternehmensleitung oder operativer Einheiten einer Organisation,
- Übernahme von Tätigkeiten in der Unternehmensberatung, z. B. Beratung in den Bereichen Personalentwicklung, Marktforschung, Gemeinkostenmanagement, Unternehmensbewertung oder Unternehmensstrategie,

- Übernahme von Verantwortung im Rahmen strategischer Strukturveränderungen, z. B. beim Outsourcing, Portfolio-Management, Übernahme von Funktionen im Produkt- und Markenmanagement (Beispiel: Produktmanager in der Konsumgüterindustrie) oder im Prozessmanagement (Beispiel: Strategischer Einkäufer in der Automobilindustrie),
- Übernahme von Verantwortung für Kunden(beziehungen) bis zur Gesamtverantwortlichkeit für Großkunden (Key-Account-Management), Übernahme von Verantwortung in überbetrieblichen Kooperationsprojekten (z. B. im Rahmen von kooperativen Marketing- und Vertriebskonzepten)“ (HFH 2013, S. 46f.).

Der Studiengang ist nach dem Blended-Learning-Konzept ausgestaltet und verbindet (angeleitetes) selbstgesteuertes Lernen im Selbststudium mit Präsenzveranstaltungen in regionalen und wohnortnahen Studienzentren der Studierenden sowie mit Phasen des kooperativen Lernens, die z. T. IT-gestützt realisiert werden (Näheres dazu im Abschnitt Ablauf und Inhalte des Studiums). Insbesondere die Selbstlernphasen im Studium werden unter Einbezug traditioneller Medien, wie den Studienbriefen, und elektronisch gestützter Medien, wie der Online-Lernplattform „OLAT“ und dem „Web-Campus“, durchgeführt (Näheres dazu im Abschnitt Verzahnung von Beruf und Studium).

Mit einer Studiengangleitung verfügt der Masterstudiengang „Betriebswirtschaft“ über eine direkte wissenschaftliche und studienorganisatorisch verantwortliche Ansprechperson (vgl. HFH 2013).

Zielgruppen, Zulassungsvoraussetzungen und Anerkennungs-/Anrechnungsmöglichkeiten

Zielgruppe des konsekutiven Fernstudienangebots sind Absolvent(inn)en eines ersten berufsqualifizierenden akademischen Abschlusses in einem wirtschaftswissenschaftlich ausgerichteten Studiengang bzw. einem Studiengang mit hohen betriebswirtschaftlichen Anteilen, die ihre akademische Ausbildung fortführen und ihr fachliches Profil weiter ausbauen möchten. Sie können das Masterstudium entweder direkt im Anschluss an ihr Erststudium beginnen oder nach einer ersten Phase der Berufstätigkeit anstreben. Als Erststudiengänge, die den Voraussetzungen des Masterstudiengangs besonders gut entsprechen, gelten Studiengänge der Fachrichtungen „Betriebswirtschaftslehre“, „Volkswirtschaftslehre“, „Wirtschaftsingenieurwesen“ oder „Wirtschaftsrecht“. Der Studienabschluss (Bachelor, Diplom oder adäquate Abschlüsse) kann an einer staatlichen oder staatlich anerkannten Hochschu-

le – damit sind Fachhochschulen und Universitäten gemeint – absolviert worden sein oder aus einem akkreditierten, mindestens sechssemestrigen Studiengang an einer Berufsakademie hervorgehen. Bei ausländischen Abschlüssen ist ein Schreiben der Institution beizufügen, das die staatliche Anerkennung der Institution bestätigt. Außerdem müssen Absolvent(inn)en ausländischer Hochschulen hinreichende Deutschkenntnisse nachweisen können (vgl. HFH 2006).

Nach dem Abschluss des Masterstudiums muss ein Gesamtworkload von 300 ECTS-Punkten erreicht sein. Somit müssen Studienbewerber(innen) bei der Zulassung zum Studium bereits einen Mindestworkload von 180 ECTS-Punkten mitbringen. Falls diese Voraussetzung nicht erfüllt werden kann, was im Rahmen des Masterstudiengangs aus Gründen einer zum Zeitpunkt der Immatrikulation nicht vollständig abgeschlossenen Bachelorarbeit der Fall ist, kann ein(e) Studienbewerber(in) unter der Auflage, die fehlende Prüfungsleistung zu einem bestimmten Termin nachträglich nachzuweisen, vorläufig zum Studium zugelassen werden. Bei einer Immatrikulation zum Herbstsemester würde die Frist zum Nachweis der fehlenden Prüfungsleistung beispielsweise für Ende September angesetzt werden (vgl. Nickel/Schulz 2016f). Die Auflagen werden den betroffenen Bewerber(inne)n im Zulassungsbescheid mitgeteilt und müssen innerhalb einer bestimmten Frist erfüllt werden. Sie zielen auf das Erreichen des Gesamtworkloads von 300 ECTS-Punkten am Ende des Masterstudiums ab.

Als weitere Zulassungsvoraussetzung sind spätestens bis zum Ende des ersten Semesters Englischkenntnisse auf dem Niveau B2 des „Common European Framework“ (CEF) anhand von TOEFL (Test of English as a Foreign Language), TOEIC, IELTS, Cambridge, LCCIEB, APIEL oder vergleichbaren Leistungen nachzuweisen. Alternativ besteht für die Studierenden die Möglichkeit eines gebührenpflichtigen englischsprachigen Interviews als äquivalentem Leistungsnachweis vorhandener Englischkenntnisse. Die Interviews folgen einer standardisierten Struktur (siehe Tabelle 24), dauern in der Regel 30 Minuten und kosten eine Gebühr in Höhe von 80 Euro. Das Interview behandelt neben obligatorischen Fragestellungen zum schulischen und beruflichen Werdegang der Studierenden Fragen zu den Themenbereichen Planung/Konzeptentwicklung, aktuelle wirtschaftliche Aspekte, interkulturelles Management sowie Unternehmenskommunikation (HFH 2016a).

Der Studiengang sieht die Möglichkeit einer Anrechnung bereits erworbener Studien- und Prüfungsleistungen aus einem vorherigen Masterstudium, einem gleichwertigen Studium sowie (beruflichen) Aus- und Fortbildungen im Zuge der Immatrikulation vor. Entsprechende gleichwertige

Tabelle 24

Inhaltliche und zeitliche Organisation der englischsprachigen Interviews als Nachweismöglichkeit englischer Sprachkenntnisse

Teil C: Interviewaufbau

Kategorie	Beschreibung	Dauer
Preparation and Presentation	Die Prüfung beginnt mit Fragen zur Schulausbildung, zum beruflichen Werdegang, ggf. zu Auslandserfahrungen im englischsprachigen Raum.	3 Min.
Business Planning	Der Kandidat/die Kandidatin erhält Informationen über eine Geschäftsidee und wird gebeten, Stellung zu nehmen. Dazu werden Leitfragen als Impulse gegeben.	8–10 Min.
Current Affairs	Der Kandidat/die Kandidatin soll ein aktuelles Thema aus der Wirtschaft erörtern.	10 Min.
Intercultural Management	Der Kandidat/die Kandidatin soll eine vorgegebene Situation analysieren und Handlungsmöglichkeiten aufzeigen.	8–10 Min.
Business Communication	Der Kandidat/die Kandidatin erhält einen Brief aus einer Geschäftskorrespondenz, z. B. eine Beschwerde eines unzufriedenen Kunden, und wird gebeten, Stellung zu nehmen und Vorschläge zur Lösung zu finden. Interviewer(in) übernimmt Rolle des Arbeitgebers, des/der Kollegen/-in, der/die um Rat bittet. Dabei werden auch Fragen in Bezug auf die korrekte Form des Geschäftsbriefes gestellt.	10 Min

Quelle: eigene Darstellung nach HFH 2016a

Vorleistungen können in vollem Umfang auf den Masterstudiengang angerechnet werden. Die Beweispflicht bei Nicht-Anerkennung von Leistungen liegt aufseiten der Hamburger Fern-Hochschule (vgl. HFH 2014b). Insgesamt sind nur Leistungen anrechenbar, die aus „kontrollierten Leistungsnachweisen (schriftlichen oder mündlichen Prüfungen) oder nichtkontrollierten Leistungsnachweisen (Hausarbeiten)“ (HFH 2016b, S. 2) stammen. Mit nichtkontrollierten Leistungen sind Leistungen gemeint, die nicht in einem kontrollierten Rahmen unter Aufsicht einer Prüfungsperson durchgeführt wurden. Reine Anwesenheitsnachweise in Vorlesungen oder bearbeitete Übungen gehören beispielsweise nicht dazu und können nicht angerechnet werden. Auch die Anrechnung informell erworbener Kompetenzen durch die Ausübung einer beruflichen Tätigkeit ist nicht möglich. Eine gewünschte

Anrechnung bzw. Prüfung von Anrechnungsmöglichkeiten kann beim Studierendenservice beantragt werden und wird anschließend vom zuständigen Fachbereich in Person der Studiengangleitung in Rücksprache mit verantwortlichen Professor(inn)en und Modulverantwortlichen durchgeführt (vgl. Nickel/Schulz 2016f). Im Rahmen des Anrechnungsantrags müssen die Studierenden Angaben zu bisherigen Studienzeiten machen (Angaben zur Bildungseinrichtung, Studiengang, Aus- und Fortbildung, Ort und Zeitraum) sowie äquivalente Vorleistungen zu Studienmodulen des Studiengangs „Betriebswirtschaft" (M.A.) auflisten (siehe Tabelle 25) und diese anhand von Nachweisen belegen. Nachweise sind im Falle von Hochschulleistungen amtlich beglaubigte Kopien von Unterlagen, aus denen Notennachweise, der Umfang (Semesterwochenstunden, Workload bzw. Credit Points) und die Beschreibung der Inhalte der Studienfächer (beispielsweise Modulbeschreibungen, Vorlesungsverzeichnisse etc.) hervorgehen. Im Falle außerhalb der Hochschule erworbener Leistungen müssen die Antragsteller(innen) beglaubigte Kopien der Abschlusszeugnisse sowie ebenfalls Unterlagen zu Umfang (Einzelstundennachweis der Unterrichtsfächer) und Inhalt (Lehrplan der Bildungseinrichtung) vorlegen (vgl. HFH 2016b). Es können nur diejenigen Noten vollständig übernommen werden, die aus vergleichbaren Notensystemen anderer Hochschulen stammen. Stammen anzurechnende Leistungen aus anderen Notensystemen, wird lediglich ein Vermerk „bestanden" in das Zeugnis aufgenommen. Studien- und Prüfungsleistungen, die auf der Grundlage des European-Credit-Transfer-and-Accumulation-Systems (ECTS) erbracht wurden, werden gleichwertig auf die Credit Points des Studiengangs angerechnet. Angerechnete Module können während des Studiums nicht mehr belegt werden (vgl. HFH 2014b).

Die Bewerbung um einen Studienplatz im Master „Betriebswirtschaft" an der HFH erfordert die Einreichung eines Immatrikulationsantrags sowie eines zusätzlichen Anmeldeformulars. Mit der Anmeldung zum Studiengang mittels Anmeldeformular schließen die Studierenden und die HFH gemäß dem Hamburgischen Hochschulgesetz (HmbHG) einen Studienvertrag ab (Näheres dazu in den Abschnitten Kosten des Studiums und Qualitätssicherung) (vgl. HFH 2016c).

Kosten des Studiums

Die in privater Trägerschaft befindliche HFH erhält keine staatlichen Zuschüsse und finanziert sich über die Studiengebühren. Das Studienprogramm wird aus dem Budget der Hochschule bezahlt und muss kostendeckend arbeiten. Die Höhe der Gebühren wird vom Hochschulsenat beschlossen.

Tabelle 25

Auszug aus dem Antrag auf Anrechnung im Masterstudiengang Betriebswirtschaft

Masterstudiengang: Betriebswirtschaftslehre

Studienmodule	Prüfungsart		Vor-leistung	An-lage[1)]	Credit Points	Ergebnis der Anrechnungs-prüfung[2)]
	SL	PL				
Strategisches Management		Komplexe Übung			5	
Corporate Governance		Klausur			5	
Wachstum und Konjunktur		Klausur			6	
Forschungsmethoden		Komplexe Übung			6	
Handels- und Gesellschaftsrecht		Klausur			10	
Electronic Business		Komplexe Übung			5	
Business Planning		Komplexe Übung			7	
Studienschwerpunkt Modul 1 *Zutreffendes bitte ankreuzen* • Human Resources Management • Controlling		Klausur			6	
Studienschwerpunkt Modul 2 *Zutreffendes bitte ankreuzen* • Human Resources Management • Controlling		Komplexe Übung			6	
Methoden moderner Teamarbeit		Komplexe Übung			5	

Business Simulation	Komplexe Übung	6
Studienschwerpunkt Modul 3 *Zutreffendes bitte ankreuzen* • Human Resources Management • Controlling	Komplexe Übung Hausarbeit	12
Studienschwerpunkt Modul 4 *Zutreffendes bitte ankreuzen* • Human Resources Management • Controlling	Klausur	6
Intercultural Management	Klausur	5

SL = Studienleistung | PL = Prüfungsleistung
[1)] Bitte die Nachweise entsprechend fortlaufend nummerieren.
[2)] Wird von der HFH ausgefüllt.

Quelle: eigene Darstellung nach HFH 2016b

Die gesamten Kosten des Studiums – Personalkosten der internen HFH-Mitarbeiter(innen), Lehrbeauftragten- und Autor(inn)enhonorare, Kosten für das Studienmaterial und Pauschale für die Studienzentren – müssen durch die Studiengebühren sowie eine Masterthesis-Gebühr gedeckt werden (vgl. Nickel/Schulz 2016f).

Die Studiengebühren betragen in der Regelstudienzeit von vier Semestern (24 Monate) monatlich 390 Euro (insgesamt 9.360 Euro). Die Masterthesis-Gebühr liegt bei 750 Euro pro Versuch. Die Studiengebühren für Personen, die bereits HFH-Studiengangs-Absolvent(inn)en sind, sind etwas niedriger angesetzt und belaufen sich in der Regelstudienzeit auf 360 Euro (insgesamt 8.640 Euro) pro Monat. Die Masterthesis-Gebühren sind bei allen Studierenden gleich. Sollten die Studierenden ihr Studium nicht in der Regelstudienzeit beenden können, haben sie die Möglichkeit einer gebührenfreien Überziehungszeit, die sich auf die zwei darauffolgenden Semester bezieht. In dieser Zeit können sie gebührenfrei an den studiengangbezogenen Präsenzlehrveranstaltungen teilnehmen und Prüfungen ablegen. Nach Ablauf dieser Zeit sind beide Seiten dazu berechtigt, den Studienvertrag mit einer Kündigungs-

frist von zwei Monaten zum Monatsende zu kündigen. Auch nach Ablauf der gebührenfreien Überziehungszeit kann das Studium weitergeführt werden. In diesem Fall fällt eine Gebühr von 650 Euro pro Semester an.

Die Gebühren für das Fernstudienangebot der HFH beinhalten folgende Leistungen:

- die Zurverfügungstellung aller Lehr- und Lernmaterialien (Versand und online),
- die Teilnahme an den Präsenzlehrveranstaltungen des Studiengangs, mit Ausnahme einer Gewährleistung für das Angebot sämtlicher Präsenzlehrveranstaltungen des Studiengangs in jedem Semester an allen regionalen Studienzentren,
- die Abnahme aller Prüfungen an allen regionalen Studienzentren, mit Ausnahme der Abschlussarbeit,
- das Studienberatungs- und Studienbetreuungsangebot sowie die Studienfachberatung,
- die Nutzung der Online-Dienste der Hochschule (z. B. „WebCampus“),
- den Bezug der Hochschulzeitung „HFH-CAMPUS“.

Der Studienvertrag zwischen den Studierenden und der HFH hat, nach Ablauf eines Widerrufsrechts von zwei Wochen, eine Mindestlaufzeit von sechs Monaten und kann mit einer sechswöchigen Frist ohne eine Angabe von Gründen zum Ende des ersten Halbjahres gekündigt werden (vgl. HFH 2016c).

Qualitätssicherung

Das Qualitätsmanagementsystem der HFH

Die HFH verfügt über ein zentral gesteuertes, hochschulweites Qualitätsmanagementsystem (QM-System) (vgl. Kodolitsch-Jonas 2014). Dabei wirken zentrale und dezentrale Regelungen, die z. B. nur spezifisch für die Fachbereiche gelten, nach dem Subsidiaritätsprinzip[92] zusammen und ermöglichen eine die Hochschule umfassende Qualitätssicherung und -entwicklung von

92 „Regelungen werden nur zentral getroffen, wenn dies nicht auf dezentraler Ebene im Sinne der Qualitätspolitik sinnvoll erfolgen kann. Zentrale Regelungen sind richtungweisend für dezentrale Regelungen. Dezentrale Regelungen werden durch zentrale Regelungen ersetzt, sofern dies erforderlich ist, um die Qualitätspolitik zu realisieren. Zentrale Regelungen werden im Qualitätsmanagementsystem durch dezentrale Regelungen ersetzt, sofern dies im Sinne der Qualitätspolitik zielführend ist. Fehlen zentrale Regelungen, treffen die dezentralen Organisationseinheiten ihre Entscheidungen im Sinne der Qualitätspolitik.“ (HFH 2013, S. 89)

Studium und Lehre. Dies ist angesichts von über 50 Studienzentren in Deutschland, Österreich und der Schweiz sowie der Hauptzentrale in Hamburg eine herausfordernde Aufgabe.

Organisatorisch ist das QM in einer Stabsabteilung verankert, die direkt dem/der Präsident(in) und dem/der Kanzler(in) unterstellt ist. Hier erfolgen die Konzeption, der Aufbau, die Aufrechterhaltung sowie die Weiterentwicklung des QM-Systems, der hochschulweiten Qualitätspolitik sowie zentraler qualitätssichernder und -entwickelnder QM-Instrumente. Als Querstruktur integriert das zentrale Qualitätsmanagement subsidiäre Rollen (z. B. Qualitätsbeauftragte in den Fachbereichen) und beigeordnete zentrale Gremien sowie qualitätssichernde und -entwickelnde Ausschüsse (z. B. Lektoratsausschuss).

In ihrer Qualitätspolitik legt die HFH u. a. Leitprinzipien für die Qualität von Studium und Lehre fest und operationalisiert diese mithilfe von Qualitätskriterien, um eine Qualitätssteuerung bereits auf der strategischen Ebene zu unterstützen. Das hochschulweite QM-System stellt zur Qualitätsplanung, -umsetzung, -überprüfung und -verbesserung jeweils Instrumente zur Verfügung, die die (dezentralen) Qualitätsverantwortlichen zur Qualitätssteuerung im eigenen Verantwortungsbereich befähigen (siehe Abbildung 55, Abbildung 56, Abbildung 57, Abbildung 58). Hierzu zählen Dokumentationen der Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten, Vorgaben z. T. bereits operationalisierter Mindeststandards sowie Qualitätsmonitore, die die Qualitätsverantwortlichen bei der Einschätzung der von ihnen verantworteten Qualität unterstützen (siehe Abbildung 54).

Ausgestaltung des QM-Systems auf Studiengangebene

Für die Qualitätssteuerung auf Studiengangebene sind Qualitätskriterien für das Studienkonzept, das Studienangebot mit den Lehrmaterialien und Lehrveranstaltungen sowie für die Beratung und Betreuung der Studierenden definiert. Die Qualitätssicherung und -entwicklung des Studiengangs sind in die Abläufe des Qualitätsmanagementsystems integriert. Die operative Ausgestaltung sowie ergänzende Regelungen zur Umsetzung qualitätsentwickelnder und -sichernder Maßnahmen erfolgen insbesondere auf der dezentralen Ebene in den einzelnen Fachbereichen, bei denen die dezentrale Qualitätsverantwortung für Studium und Lehre der Fachbereiche liegt.

Das hochschulweite QM-System der HFH gestaltet den Qualitätskreis der kontinuierlichen Verbesserung entlang eines „Plan-Do-Check-Act-Zyklus“. In diesem leiten die Qualitätsplanung, die Umsetzung der Qualitätsplanung,

Abbildung 54

Zentrale qualitätssichernde und -entwickelnde Instrumente der HFH

Wichtige qualitätssichernde und -entwickelnde Instrumente des zentralen QM der HFH 2016

Soll-/Mindeststandards HFH

1) Beiträge aus dem QM: Dokumentation ...
1.1 des Aufbaus & der Ordnung der HFH
1.2 des QM-Systems: QM-Handbuch
1.3 der Prozessabläufe
1.4 der Evaluierung (Rahmenplan, Zweck, Review)
1.5 der QM-Instrumente

2) Qualitätsstandards der HFH:
2.1 Kooperationsstandards (Leitfaden für Studienzentren & Standards der Zusammenarbeit)
2.2 Standards der Präsenzlehre (Leitfaden für Lehrbeauftragte)
2.3 Standards für Leistungsnachweise

3) Qualitätsstandards zentraler Abteilungen:
3.1 Autorenstandards
3.2 Lektoratsstandards
3.3 Layoutstandards
3.4 Beratungsstandards ...

Q-Monitore

1) Monitor des QM-Systems (CHE-Equalizer)

2) Monitor der HFH: Studierendenzufriedenheit

3) Monitor der Fachbereiche: Monitor ...
3.1 der Studienbedingungen
3.2 des Studienmaterials
3.3 der Modulqualität
3.4 der Prüfungen
3.5 der Präsenzlehre auf Fachbereichs-, Studiengang- & Modulebene

4) Monitor der Studienzentren (SZ):
4.1 Betreuung & Beratung am SZ
4.2 Organisation, Ausstattung am SZ
4.3 Lehrbeauftragte am SZ

Befragungen ...

1) der Studierenden:
1.1 der Studienbeginner(innen)
1.2 der aktiven Studierenden
1.3 der Studienabbrecher(innen)

2) der Absolventen & Absolvent(inn)en:
2.1 Standardbefragung
2.2 Sonderbefragung

3) Weiterer Stakeholder gem. Qualitätspolitik:
3.1 der Kooperationspartner(innen)
3.2 der Lehrbeauftragten
3.3 der Autor(innen)
3.4 der Mitarbeiter(innen)

4) Subsidiäre Befragungen & Sonderbefragungen

1 Dr. Tilka-Sophia von Kodolitsch-Jonas (Leitung QM), Übermittlung auf Anfrage am 13.06.2016.

Quelle: Qualitätsmanagement der HFH · Hamburger Fern-Hochschule 2016[1]

die Qualitätsprüfung und die Qualitätsverbesserung ineinander über, sodass ermittelte Verbesserungspotenziale zu Plankorrekturen oder zu Verbesserungsmaßnahmen führen und eine Weiterentwicklung in Ausrichtung an dem Leitbild, der Qualitätspolitik und der Hochschulentwicklungsstrategie gewährleisten. Der Fachbereich „Wirtschaft und Recht“ gestaltet das zentrale QM-System für die Hauptprozesse des Fachbereichs weiter aus, um Verbesserungspotenziale in Studium und Lehre zu erkennen und in konkrete Verbesserungen überzuleiten. Die Qualitätssicherung und -entwicklung des Masterstudiengangs „Betriebswirtschaft“ erfolgt damit unmittelbar in Ausrichtung an den Hochschulzielen und -strategien und bricht den zentral definierten Qualitätskreis der Qualitätsplanung, -umsetzung, -überprüfung und Qualitätsverbesserung für die Steuerung der Studiengänge durch den Fachbereich herunter.

Im Fernstudium der HFH konstituiert sich ein Studiengang aus den Phasen des Selbststudiums, des Präsenzstudiums[93] und der Prüfung. Jede dieser Phasen wird im Fachbereich über die Stufen der Qualitätsplanung, -umsetzung, -überprüfung und -verbesserung gesteuert. Hierzu wendet die Studiengangleitung eine Vielzahl qualitätssichernder und -entwickelnder Instrumente an (siehe Abbildung 55, Abbildung 56, Abbildung 57, Abbildung 58). Diese Instrumente sind jeweils auf eine Studienphase (Selbststudien-, Präsenz-, Prüfungsphase) und eine Phase der Qualitätssteuerung (Qualitätsplanung, -umsetzung, -überprüfung, -verbesserung) bezogen und spiegeln damit den Qualitätskreis des zentralen QM-Systems. Im Folgenden wird erläutert, wie die Qualitätsentwicklung auf Studiengangebene in den genannten Phasen konkret abläuft.

Qualitätsplanung des Studiengangs (Plan)

Ausgangspunkt der Studiengangentwicklung und -genehmigung bilden Analysen und Erhebungen über Bildungsbedarfe der Stakeholder am Arbeitsmarkt, die Passfähigkeit dieser Bildungsbedarfe mit dem Studiengangportfolio, dem Leitbild, der Hochschulentwicklungsstrategie und -planung. In die Entwicklung und Implementierung eines genehmigten Studiengangs gehen insbesondere die Anforderungen der Stakeholder sowie die im Qualitätsmanagement dokumentierten Anforderungen und vorzuhaltenden Standards für Studienangebote der HFH ein.

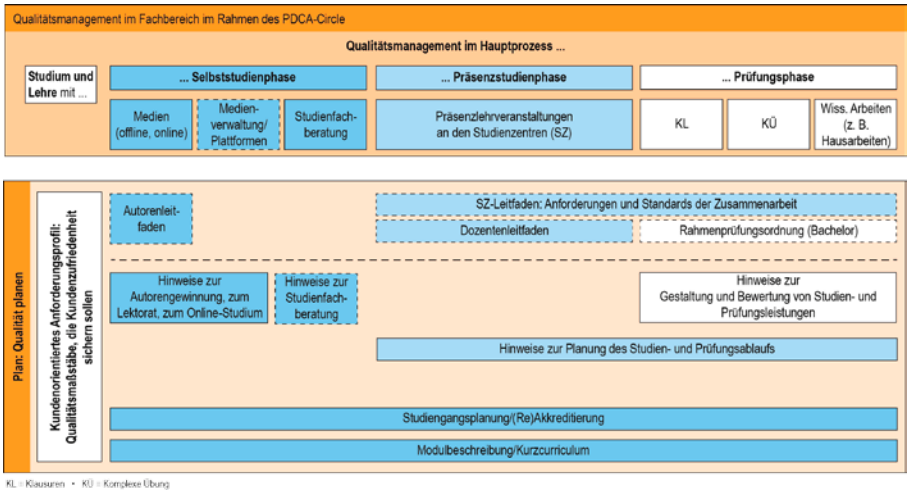
Der im Fallbeispiel beleuchtete Studiengang basiert u. a. auf einer Erhebung des zentralen Qualitätsmanagements zu den Anforderungen des Arbeitsmarktes. Die daraus resultierenden Erkenntnisse und Schlussfolgerungen dienten als Grundlage für die Genehmigung, Planung und Konzeption des Studiengangs (vgl. HFH 2013, S. 38) (Qualitätsplanung des Studiengangs). Abbildung 55 zeigt die Qualitätsplanung im Einzelnen.

Die Qualitätspolitik ist richtungweisend für die Qualitätsplanung des Studiengangs im Fachbereich, da sie für die zentralen Qualitätsfaktoren der Studiengänge Qualitätskriterien formuliert. Diese werden im Fachbereich heruntergebrochen auf die Studienphasen (dezentrales QM der Fachbereiche). In diesem Fallbeispiel gelten hohe Anforderungen an das Selbststudium, in dem die Wissens- und Kompetenzvermittlung durch Medien wie

93 An der HFH · Hamburger Fern-Hochschule wird das Selbststudium ergänzt durch das Angebot, an den Studienzentren der Hochschule (meist freiwillig) Präsenzveranstaltungen zu besuchen. In den Präsenzphasen erhalten Studierende von Lehrbeauftragten fachliche Unterstützung, können Fragen stellen, den Studienstoff mit Übungs- und Praxisbeispielen vertiefen und Feedback zum Lernstand erhalten.

Abbildung 55

Plan: Qualitätsplanung des Studiengangs (Fachbereichsebene des QM)



1 Dr. Tilka-Sophia von Kodolitsch-Jonas (Leitung QM), Übermittlung auf Anfrage am 13.06.2016.

Quelle: QM der HFH Hamburger · Fern-Hochschule, QM-Handbuch des Fachbereichs Wirtschaft und Recht 2016[1]

schriftliche, per Post versandte Studienbriefe oder Online-Tools erfolgt. Die in der zentralen Qualitätspolitik formulierten Mindestanforderungen sind auf Fachbereichsebene für die Autor(inn)en der Medien (Näheres zur Gewinnung von Autor(inn)en siehe Abschnitt Zusammensetzung des Lehrkörpers), für die Lektor(inn)en der Medien sowie für Online-Medien durch Hinweise zum Onlinestudium in konkrete Handlungsanweisungen übersetzt. Für eine das Selbststudium begleitende Studienfachberatung (zur Klärung auftretender inhaltlicher Fragen im Selbststudium) setzt der Fachbereich eine Anleitung der Studienfachberater(innen) ein, die Hinweise zur anforderungsgerechten Durchführung der Studienfachberatung gibt.

In der Präsenzphase des Fernstudiums besuchen Studierende der HFH Lehrveranstaltungen an Studienzentren im In- und Ausland. Für diese Präsenzlehrveranstaltungen werden die hochschulweiten Anforderungen als zentrale Standards der Zusammenarbeit in Form eines Studienzentrumsleitfadens verbindlich geregelt. Darin sind eine Qualitätsvereinbarung mit den Studienzentren und einzuhaltende Prozessstandards für die Realisierung und

Optimierung von Präsenzen am Studienzentrum geregelt. Ein Dozent(in-n)enleitfaden (vgl. HFH 2015b; Näheres dazu siehe Abschnitt Unterstützungs- und Weiterbildungsmöglichkeiten der Lehrenden) informiert die Lehrbeauftragten, die an den Studienzentren Präsenzlehrveranstaltungen abhalten, über zentrale Vorgaben und Anforderungen (Informationen über Studierende, das Studienkonzept, die Verantwortung der Lehrbeauftragten, das Konzept der Lehrveranstaltungen sowie organisatorische Anforderungen). Die Studiengangleitung und die/der Qualitätsbeauftragte des Fachbereichs konkretisieren die Anforderungen an die Präsenzlehre weiter, durch die Vorgabe von studiengangspezifischen Anforderungen an die Lehrbeauftragten im Studiengang sowie durch Hinweise zur curricularen Präsenzgestaltung. Dies passiert in Form von Hinweisen zur Planung und Durchführung des Studien- und Prüfungsablaufs und Hinweisen zur Gestaltung und Bewertung von Studien- und Prüfungsleistungen.

Die hochschulweiten Mindeststandards für die Prüfungsphase (Qualitätspolitik) des Studiengangs werden durch Fachbereichsvorgaben für Prüfungsautor(inn)en und für Betreuer(innen) von wissenschaftlichen Arbeiten (Hausarbeiten, Abschlussarbeiten etc.) durch Anweisungen in Form von Hinweisen zur Gestaltung und Bewertung von Studien- und Prüfungsleistungen operationalisiert. Hinweise für Studierende des Fachbereichs wiederum sorgen für Transparenz bezüglich der Gestaltung und Bewertung von Studien-, Prüfungsverfahren und Prüfungsanforderungen. Sämtliche Planungsunterlagen finden Eingang in die Verfahren der Akkreditierung und Reakkreditierung der Studiengänge. Diese Verfahren dienen in der Planungs- und Implementierungsphase der konzeptionellen Planung und Genehmigung von Studiengängen.

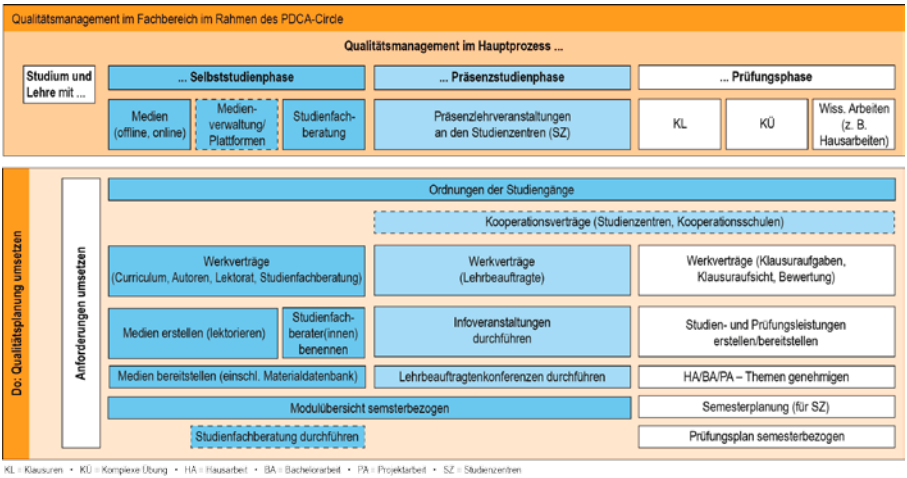
Qualitätsumsetzung (Do)

Nach der Planungsphase folgt im Fachbereich die Umsetzung des Studiengangkonzeptes, das in Form von Modulübersichten für den Studiengang sowie als Semester- und Prüfungsplan vorliegt. Dafür stehen definierte Prozesse bereit, die sich auf unterschiedliche Tätigkeiten beziehen:

- Medienerstellung und -bereitstellung
- Benennung von Studienfachberater(inne)n
- Durchführung der Studienfachberatung
- Durchführung der Lehrbeauftragtenkonferenzen
- Organisation und Durchführung von Informations- und Präsenzlehrveranstaltungen
- Durchführung von Prüfungen.

Abbildung 56

Do: Qualitätsplanung des Studiengangs umsetzen (Fachbereichsebene des QM)



1 Dr. Tilka-Sophia von Kodolitsch-Jonas (Leitung QM), Übermittlung auf Anfrage am 13.06.2016.

Quelle: QM der HFH · Hamburger Fern-Hochschule, QM-Handbuch des Fachbereichs Wirtschaft und Recht 2016[1]

Durch das Vorhandensein von hochschulweit einheitlichen Prozessbeschreibungen hat der Fachbereich eine Orientierung und kann die Anforderungen an den Studiengang für alle Phasen des Fernstudiums und die Qualitätsvorgaben der Hochschule in sein Tun integrieren.

Der Übergang von der Planungs- in die Umsetzungsphase wird in den Prozessbeschreibungen abgebildet durch Vorgabedokumente, die als Prozessinputs in den Umsetzungsprozess Planungsvorgaben umsetzen: Hierzu zählen hochschulweit eingesetzte Werkverträge für die externe Curricula-Entwicklung, für externe Autor(inn)en, für externe Fachberater(innen), für Lehrbeauftragte sowie für Prüfungsautor(inn)en, Klausuraufsichten und Prüfende. Zentral vorgegebene Kooperationsverträge setzen die im Studienzentrumsleitfaden formulierten Anforderungen an die Studienzentren und die Standards der Zusammenarbeit zwischen der Zentrale der HFH (s. o. „Plan: Qualität planen“) und den Studienstandorten um. Die Kooperationsverträge mit Studienzentren und Kooperationsschulen definieren die Aufgaben im

Präsenzstudium sowie in der Prüfungsphase am Studienstandort, sie sichern die räumliche, personelle und technische Ausstattung für die Nutzung durch die jeweiligen Fachbereiche der HFH ab und definieren die finanziellen Aspekte der Zusammenarbeit (u. a. Honorare für die Lehrbeauftragten für Präsenzveranstaltungen, für Prüfungsaufsichten, für Korrekturarbeiten etc.) (vgl. HFH o. J.c).

Es gibt Prozessabläufe für alle Fernstudienphasen. Diese verdeutlichen die dargelegten Zusammenhänge sowie die Schnittstellenfunktion des Prozessinputs, den Ablauf der Prozessschritte und die Regelung der Zuständigkeiten. Die Detaillierung und die Tiefe der Prozessbeschreibungen sind dadurch begrenzt, dass die Qualitätssteuerung von Studium und Lehre als kreativer Prozess weitgehend einer Standardisierung entzogen ist (und auch sein sollte).

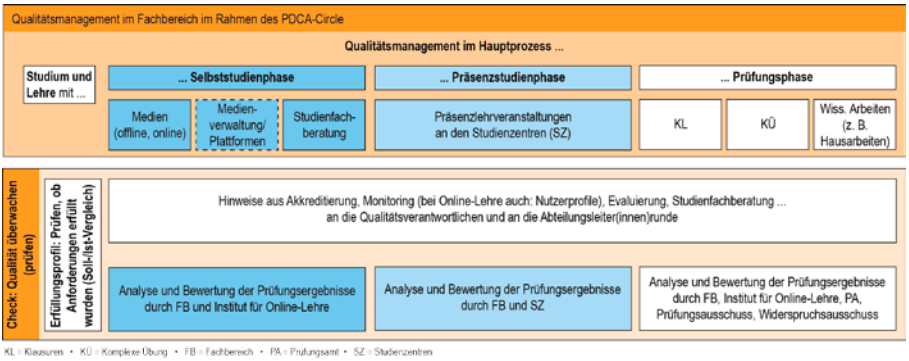
Qualitätsprüfung (Check)

In der Phase der Qualitätsprüfung analysiert die Studiengangleitung die Hinweise auf Verbesserungspotenziale, um Soll-Ist-Abweichungen im verantworteten Studiengang zu identifizieren. Die Hinweise kommen aus diversen Quellen des kontinuierlichen Verbesserungsprozesses der HFH.

So erhält die Studiengangleitung vom zentralen Qualitätsmanagement Befragungsergebnisse zur Zufriedenheit mit Elementen des Fernstudiums so-

Abbildung 57

Check: Qualität des Studiengangs überprüfen (Fachbereichsebene des QM)



Quelle: QM der HFH · Hamburger Fern-Hochschule, QM-Handbuch des Fachbereichs Wirtschaft und Recht 2016

wie mit weiteren Qualitätsaspekten von Studium und Lehre, und zwar von folgenden Beteiligten:
- Studienabbrecher(inne)n
- Studieninteressent(inn)en
- Studierenden
- Absolvent(inn)en
- weiteren Stakeholdern.

In diesem Zusammenhang kommen unterschiedliche Qualitätsmonitore (siehe Abbildung 54) zur Anwendung, mit denen die Entwicklung bestimmter Qualitätsdaten auf den unterschiedlichen Ebenen der Hochschule beobachtet und in Zeitreihen und Vergleichen analysiert wird. Die Daten bereitet die Stabsstelle für Qualitätsmanagement für den Fachbereich „Wirtschaft und Recht" auf. Sie sollen für die Reflexion durch die Studiengangleitung genutzt werden, z. B. für den Vergleich mit Werten der Studienzentren, anderer Fachbereiche oder anderer Studiengänge. Ferner erhält und prüft die Studiengangleitung Hinweise zur Qualität der Prozesse und Abläufe sowie Rückmeldungen aus Selbstverwaltungsgremien der Hochschule, aus Akkreditierungsverfahren, unterschiedlichen Peergroups und Netzwerken (Konferenzen mit den Studienzentren, mit Lehrbeauftragten, mit Autor(inn)en), Beschwerden von Studierenden etc. Weiterhin ermöglichen Ergebnisse aus Prüfungsstatistiken und Studierendendaten eine evidenzbasierte Einschätzung der Entwicklung des verantworteten Studiengangs.

Die Studiengangleitung initiiert ggf. weitere Befragungen, die das zentrale Qualitätsmanagement oder der/die Qualitätsbeauftragte des Fachbereichs zusammen mit der Studiengangleitung bereitstellen.

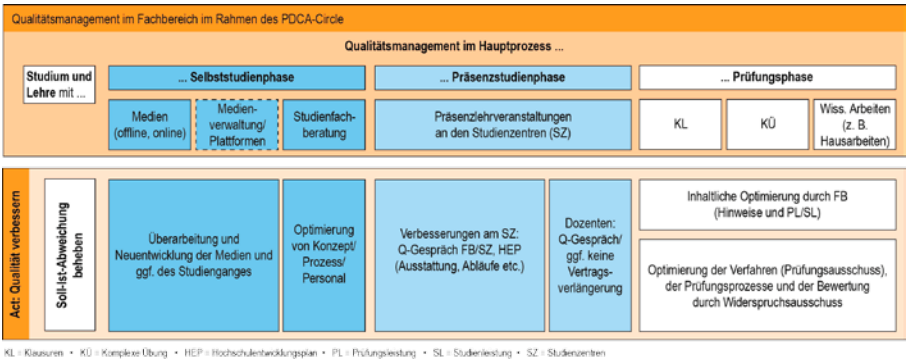
Weitere optionale qualitätssichernde Verfahren, die eine Studiengangleitung im Fachbereich subsidiär einsetzt, sind regelmäßige
- Qualitätsgespräche mit Studienzentren, Lehrbeauftragten und Modulverantwortlichen,
- Protokolle der Studienfachberater(innen) und
- Qualitätskonferenzen mit Studienzentren, Lehrbeauftragten und anderen Akteuren und Akteurinnen im Studiengang sowie
- Hospitationen in Lehrveranstaltungen am Studienzentrum.

Qualitätsverbesserung (Act)

Im Rahmen der Bewertung vorliegender Hinweise aus dem kontinuierlichen Verbesserungsprozess und der QM-Daten identifiziert die Studiengangleitung diejenigen Soll-Ist-Abweichungen im Studiengang, die in einem defi-

Abbildung 58

Act: Qualität des Studiengangs optimieren (Fachbereichsebene des QM)



Quelle: QM der HFH · Hamburger Fern-Hochschule, QM-Handbuch des Fachbereichs Wirtschaft und Recht 2016

nierten Umsetzungshorizont durch konkrete Verbesserungsmaßnahmen behoben werden sollen. Sie leitet mit den unterschiedlichen Akteuren und Akteurinnen im QM der HFH (Lehrende, Qualitätsbeauftragte des Fachbereichs, Selbstverwaltungsgremien etc.) konkrete Maßnahmen zur Weiterentwicklung des Studiengangs ab.

Maßnahmen zur Optimierung der Selbststudienphase betreffen die Überarbeitung des Studiengangkonzeptes und der Curricula sowie die Überarbeitung oder Neuentwicklung der Medien. Die Studiengangleitung entscheidet, ob dies mit vorhandenen Autor(inn)en erfolgt oder ob neue externe Autor(inn)en hinzugezogen werden. Die Qualitätsentwicklung und -verbesserung der Medien inkludiert die Weiterentwicklung der Medienstruktur (Elemente, Aufbau und Layout der Medien), der Studieninhalte sowie der Fernstudiendidaktik (vgl. HFH 2013).

Zur Optimierung der Präsenzlehre wird über die Verlängerung von Lehraufträgen entschieden, werden mit Lehrbeauftragten Anpassungen der Präsenzlehre vereinbart, wird ggf. die Ausstattung der Studienzentren an aufgetretene weitere Anforderungen angepasst oder werden Abläufe am Studienzentrum optimiert.

Die Optimierung der Prüfungsphase bezieht neben der Weiterentwicklung der inhaltlichen Dimension (Prüfungsanforderungen, Prüfungsgegen-

stände, zugelassene Hilfsmittel etc.) die didaktische Dimension (Prüfungsformen) sowie die Prüfungs- und Bewertungsverfahren und Abläufe mit ein.

Die Studiengangleitung kann ferner Beschlussanträge zur Optimierung von Studium und Lehre in die Selbstverwaltungsgremien der Hochschule einbringen (Verfahren, Abläufe, Vorgaben für den Prüfungsprozess etc.). Es können Maßnahmen auf Studiengangebene erfolgen (Anpassung von Curricula: Anpassung des Präsenzstundenumfangs, Änderung der Präsenzinhalte etc.). Es können auch Maßnahmen initiiert werden, die auf der Hochschulebene ansetzen (Hochschulentwicklungsplan: Studienzentrumsnetz). Die Bandbreite möglicher Maßnahmen korrespondiert mit der Bandbreite aufgedeckter Verbesserungspotenziale. Wegen der nicht möglichen Standardisierung ist mithin die subsidiäre Regelung als der richtige Weg bestätigt.

Zwei konkrete Maßnahmen zur Verbesserung und Weiterentwicklung der Qualität des im Fallbeispiel betrachteten Fernstudiengangs gehen auf Abbrecher(innen)-Befragungen zurück. Hier erhielt die Studiengangleitung die Rückmeldung, die Veranstaltungen des Studienschwerpunktes statt im dritten Semester bereits zu Anfang des Studiums anzubieten und den Workload einzelner Module zu reduzieren. Beide Hinweise wurden für die Reakkreditierung auf die Agenda genommen.

Die Umsetzung der auf Fachbereichsebene angestoßenen Verbesserungsmaßnahmen erfolgt in Rückkopplung und in Zusammenarbeit mit den Selbstverwaltungsgremien (insbesondere mit dem Fachbereichsrat), den Leitungen der zentralen leistungserbringenden Abteilungen (Abteilungsleiter(innen)runde) und den dezentralen Studienstandorten sowie unter Einbindung des zentralen QM (vgl. Nickel/Schulz 2016f).

Studiengangbezogene Entscheidungsstrukturen

Die HFH verfügt über die drei Fachbereiche „Wirtschaft und Recht“, „Technik“ sowie „Gesundheit und Pflege“. Das Fernstudienangebot „Betriebswirtschaft“ (M. A.) ist am Fachbereich „Wirtschaft und Recht“ verortet, der unter der Leitung des Dekans/der Dekanin steht. Alle den Studiengang Master „Betriebswirtschaft“ betreffenden operativen Entscheidungsprozesse werden im Fachbereichsrat des Fachbereichs „Wirtschaft und Recht“ behandelt und beschlossen. Dieser entscheidet in allen grundsätzlichen Angelegenheiten des Fachbereichs, insbesondere über die

- Studienverlaufsplanung,
- Analyse der Effektivität der Präsenzveranstaltungen,
- Evaluierung der Medien,
- Planung und Auswertung des Prüfungsgeschehens,

- Weiterentwicklung der Lehre,
- Wahl des Dekans/der Dekanin und die
- Beschlussfassung über den Lehrveranstaltungsplan (HFH 2009, § 13(2)).

Der Fachbereichsrat setzt sich aus Vertreter(inne)n aller Hochschulgruppen[94] zusammen und tagt in regelmäßigen Abständen einmal im Semester (vgl. HFH 2013). Die Beschlüsse des Fachbereichsrates sowie dessen Empfehlungen und Anregungen werden durch den/die Dekan(in) umgesetzt bzw. an übergeordnete Entscheidungsgremien herangetragen.

Das Fernstudienangebot Master „Betriebswirtschaft" verfügt weiterhin über eine wissenschaftlich sowie studienorganisatorisch verantwortliche Studiengangleitung, die dem Mitgliederkreis der HFH angehört (vgl. HFH 2013). Die Studiengangleitung hat, ebenso wie der/die Dekan(in), Rechenschaftspflicht gegenüber dem Fachbereichsrat. Sie setzt zum einen dessen Beschlüsse und präsidiale Weisungen in ihrem verantworteten Studiengang durch und trägt zum anderen Empfehlungen und Anregungen an den/die Präsidenten bzw. Präsidentin und den/die Dekan(in), in Vertretung des Fachbereichsrates, heran.

Für die Organisation von Prüfungen, die Einhaltung der Bestimmungen aller prüfungsrelevanter Ordnungen sowie die Berichterstattung gegenüber dem Senat, Entwicklungen von Prüfungen und Studienzeiten betreffend, und Anregungen zu Reformen der Prüfungsordnung ist ein zentraler Prüfungsausschuss aller drei Fachbereiche der HFH zuständig (vgl. HFH 2014b). Dieser setzt sich aus jeweils einem/einer hauptberuflich Lehrenden (internen Lehrenden der HFH), einem wissenschaftlichen Mitarbeitenden sowie einer/einem studentischen Vertreter(in) der drei Fachbereiche zusammen (ebd.). Weiterhin gibt es mit dem Widerspruchsausschuss einen speziellen Ausschuss, der nach Anhörung der Fachbereiche Entscheidungen über studentische Widersprüche in Prüfungsangelegenheiten trifft (vgl. HFH 2013).

Die Professor(inn)en sowie die wissenschaftlichen Mitarbeiter(innen) der HFH sind im Wesentlichen für die interne Organisation des Studiengangs unter der Gesamtverantwortlichkeit der Studiengangleitung zuständig. Jede(r) Professor(in) und wissenschaftliche Mitarbeiter(in) ist für die inhaltliche Arbeit und die organisatorische Gestaltung der ihnen zugeordneten Module zuständig (Näheres zu deren Aufgaben und Zuständigkeiten im Abschnitt Zusammensetzung des Lehrkörpers). Dies gilt auf inhaltlicher Ebene insbesondere

94 Dekan/in (Vorsitz), die Professor(inn)en des Fachbereichs, ein(e) wissenschaftliche(r) Mitarbeiter(in), ein(e) sonstige(r) Mitarbeiter(in), ein Mitglied der Studierenden (vgl. HFH 2009).

für die Gewährleistung der Qualität und Aktualität der Studienmaterialien (Studienbriefe, Online-Inhalte und Übungsklausuren) sowie der Klausuren, in Zusammenarbeit mit den jeweiligen externen Autor(inn)en (Näheres zu den externen Autor(inn)en im Abschnitt Zusammensetzung des Lehrkörpers). Auf organisatorischer Ebene gilt es für die Gestaltung der Studienorganisation in Absprache mit den Studienzentren (vgl. HFH 2013). Zur Gruppe der wissenschaftlichen Mitarbeiter(innen) zählen die Studienzentrumsleiter(innen) sowie deren Vertreter(innen) (vgl. HFH 2009). Die Studienzentrumsleiter(innen) und -mitarbeiter(innen) sind unter der Gesamtverantwortung des HFH-Präsidenten/der HFH-Präsidentin organisatorisch für den Präsenzstudienbetrieb in den Studienzentren zuständig (Näheres zu den Aufgaben und Zuständigkeiten der Studienzentren im Abschnitt Umsetzung von räumlicher und zeitlicher Flexibilität). Diese ermöglichen als institutionelle Kooperationspartner(innen) der HFH im Wesentlichen die Umsetzung des Fernstudienkonzeptes durch personelle und infrastrukturelle Unterstützung.

Im Studiengang dürfen sowohl interne als auch externe Lehrende von dem/der zuständigen Dekan(in) zu Prüfenden bestellt werden. In Ausnahmefällen dürfen auch Personen, die nicht der HFH angehören, Prüfungen abnehmen. Diese müssen in jedem Fall „die durch die Prüfung festzustellende oder eine gleichwertige Qualifikation besitzen“ (HFH 2014b, § 23(1)). Professor(inn)en der HFH können grundsätzlich für alle Prüfungen ihres Fachbereichs bestellt werden, wohingegen die wissenschaftlichen Mitarbeitenden wie auch die Lehrbeauftragten lediglich für den Prüfungsstoff ihrer verantworteten Lehrveranstaltung bestellt werden können (vgl. HFH 2014b).

Weiterhin gehören zu den studiengangbezogenen Entscheidungsstrukturen ein(e) E-Learning-Beauftragte(r), die/der alle Aktivitäten des Einsatzes und der Nutzung der Lernplattform mitsamt E-Learning-Anwendungen und deren Entwicklung in der Anwendung und der Nutzung in den Modulen koordiniert. Zudem wird der Studiengang zusätzlich zu dezentralen operativen Regelungen des QM-Systems im Fachbereich von einem zentral verorteten und institutionalisierten Qualitätsmanagement der HFH abgedeckt, das ein hochschulweit einheitliches Qualitätsmanagement verfolgt und mittels Qualitätsmanagementbeauftragte(r) die verschiedenen Evaluationsaktivitäten der HFH koordiniert (vgl. HFH 2013). Zur Stabsabteilung Qualitätsmanagement gehört ebenso der Lektoratsausschuss, der Aufgaben im Rahmen der Qualitätssicherung der Studienmaterialien übernimmt, z. B. die Formulierung einheitlicher Qualitätsmaßstäbe sowie deren Sicherung und Umsetzung im Lektoratsprozess (Näheres zum Qualitätsmanagement im Abschnitt Qualitätssicherung).

Zuletzt seien Kooperationen mit anderen Hochschulen sowie Unternehmen und Berufsverbänden genannt, die in beratender Rolle mit den Fachbereichs- und Studiengangleitungen zu einer qualitativen Weiterentwicklung und Verbesserung der Studienangebote beitragen. Kooperationen mit Bildungsträgern außerhalb des Hochschulbereichs ermöglichen dem Fachbereich außerdem, neue bildungsinteressierte Zielgruppen besser zu erreichen (vgl. HFH 2013).

Ablauf und Inhalte des Studiums

Das Fernstudienangebot Master „Betriebswirtschaft" umfasst als Teilzeitstudium eine Regelstudienzeit von vier Semestern (ein Semester hat 23 Wochen), zuzüglich einer Bearbeitungszeit für die Anfertigung der Abschlussarbeit. Es wird als Fernstudium mit Präsenzzeiten durchgeführt, wobei ca. 92 Prozent der Studienzeit in Selbstlernphasen im Sinne von „Distance Learning" absolviert werden und ca. 8 Prozent in Präsenzphasen vor Ort an den Studienzentren (vgl. Nickel/Schulz 2016f). Der Gesamtworkload des Studienangebots hat einen Umfang von 120 ECTS-Punkten. Dabei entfallen 30 ECTS-Punkte auf die Masterthesis und 22–23 ECTS-Punkte jeweils auf die Regelstudiensemester (siehe Tabelle 26). Pro ECTS-Punkt wird an der HFH mit einem Arbeitsaufwand von 25 Stunden gerechnet, was einen Arbeitsaufwand von 3.000 Stunden für den gesamten Masterstudiengang ausmacht. Dies ergibt bei Einhaltung der Regelstudienzeit eine durchschnittliche Wochenbelastung von 24,5 Stunden für die Regelstudiensemester (Näheres zur wöchentlichen Arbeitsbelastung im Abschnitt Umsetzung von räumlicher und zeitlicher Flexibilität). Die genaue Aufschlüsselung der Workloads für das Selbststudium (Studienbriefe und Online-Inhalte), die Präsenzphasen (Präsenzlehrveranstaltungen, Klausuren und komplexe Übungen) sowie die Anfertigung der Hausarbeit im Rahmen des dritten Studienschwerpunktes und der Masterthesis wurde auf der Grundlage langjähriger Erfahrung der HFH in der Fernstudienpraxis berechnet und lässt sich ebenfalls Tabelle 26 entnehmen (vgl. HFH 2013).

Das Fernstudium ist vollständig modularisiert. Insgesamt absolvieren die Studierenden während ihres Masterstudiums „Betriebswirtschaft" zehn Pflichtmodule (inklusive der Masterthesis) sowie vier Wahlpflichtmodule (siehe Tabelle 27). Die vier Wahlpflichtmodule erstrecken sich auf das dritte und vierte Semester und behandeln Themen und Fähigkeiten des gewählten Studienschwerpunktes mit dem Ziel, die Studierenden für eine Führungsposition in diesem Bereich zu qualifizieren. Das Gesamtangebot der Studienschwerpunkte im Studiengang umfasst aktuell „Human Resources Manage-

ment“ und „Controlling“. Zukünftig sollen auch die Bereiche „Industrielles Management“, „Marketing“ und „Corporate Finance“ angeboten werden (Näheres dazu im Abschnitt Studiengangprofil und Qualifizierungsziele). Die Studienschwerpunkte werden an einzelnen Studienzentren des Studiengangs und zusätzlich virtuell in Form interaktiver Online-Lehrveranstaltungen angeboten. Der gewählte Studienschwerpunkt ist eine individuelle Spezialisierung für die Studierenden in einem wichtigen betriebswirtschaftlichen Bereich und spielt auch durch seinen Umfang von 30 ECTS-Punkten sowie die explizite Angabe mit Note auf dem Masterzeugnis eine zentrale Rolle im Studiengang Master „Betriebswirtschaft“. Die Vertiefungen wurden im Vorfeld der Einführung des Studiengangs mittels Auswertung von Studien, Studierenden- und Absolvent(inn)enbefragung im Rahmen einer Marktanalyse durch die HFH als die relevantesten Einsatzfelder von Wirtschaftswissenschaftler(inne)n auf dem Arbeitsmarkt identifiziert (vgl. HFH 2013, S. 38). Neben den Pflicht- und Wahlpflichtveranstaltungen wird den Studierenden zusätzlich eine freiwillige Einführungsveranstaltung im Masterstudiengang „Betriebswirtschaft“ angeboten (Näheres dazu im Abschnitt Unterstützungs- und Beratungsangebote für Studierende), die sowohl eine Selbststudienzeit als auch eine vierstündige Präsenzzeit vorsieht (siehe Tabelle 26).

Da es sich hier um ein konsekutives Masterstudienangebot handelt, setzen die Module betriebswirtschaftliche Kenntnisse auf Bachelor-Niveau voraus, die im Rahmen eines vorangegangenen Studiums erworben wurden, und knüpfen inhaltlich an diese an.

Die Struktur und die logische Abfolge der Module (siehe Tabelle 27) wurden basierend auf den zu erreichenden Teilzielen gestaltet, die aus einer Aufgliederung des generellen Qualifikationsziels des Studiengangs hervorgehen (Näheres dazu im Abschnitt Studiengangprofil und Qualifizierungsziele). Die Modulinhalte werden von diesen Teilzielen bestimmt und mittels eines Blended-Learning-Konzepts unter Einbezug verschiedener didaktischer Methoden vermittelt (vgl. HFH 2013, S. 70). Sie werden nachfolgend beschrieben.

Der Studienverlaufsplan stellt ein Beispiel für einen inhaltlich sinnvollen Modulbesuch und Studienablauf dar. Die Entscheidung über die zeitliche Abfolge der Modulbelegungen bleibt den Studierenden im Studium jedoch weitgehend freigestellt. Lediglich die Belegung der Module „Business Planning“, „Business Simulation“ und „Intercultural Management“ sowie die Bearbeitung der Masterarbeit sind an bestimmte Bedingungen geknüpft. Erstere Module haben den Nachweis englischer Sprachkenntnisse auf dem Niveau B2 nach CEF im Business-Kontext (Näheres dazu im Abschnitt Zielgruppen,

Tabelle 26

Detaillierter Studienverlaufsplan des Masterstudiengangs „Betriebswirtschaft“

Nr.	Modul, Lehrformen	Semester	Prüf. 2	Sst	Pst	HAst	WL	CP
01	**Einführung in den Masterstudiengang Betriebswirtschaft** Studienbriefe/Online-Lehre, Präsenzen	1	–	26	4	–	30	0
02	**Strategisches Management** Studienbriefe/Online-Lehre, Präsenzen, Gruppenarbeit, Gruppendiskussion, Präsentation	1	KÜ	111	14	–	125	5
03	**Corporate Governance** Studienbriefe/Online-Lehre, Präsenzen	1	KL	112	13	–	125	5
04	**Wachstum und Konjunktur** Studienbriefe/Online-Lehre, Präsenzen	1	KL	137	13	–	150	6
05	**Forschungsmethoden** Studienbriefe/Online-Lehre, Präsenzen	1	KÜ	136	14	–	150	6
06	**Handels- und Gesellschaftsrecht** Studienbriefe/Online-Lehre, Präsenzen	2	KL	232	18	–	250	10
07	**Electronic Business** **Studienbriefe/Online-Lehre, Präsenzen**	2	KL	112	13	–	125	5
08	**Business Planning** Studienbriefe/Online-Lehre, Präsenzen, Gruppenarbeit, Gruppendiskussion, Präsentation	2	KÜ	157	18	–	175	7

09 10 11 12 13	**Studienschwerpunkte (wahlweise):** **Human Resources Management I** **Controlling I** **Industrielles Management I** **Marketing I** **Corporate Finance I** Studienbriefe/Online-Lehre, Präsenzen	3	KL	132	18	–	150	6
14 15 16 17 18	**Studienschwerpunkte (Fortsetzung):** **Human Resources Manag. II** **Controlling II** **Industrielles Manag. II** **Marketing II** **Corporate Finance II** Studienbriefe/Online-Lehre, Präsenzen, Gruppenarbeit, Gruppendiskussion, Präsentation	3	KÜ	130	20	–	150	6
19	**Methoden moderner Teamarbeit** Studienbriefe/Online-Lehre, Präsenzen, Gruppenarbeit, Gruppendiskussion, Präsentation	3	KÜ	111	14	–	125	5
20	**Business Simulation** Studienbriefe/Online-Lehre, Präsenzen, Gruppenarbeit, Gruppendiskussion, Präsentation	3	KÜ	126	24	–	150	6
21 22 23 24 25	**Studienschwerpunkte (Fortsetzung):** **Human Resources Manag. III** **Controlling III** **Industrielles Manag. III** **Marketing III** **Corporate Finance III** Studienbriefe/Online-Lehre, Präsenzen, Gruppenarbeit, Gruppendiskussion, Präsentation	4	KÜ, HA	130	20	150	300	12

26 27 28	**Studienschwerpunkte (Fortsetzung):** **Human Resources Manag. IV** **Controlling IV** **Industrielles Manag. IV** **Marketing IV** **Corporate Finance IV**	4	KL	132	18	–	150	6
29 30	Studienbriefe/Online-Lehre, Präsenzen							
31	**Intercultural Management**							
	Studienbriefe/Online-Lehre, Präsenzen	4	KL	112	13	–	125	5
32	**Masterthesis**							
	Studienbriefe/Online-Lehre, Präsenzen	5	MT	6	4	740	750	30
	Gesamtsummen			1.876	234	890	3.000	120

Prüf.	=	Prüfungsformen	Sst	=	Selbststudienstunden
KL	=	Klausur	Pst	=	Präsenzstunden
HA	=	Hausarbeit	HAst	=	Hausarbeitsstunden
MT	=	Masterthesis	WL	=	Workload
KÜ	=	Komplexe Übung	CP	=	ECTS Credit Points/Leistungspunkte

Quelle: eigene Darstellung nach HFH 2013

Zulassungsvoraussetzungen und Anerkennungs-/Anrechnungsmöglichkeiten) als besondere Zulassungsvoraussetzung und können erst nach Erbringung dieses Nachweises belegt werden (vgl. HFH 2013, S. 64). Weiterhin ist die Zulassung zur Masterthesis erst möglich, nachdem alle Module der ersten drei Regelstudiensemester erfolgreich absolviert wurden (vgl. HFH 2014a). Es ist vorgesehen, dass die Studierenden die Masterthesis im fünften Semester verfassen, jedoch besteht auch hier die Möglichkeit, dies bereits im vierten Semester zu tun oder das Erstellen der Masterthesis im vierten Semester zu beginnen.

Die Module des Masterstudiengangs zeichnen sich insbesondere durch sechs Merkmale aus, die die höheren Anforderungen des Masters im Vergleich zu einem Bachelorstudiengang im selben Fach verdeutlichen sollen. Dazu gehören die Interdisziplinarität, die strategische Ausrichtung, die Komplexität und die Internationalität (Näheres dazu im Abschnitt Internationali-

Tabelle 27

Übersichtlicher Studienverlaufsplan des Masterstudiengangs „Betriebswirtschaft“

Semester 1	2	3	4	
Strategisches Management	Handels- und Gesellschaftsrecht	Studienschwerpunkt Modul 1	Studienschwerpunkt Modul 3	Masterthesis
Corporate Governance	Electronic Business	Studienschwerpunkt Modul 2	Studienschwerpunkt Modul 4	
Wachstum und Konjunktur	Business Planning	Methoden moderner Teamarbeit	Intercultural Management	
Forschungsmethoden		Business Simulation		

Quelle: eigene Darstellung nach HFH 2013

sierung) der Modulinhalte sowie die integrative Ausrichtung und die Transferorientierung (Näheres dazu im Abschnitt Verzahnung von Beruf und Studium) in den Modulen. Interdisziplinarität in den Modulinhalten meint einerseits, dass in den Modulen neben betriebswirtschaftlichen Themen auch volkswirtschaftliche und juristische Perspektiven eingenommen werden. Andererseits wird eine Interdisziplinarität in den Modulen dadurch gefördert, dass die Studierenden, die beruflich in unterschiedlichen Branchen und Bereichen angesiedelt sind, beispielsweise in den Präsenzveranstaltungen zusammenkommen und unterschiedliche Standpunkte sowie Erfahrungen in die gemeinsame Arbeit der komplexen Übungen hineinbringen (siehe dazu auch Abschnitt Verzahnung von Beruf und Studium). Der strategischen Ausrichtung kommt ebenfalls eine besondere Relevanz in einzelnen Modulen („Strategisches Management“) wie auch in allen Studienschwerpunkten zu, um die zukünftigen Absolvent(inn)en für das fundierte Treffen weitreichender Entscheidungen in führenden Positionen vorzubereiten. Die integrative Ausrichtung der Module meint die gleichzeitige Vermittlung von personaler, Fach- und Methodenkompetenz, z. B. in der Bewältigung der komplexen Übungen, und die Komplexität zielt auf die Betrachtung betriebswirtschaftlicher Inhalte im Zusammenspiel mit vielen anderen Faktoren ab (vgl. HFH 2013).

Wie bereits erwähnt und auch Tabelle 28 zu entnehmen ist, folgt der Fernstudiengang dem Blended-Learning-Design, das eine Vielfalt an Methoden zum Einsatz bringt. Es definiert sich über Selbstlern- und Präsenzstudienzeiten sowie über kooperative Formen des gemeinsamen Lernens. Die Selbstlernphasen werden mithilfe von Studienbriefen, des „WebCampus" (Näheres dazu im Abschnitt Umsetzung räumlicher und zeitlicher Flexibilität) und in einigen Modulen zusätzlich durch die elektronische Lernplattform „OLAT" umgesetzt. Insbesondere die postalisch versendeten Studienbriefe werden von den Studierenden als wertvoll eingeschätzt und sehr gut angenommen, da die schriftliche Papierform es ihnen erleichtert, sich Notizen und Anmerkungen zu den Inhalten zu machen. Sie können die Inhalte leichter erarbeiten (vgl. Nickel/Schulz 2016f). Des Weiteren können die Studierenden in den Selbstlernphasen auf die zeitlich flexible Unterstützung durch modulweite Studienfachberater(innen) zurückgreifen. Diese stehen den Studierenden für kurzfristige fachliche Nachfragen online zur Verfügung und unterstützen so den kontinuierlichen Lernfortschritt. Die schriftlichen und elektronischen Lehrmaterialien ermöglichen anhand bereitgestellter, meist freiwilliger Übungsaufgaben eine kontinuierliche Lernfortschrittskontrolle und können dadurch den Lernerfolg steigern. Weiterhin findet an einigen Stellen der Lehrmaterialien eine Integration analoger und digitaler Medien, beispielsweise über QR-Codes, die zu zusätzlichen digitalen Quizzen führen, statt. Diese sollen den Lernprozess zusätzlich unterstützend fördern. Die eingesetzten digitalen Lehrmedien im Studiengang sind historisch gewachsen und kommen aufgrund vorhandener positiver Erfahrungen der HFH in dem Studienangebot zum Einsatz. Wichtige Erfolgsfaktoren beim Einsatz von Online-Lehrmedien sind laut Studiengangleitung des Masterstudiengangs „Betriebswirtschaft" ein solider technischer Support sowie eine leistungsfähige technische Ausstattung (ebd.). Die aktuellen digitalen Angebote des Studiengangs sollen in Zukunft weiterentwickelt und ausgebaut werden, wie beispielsweise der Einsatz der Software „Adobe Connect" für interaktive Online-Lehrveranstaltungen (siehe auch Abschnitt Umsetzung räumlicher und zeitlicher Flexibilität).

Die Präsenzlehrveranstaltungen werden von erfahrenen Lehrbeauftragten der HFH in den wohnortsnahen regionalen Studienzentren der Studierenden durchgeführt. Die Präsenztermine nehmen einschließlich sämtlicher Prüfungen im Semester durchschnittlich einen Umfang von 58 Stunden in Anspruch und sind so organisiert, dass sie meist an bis zu sieben Wochenenden im Semester durchgeführt werden. Die Teilnahme ist den Studierenden jedoch weitestgehend freigestellt (vgl. HFH 2015c). Die Lehrveranstaltungen

sind seminaristisch gestaltet und zielen weniger auf die Wissensvermittlung von Lerninhalten ab, sondern dienen vielmehr der interaktiven und handlungsorientierten Anwendung von Wissen, das sich die Studierenden in der Selbstlernphase bereits eigenständig angeeignet haben.

Die Präsenzveranstaltungen intendieren folgende Funktionen:

- Anleitung zum Selbststudium
- Strukturierung, Vertiefung, Anwendung der Lerninhalte des Selbststudiums (dazu gehört auch die Verdeutlichung des „roten Fadens“ des Moduls)
- Methodentraining
- persönliche Fragenklärung und Feedback
- angeleitete Prüfungsvorbereitung
- Leistungsbewertung (insbesondere im Rahmen der komplexen Übungen) (vgl. HFH 2013, S. 71).

Die genannten Aufgaben von Lehrveranstaltungen sollen insbesondere über aktivierende Elemente, die die Studierenden aktiv in die Lehrveranstaltungen einbinden, bewältigt werden und nehmen dort somit einen besonders hohen Stellenwert ein. Aktivierende Elemente können in Form von zu bearbeitenden Fallstudien, strukturierten Diskussionen von Best-Practice-Beispielen, fachbezogenem Erfahrungsaustausch zum praktischen Einsatz der Lehrinhalte im beruflichen Umfeld oder als Präsentationen zu gelösten Aufgabenstellungen, die die Studierenden im Vorfeld der Präsenzveranstaltung bearbeiten sollten, eingebracht werden. Weiterhin dienen die Fallstudienarbeit, die strukturierten Diskussionen sowie der Einsatz von Plan- und Rollenspielen dem zusätzlichen Training sozialer Kompetenzen wie der Kommunikations-, Konflikt-, Kooperations- und Teamfähigkeit. In Fallstudien arbeiten die Studierenden beispielsweise an Entscheidungs- und Lösungsalternativen und erkennen dadurch die Bedeutung und die Abhängigkeit einzelner Einflussfaktoren. In strukturierten Diskussionen wird die Methodenanwendung vertieft, Planspiele fördern durch das Planen von Situationen und Lösungsansätzen aus der Sicht verschiedener betrieblicher Funktionsbereiche u. a. unternehmerisches Denken sowie Handlungs- bzw. Umsetzungskompetenz. Zuletzt dienen Rollenspiele zur anwendungsorientierten Vermittlung und Übung komplexer Sachverhalte durch eine bestimmte Wahrnehmungsperspektive auf Problem- bzw. Aufgabenstellungen (vgl. HFH 2013).

Die beschriebenen Lehr- und Lernmethoden kommen in der praktischen Umsetzung der Präsenz- und Selbstlernzeiten der einzelnen Studienmodule wie in Tabelle 28 dargestellt zum Einsatz:

Tabelle 28

Eingesetzte Lehr- und Lernmethoden in den Modulen des Masters „Betriebswirtschaft", getrennt nach Selbststudium und Präsenzveranstaltung

Module	Selbststudium					Präsenzveranstaltungen					
	elektronisch gestützt	studienbrief-gestützt	Studienfach-beratung	schriftliche Arbeiten	Übungsauf-gaben	Fallstudien	Einzel-/Grup-penpräsen-tationen	strukturierte Diskussionen	Planspiele	Rollenspiele
Einführung in den Studiengang Master Betriebswirtschaft	x	x								
Studienschwerpunkt[1]	x	x	x	x	x	x	x	x		x
Strategisches Management	x	x	x		x	x	x	x		
Corporate Governance	x	x	x		x	x				
Wachstum und Konjunktur	x	x	x		x	x				
Forschungsmethoden	x	x	x		x	x	x	x		
Handels- und Gesellschaftsrecht	x	x	x		x	x				
Electronic Business	x	x	x		x	x				
Business Planning	x	x	x	x	x	x	x	x		
Methoden moderner Teamarbeit	x	x	x		x	x	x	x		x
Business Simulation	x		x	x	x	x	x	x	x	
Intercultural Management	x	x	x		x	x				
Master Thesis	x	x								

[1] Je nach gewähltem Schwerpunkt HR1 bis HR4, CO1 bis CO4, IN1 bis IN4, MA1 bis MA4 oder CF1 bis CF4

Die Studierenden müssen jedes Semester studienbegleitende Modulabschlussprüfungen in den belegten Modulen absolvieren. Das ergibt 15 Prüfungen während des gesamten Studiums zuzüglich der abschließenden Masterthesis (siehe Tabelle 29). Zu den Prüfungsformen im Masterstudiengang „Betriebswirtschaft" gehören

- die Klausur,
- die komplexe Übung,
- die Hausarbeit sowie
- die Masterthesis.

Eine Klausur beinhaltet sowohl theoriebasierte Wissens- und Verständnisfragen, auch Lernfragen genannt, als auch anwendungs- und problemorientierte Fragstellungen, die sogenannten Handlungsfragen (vgl. HFH 2013, S. 74). Letztere nehmen in den Klausuren des Masterstudiums eine wichtigere und größere Rolle ein, da sie mehr zu dem Lernziel des Masterstudiengangs, einer Entwicklung von Transfer- und Anwendungsleistungen, beitragen (Näheres dazu im Abschnitt Verzahnung von Beruf und Studium). Klausuren werden, wie Präsenzveranstaltungen, in den Studienzentren abgelegt. Komplexe Übungen können als Einzelleistung oder in Gruppenarbeit bearbeitet werden, so auch alle anderen Prüfungsleistungen mit Ausnahme der Klausur. Sie können in Form von Fallstudien, Rollen- und Planspielen, eigenständiger Konzeption und Durchführung von Erhebungen (z. B. Befragung zu einer bestimmten Themenstellung im Unternehmen), eigenständiger Analyse und Lösung einer konstruierten komplexen betriebswirtschaftlichen Aufgabenstellung oder einer vorgegebenen (betrieblichen) Problemsituation gestaltet sein. Zusätzlich können eine oder mehrere schriftliche Ausarbeitung(en), Vorträge, Präsentationen und/oder eine Diskussionsführung gefordert sein. Noten aus Übungen vor der Präsenzveranstaltung fließen in die Benotung der komplexen Übung ein (vgl. HFH 2013). Die Form der komplexen Übung wird von den Lehrbeauftragten des Moduls vorgegeben, sie leiten die Bearbeitung an. Im Rahmen der Hausarbeit bearbeiten die Studierenden selbstständig und wissenschaftlich ein bestimmtes Thema aus dem betreffenden Studienschwerpunkt, den sie gewählt haben, oder eine damit zusammenhängende berufspraktische Fragestellung (siehe auch Abschnitt Verzahnung von Beruf und Studium), die als Vertiefung oder Erweiterung des Modulinhalts dient und in schriftlicher Form eingereicht wird (vgl. HFH 2014b). Dafür steht den Studierenden ein Zeitraum von sechs Wochen zur Verfügung. Das Hausarbeitsthema wird der Studiengangleitung vonseiten der Studierenden vorgeschlagen und durch diese genehmigt. Jede Prüfungsleistung kann zwei-

mal wiederholt werden, bis sie endgültig als nicht bestanden gilt. Beim Nichtbestehen der vorgesehenen Hausarbeit im dritten Studienschwerpunktmodul muss der/die betroffene Studierende für den Wiederholungsversuch ein neues Hausarbeitsthema wählen (vgl. HFH 2014a). Die Masterthesis muss in einem Zeitrahmen von sechs Monaten abgeschlossen werden. Sie kann entweder eine theoretische Untersuchung oder eine experimentelle oder empirische Arbeit sein, die in schriftlicher Form abgegeben wird (vgl. HFH 2014b). Bevorzugt sollte die Masterarbeit inhaltlich mit der beruflichen Tätigkeit der Studierenden verbunden sein, um einen hohen Anwendungsbezug zu erreichen (Näheres zum Thema und Inhalt der Masterthesis im Abschnitt Verzahnung von Beruf und Studium). Außerdem wird vonseiten des Studiengangs empfohlen, die Masterthesis mit Bezug zum gewählten Studienschwerpunkt zu realisieren, um dadurch die eigene Profilbildung nochmals zu verstärken. Sie wird mit dem/der gewählten Erstgutachter(in), der/die gleichzeitig die zentrale Betreuungsperson der Arbeit ist, abgestimmt und anschließend durch die Studiengangleitung genehmigt. Im Rahmen der Abstimmungen mit dem/der Erstgutachter(in) werden das Thema der Arbeit besprochen, ein Titel formuliert sowie ein Exposé, ein Gliederungsentwurf und eine erste Literaturliste erstellt (vgl. HFH 2013). Sollte der/die Studierende kein passendes Thema für die Studienabschlussprüfung finden, gibt es die Möglichkeit, ein Thema beim zuständigen Fachbereich zu beantragen.

Zu Prüferinnen und Prüfern der Prüfungsleistungen im Studiengang dürfen sowohl hauptberuflich Lehrende als auch wissenschaftlich Mitarbeitende und Lehrbeauftragte bestellt werden. In Ausnahmefällen dürfen auch Nicht-Angehörige der HFH Prüfungsleistungen abnehmen (Näheres dazu im Abschnitt Studiengangbezogene Entscheidungsstrukturen).

Verzahnung von Beruf und Studium

Zunächst können die Studierenden ihre berufspraktischen Erfahrungen und ihr berufliches Wissen in den seminaristisch angelegten Präsenzveranstaltungen sowie in den komplexen Übungen einbringen und austauschen. Dort können sie diese beispielsweise in die strukturierten Gruppendiskussionen einbringen oder bestimmte betriebliche Problemsituationen aus dem eigenen Unternehmen als Grundlage einer theorie- und methodenbasierten Analyse nutzen und dadurch mögliche Lösungsansätze generieren[95]. Beispielsweise sieht das Modul „Human Resources Management 2“ eine von den

95 Dr. Tilka von Kodolitsch-Jonas (Leiterin Qualitätsmanagement) und Prof. Dr. Gunnar Siemer, Mitteilung auf Anfrage vom 08.02.2016.

Tabelle 29

Übersicht der Pflicht- und Wahlpflichtmodule mit den jeweils dazugehörigen Prüfungsleistungen und der vorgesehenen Dauer

Semester	Modul	CP	Prüfungen	Dauer
1	Strategisches Management	5	Komplexe Übung	180 Minuten
	Corporate Governance	5	Klausurarbeit	120 Minuten
	Wachstum und Konjunktur	6	Klausurarbeit	120 Minuten
	Forschungsmethoden	6	Komplexe Übung	180 Minuten
2	Handels- und Gesellschaftsrecht	10	Klausurarbeit	180 Minuten
	Electronic Business	5	Klausurarbeit	120 Minuten
	Business Planning	7	Komplexe Übung	180 Minuten
3	Studienschwerpunkt Modul 1[1)]	6	Klausurarbeit	180 Minuten
	Studienschwerpunkt Modul 2[2)]	6	Komplexe Übung	270 Minuten
	Methoden moderner Teamarbeit	5	Komplexe Übung	180 Minuten
	Business Simulation	6	Komplexe Übung	3 x 360 Minuten
4	Studienschwerpunkt Modul 3[3)]	12	Komplexe Übung und Hausarbeit	270 Minuten 6 Wochen
	Studienschwerpunkt Modul 4[4)]	6	Klausurarbeit	180 Minuten
	Intercultural Management	5	Klausurarbeit	120 Minuten
5	Masterthesis	30	Masterthesis	6 Monate

[1)] Je nach gewähltem Schwerpunkt Human Resources Management 1, Controlling 1, Industrielles Management 1, Marketing 1 oder Corporate Finance 1.
[2)] Je nach gewähltem Schwerpunkt Human Resources Management 2, Controlling 2, Industrielles Management 2, Marketing 2 oder Corporate Finance 2.
[3)] Je nach gewähltem Schwerpunkt Human Resources Management 3, Controlling 3, Industrielles Management 3, Marketing 3 oder Corporate Finance 3.
[4)] Je nach gewähltem Schwerpunkt Human Resources Management 4, Controlling 4, Industrielles Management 4, Marketing 4 oder Corporate Finance 4.

Quelle: eigene Darstellung nach HFH 2013

Studierenden in ihren Betrieben durchzuführende Untersuchung zum Themenbereich des Moduls vor. Sie wird anschließend in einer schriftlichen Ausarbeitung analysiert und reflektiert sowie zum Abschluss vor den Kommiliton(inn)en präsentiert und diskutiert (vgl. Nickel/Schulz 2016f). Letzteres bietet ebenfalls Raum für den gegenseitigen Erfahrungsaustausch zwischen den Studierenden mit ihren unterschiedlichen beruflichen Hintergründen.

Auch wenden die Studierenden ihr erworbenes Wissen im Rahmen von Fallbeispielen, Unternehmensplanspielen, Gruppen- und Einzelarbeiten sowie Präsentationen anwendungsorientiert, realitätsnah und zielgerichtet an. Im Zuge der Unternehmensplanspiele simulieren sie in einer dreitägigen Präsenzveranstaltung verschiedene Situationen und Probleme eines am globalen Markt agierenden virtuellen Unternehmens und müssen sich mit diesem durch die Übernahme verschiedener Rollen und Funktionen am Markt behaupten (ebd.).

Weiterhin bieten anwendungs- und problemorientierte Fragestellungen, sogenannte Handlungsfragen, in den Modulabschlussklausuren inhaltlich verzahnende Aspekte, die ca. 2/3 der Gesamtpunktzahl einer Klausur ausmachen (vgl. HFH 2013). Die Studierenden müssen bei der Bearbeitung dieser Fragen besondere Transfer- und Anwendungsleistungen erbringen, die vor allem ihre Methoden- und berufsbezogene Kompetenz fördern sollen. Dazu gehören beispielsweise: der Transfer theoretischer Grundlagen und Konzepte auf praxisbezogene Fragestellungen, die Beurteilung bestimmter Methoden oder Instrumente hinsichtlich ihrer Vor- und Nachteile, ihrer Einsatzbereiche und -voraussetzungen, deren Umsetzung bzw. Anwendung bei konkreten Aufgabenstellungen und die abschließende kritische Ergebnisinterpretation. Auch die Hausarbeit bietet die Möglichkeit einer Schnittstelle zwischen beruflichen Frage- und Problemstellungen und akademischen Theorien und Methoden. Hierbei können die Studierenden eine zum Thema des Schwerpunktbereichs passende berufspraktische Fragestellung bearbeiten und die Inhalte aus dem Modul erweitern oder vertiefen (vgl. HFH 2014b).

Die vor allem inhaltliche Einbindung der beruflichen Tätigkeit in die Masterthesis ist ein weiterer Aspekt, der es Studierenden des Masterstudiengangs ermöglicht, ihren Beruf mit ihrem Studium zu verzahnen (vgl. HFH 2014b, § 29). Die Studierenden sollen dabei zeigen, dass sie „in der Lage sind, ein Problem aus dem ihrem Studiengang entsprechenden beruflichen Tätigkeitsfeld selbstständig unter Anwendung wissenschaftlicher Methoden und Erkenntnisse zu bearbeiten und dabei in die fächerübergreifenden Zusammenhänge einzuordnen“ (HFH 2014b, § 29(1)). Dadurch soll eine „Synthese

von theoretisch geleitetem und praktisch geleitetem Denken“ (HFH 2013, S. 76) erreicht werden. Um diese Zielsetzung zu erfüllen, sollte sich das Thema der Abschlussarbeit aus dem Berufsfeld der Studierenden ableiten und die Bearbeitung berufsbegleitend und mit hohem Anwendungsbezug umgesetzt werden.

Eine didaktische Verzahnung sowie Verankerung des Praxisbezugs in der Lehre wird durch die Involvierung von Lehrbeauftragten aus dem Hochschulbereich und der Praxis angestrebt (Näheres dazu im Abschnitt Zusammensetzung des Lehrkörpers).

Internationalisierung

Der Studiengang schenkt der immer weiter fortschreitenden wirtschaftlichen Globalisierung mit einer internationalen Ausrichtung einzelner Modulinhalte an relevanten Stellen in den Modulen, aber auch im Rahmen ganzer Module (z. B. „Intercultural Management“) Beachtung und sieht diese als einen wichtigen Aspekt der „Employability“ im Studiengang an. Die internationale Ausrichtung einzelner Modulinhalte meint hier beispielsweise einen umfangreichen Studienbrief zum Thema „Corporate-Governance-Systeme“ im internationalen Vergleich im Rahmen des „Corporate-Governance-Moduls“, den Einsatz eines cloudbasierten Unternehmensplanspiels, an dem international arbeitende Studierende teilnehmen[96] können, oder E-Vorlesungen, in denen Personen aus anderen Kulturkreisen, wie beispielsweise Vietnam oder Russland, über die kulturellen Besonderheiten ihres Kulturclusters referieren (vgl. Nickel/Schulz 2016f). Weiterhin werden hinsichtlich der Stärkung der Internationalisierung die drei Studienmodule „Business Planning“, „Business Simulation“ und „Intercultural Management“ vollständig in englischer Sprache gelehrt[97]. Diese Module werden auf den Großteil des Studiums verteilt und finden nach Regelstudienzeit im zweiten, dritten und vierten Semester statt (vgl. HFH 2013). Außerdem ist es möglich, die Masterthesis in englischer Sprache zu verfassen.

Neben den inhaltlichen Aspekten zur Stärkung der internationalen Ausrichtung engagiert sich die HFH auch für eine strukturell verankerte Internationalisierung. Dies passiert einerseits durch Studienzentren in Österreich und der Schweiz, wobei der Studiengang Master „Betriebswirtschaft“ aktuell (Stand: 2016) noch nicht in der Schweiz angeboten wird. Außerdem können

96 Dr. Tilka von Kodolitsch-Jonas (Leiterin Qualitätsmanagement) und Prof. Dr. Gunnar Siemer, Mitteilung auf Anfrage vom 08.02.2016.

97 Ebd.

auch Studierende, die sich in anderen Ländern aufhalten, an Klausuren teilnehmen, z. B. in der deutschen Botschaft vor Ort oder dem Goethe-Institut. Als letzter wichtiger Punkt ist hier die Anschlussfähigkeit an ein internationales Promotionsprogramm („Betriebswirtschaft und Management") mit der Universität Kaposvár (Ungarn) zu nennen[98]. Die HFH plant den Ausbau und die Entwicklung weiterer internationaler Promotionsprogramme in Kooperation mit internationalen Universitäten (vgl. HFH 2013).

Umsetzung von räumlicher und zeitlicher Flexibilität

Die Umsetzung räumlicher und zeitlicher Flexibilität im Studiengang wird insbesondere durch das Fernstudienkonzept der HFH, das überwiegend über Selbstlernphasen organsiert ist, gestärkt. Lehrinhalte werden dabei primär über die digital und analog zur Verfügung gestellten Studienbriefe und ergänzend an Stellen, an denen eine Integration sinnvoll erscheint, für ausgewählte Module über E-Learning-Elemente vermittelt, wie beispielsweise E-Vorlesungen oder E-Quizze (Näheres zum Einsatz didaktischer Lehrmedien im Abschnitt Ablauf und Inhalte des Studiums). Dies geschieht über die Online-Lernplattform „OLAT". Bei den E-Vorlesungen wird auf eine strukturierte Gliederung in kurze Einzelsequenzen geachtet und es werden Animationen, wie spezielle Zeichnungen, eingebaut, um einer sinkenden Aufmerksamkeit der Studierenden entgegenzuwirken (vgl. Nickel/Schulz 2016f). Die Lernplattform bietet den Studierenden viele interaktive Studienmöglichkeiten und wird in Kooperation mit der Universität Hamburg mit Blick auf notwendige neue Funktionalitäten stetig weiterentwickelt. „OLAT" wird im Masterstudiengang außerdem häufig für den Dokumentenaustausch zwischen Studierenden und Lehrenden genutzt, beispielsweise bei der Abgabe von Ausarbeitungen zu komplexen Übungen. Einige Möglichkeiten der Online-Lernplattform, wie beispielsweise virtuelle Klassenräume, Wikis oder Arbeitsgruppen mit nochmals separaten E-Learning-Funktionalitäten für geschlossene Räume, werden von den Studierenden oft nicht genutzt. Dieses geringere Interesse ist laut Erfahrungen der Studiengangleitung zum Großteil auf die gemeinsamen Treffen und den persönlichen Austausch, der bereits in den Präsenzphasen an den Studienzentren stattfindet, zurückzuführen (vgl. Nickel/Schulz 2016f).

Zukünftig möchte der Studiengang außerdem die interaktiven Lehr-/Lernmöglichkeiten von „Adobe Connect" stärker in die Lehre und damit ins-

98 Ebd.

besondere in die Durchführung von Lehrveranstaltungen einbinden. Des Weiteren können die Studierenden ein elektronisches Campus-Informations- und Prüfungsverwaltungssystem „WebCampus“ nutzen. Es bietet ihnen verschiedene (synchrone/asynchrone) Kommunikations- und Interaktionsmöglichkeiten mit Kommiliton(inn)en, Studienfachberater(inne)n sowie dem Studierendenservice und dem Prüfungsamt (vgl. HFH 2013). Außerdem ermöglicht der „WebCampus“ zeit- und ortsunabhängiges Abrufen von Studienmaterialien, wie z. B. Hinweise zum Prüfungsablauf, prüfungsrelevante Materialänderungen, Übungsklausuren, ergänzende Hinweise und Informationen zu komplexen Übungen sowie das An- und Abmelden von Prüfungen und die Einsicht der eigenen Prüfungsübersicht (vgl. HFH 2014b). Die Studienbriefe, der „WebCampus“ wie auch die in einigen Modulen eingesetzten E-Learning-Nutzungsmöglichkeiten der Lernplattform „OLAT“ dienen somit als wichtige Flexibilisierungsinstrumente im Studiengang.

Die HFH verfügt als Fernstudienanbieter über ein sehr dichtes Netz von über 50 Studienzentren in Deutschland, Österreich und der Schweiz[99], wovon zurzeit 26 vom Fachbereich „Wirtschaft und Recht“ und davon 13 für den Masterstudiengang „Betriebswirtschaft“ angeboten werden. Aufgrund der aktuell (Stand: 2016) noch überschaubaren Anzahl an Studierenden im Studiengang werden jedoch nicht alle Studienzentren vom Studiengang in Anspruch genommen. Die regionalen Schwerpunkte des Fernstudiengangs Master „Betriebswirtschaft“ liegen aktuell in Hamburg, Hannover, Stuttgart, Wiesbaden, München, Düsseldorf, Würzburg, Berlin sowie an zwei österreichischen Studienzentren in Wien und Linz (vgl. Nickel/Schulz 2016f). Die Art und Anzahl der angebotenen Studienzentren kann jedoch in Abhängigkeit von der Nachfrage und der regionalen Verteilung variieren (vgl. HFH o. J.c). Die Studienzentren stellen die unmittelbaren Studienorte für die Fernstudierenden dar, in denen diese studienorganisatorisch betreut werden (Näheres dazu im Abschnitt Unterstützungs- und Beratungsangebote für Studierende), Präsenzveranstaltungen besuchen und Prüfungen ablegen. Die Präsenzveranstaltungen dienen hierbei auch dazu, den Studierenden ein Feedback zu ihrem Lernfortschritt zu geben, was bei einem größtenteils im Selbststudium stattfindenden Studium von besonderer Bedeutung für die eigene Einschätzung und Motivation sein kann. Zudem können die Studierenden ggf. eine an dem eigenen Studienzentrum verpasste Präsenzveranstaltung an einem anderen Studienzentrum besuchen (siehe dazu auch Abschnitt

99 Ebd.

Unterstützungs- und Beratungsangebote für Studierende). Das u. a. im Abschnitt Verzahnung von Beruf und Studium bereits erwähnte Unternehmensplanspiel, das im Studiengang u. a. auch cloudbasiert in den Präsenzveranstaltungen stattfindet, dient ebenfalls dem flexiblen Austausch zwischen den Studierenden unterschiedlicher Studienzentren, die im gleichen Studiengang studieren. Der cloudbasierte Ansatz des Unternehmensplanspiels ähnelt einem Computerspiel, in dem die Studierenden jeweils unterschiedliche Rollen innerhalb einer Wirtschaftssimulation einnehmen.

Die Präsenzveranstaltungen finden im Fernstudiengang nicht grundsätzlich verpflichtend statt. Eine Anwesenheitspflicht besteht lediglich in Präsenzveranstaltungen, in denen eine komplexe Übung durchgeführt wird. Zu den allgemeinen Aufgaben der Studienzentren gehören:

- Planung, Organisation, Durchführung von Präsenzveranstaltungen,
- Organisation der Prüfungsveranstaltungen,
- Mitwirkung bei der Gewinnung und Administration von Lehrbeauftragten,
- Begleitende Studienberatung,
- Evaluation der Präsenzlehrveranstaltungen,
- Aufbau von Kooperationsbeziehungen zu Unternehmen, Institutionen und Hochschulen,
- Mitwirkung bei der regionalen Marketing- und Öffentlichkeitsarbeit (insbesondere bei den Informationsveranstaltungen) (vgl. HFH 2013, S. 78).

Durch Kooperationsverträge, die die HFH mit den Studienzentren eingeht, stellt sie eine längerfristige Verfügbarkeit dieser Studienstandorte für die Fernstudierenden sicher. Außerdem besteht für Studierende, die sich in Ländern ohne Studienzentren aufhalten, die Möglichkeit, an Standorten wie beispielsweise der deutschen Botschaft oder dem Goethe-Institut an Klausuren teilzunehmen[100] (siehe dazu auch Abschnitt Internationalisierung). Dies unterstützt zusätzlich die räumliche Flexibilität der Studierenden.

Um den Studierenden zusätzliche zeitliche Flexibilität durch eine geringere Arbeitsbelastung im Studium zu ermöglichen, werden ihnen im Anschluss an die Regelstudienzeit zwei gebührenfreie Überziehungssemester gewährt. Dadurch können sie ihre Studienbelastung im Semester situativ an den beruflichen oder familiären Verpflichtungen ausrichten und ggf. weniger Veranstaltungen belegen, als es für die Beendigung des Studiums in der

100 Dr. Tilka von Kodolitsch-Jonas (Leiterin Qualitätsmanagement) und Prof. Dr. Gunnar Siemer, Mitteilung auf Anfrage vom 08.02.2016.

Regelstudienzeit normalerweise nötig wäre. Bei einer Ausschöpfung und Gleichverteilung der gebührenfreien Semester auf die gesamte Studienzeit von vier Semestern (exkl. Masterthesis) würde dies eine verringerte Wochenarbeitsbelastung von 24,5 Stunden auf 16,3 Stunden bedeuten (vgl. HFH 2013).

Unterstützungs- und Beratungsangebote für Studierende

Als ein erstes Informationsmedium vor Beginn eines Studiums dient die Internetpräsenz[101] der Hamburger Fern-Hochschule mit umfangreichen Informationen zum Studienangebot, zur Studienform Fernstudium sowie zur Hamburger Fern-Hochschule im Allgemeinen. Studieninteressierte können diese zudem als Quelle für weiterführende Beratungs- und Informationsmöglichkeiten nutzen. Eines dieser weiteren Beratungsangebote, die erfahrungsgemäß ein sehr wirksames Instrument zur späteren Studienaufnahme darstellen, ist beispielsweise die mehrmals im Semester stattfindende regionale Informationsveranstaltung in den Studienzentren und kooperierenden Berufsschulen, zu der man sich online anmelden kann. Im Rahmen dieser Veranstaltungen beraten und berichten Professor(inn)en, Lehrbeauftragte, Studienzentrenleiter(innen), Absolvent(inn)en und Fernstudierende über das Studienangebot und ihre Erfahrungen im Studium. Auch besteht für Interessent(inn)en die Möglichkeit, an einer Online-Infoveranstaltung der Hamburger Fern-Hochschule teilzunehmen. Neben der Internetseite ist die HFH außerdem auf Messen vertreten, bei denen man sich ebenfalls über ein Fernstudium bzw. einen bestimmten Studiengang informieren kann. Für Studieninteressierte, die sich eingehender über einen ausgewählten Studiengang informieren möchten, stellt die HFH zudem Studienführer zur Verfügung. Sie enthalten ausführliche Informationen zu Studiengang, Studienablauf, Studienform, Vertragsbedingungen sowie zur Institution HFH. Zusätzlich können Studieninteressierte sich mit Anfragen zum Studium persönlich an die regionalen Studienzentren oder telefonisch sowie per E-Mail an das Studierendensekretariat der HFH wenden.

Zu Studienbeginn bemühen sich die regionalen Studienzentren um die Bildung von Studiengruppen in jedem Studiengang. Sie sollen das Kennenlernen der Studierenden, die aus der gleichen Region kommen und zur selben Zeit ihr Studium beginnen, fördern sowie die Interaktion und Zusammenarbeit zwischen ihnen ermöglichen und stärken (vgl. HFH 2013).

101 www.hfh-fernstudium.de (Abruf am 05.05.2017).

Eine weitere und auch von den Studierenden als sehr hilfreich eingeschätzte Unterstützungsmaßnahme (vgl. HFH 2013, S. 87) zum Einstieg in das Fernstudium Master „Betriebswirtschaft“ ist das freiwillige propädeutische Einführungsmodul „Einführung in den Studiengang Master Betriebswirtschaft (EMB)“ zu Beginn des ersten Semesters. Die Veranstaltung gibt den Studierenden neben einer Einführung in die Besonderheiten und Anforderungen des Fernstudiums an der HFH vor allem Werkzeuge und Methoden des Selbstmanagements (z. B. Zeit- und Zielmanagement, Stressmanagement) an die Hand. Damit sollen sie sich einen effizienten persönlichen Arbeitsstil aneignen, der ihnen die Bewältigung der beruflichen, studentischen sowie privaten Anforderungen erleichtert. Zudem werden den Studienanfänger(inne)n die Grundsätze der Methodik der Fallstudienarbeit vermittelt, die eine besondere Rolle im Rahmen der eingesetzten didaktischen Methoden im Studiengang spielt (Näheres dazu im Abschnitt Ablauf und Inhalte des Studiums) (vgl. HFH o. J.d).

Im Verlauf des Studiums findet die Betreuung der Studierenden studiengangübergreifend und zentral über den Studierendenservice, den Fachbereich und die regionalen Studienzentren statt (vgl. HFH 2013). Sie setzen die Vorgaben der Hochschulleitung, die Ordnungen sowie die Beschlüsse der Selbstverwaltungsgremien der Hochschule um.

Der Studierendenservice ist vor allem elektronisch per E-Mail oder über den „WebCampus“ (Näheres zum „WebCampus“ im Abschnitt Umsetzung von räumlicher und zeitlicher Flexibilität) mittels synchroner und asynchroner Kommunikationsmöglichkeiten (Nachricht, Chat, Foren) und per Telefon erreichbar. Zu den Schwerpunkten der Beratung durch den Studierendenservice gehören studienorganisatorische Fragestellungen sowie Anfragen zu den Prüfungsmodalitäten und zum Studienvertrag. Die zeitlich unabhängige Interaktion und Kommunikation über den HFH-„WebCampus“ gilt ebenso für die internen und externen (über Honorarvertrag gebundenen) Studienfachberater(innen) (auch Modulberater(innen) genannt), die im Hinblick auf modulbezogene fachliche und Verständnisfragen von den Studierenden kontaktiert werden können. Studienfachberater(innen) können Modulbetreuer(innen), die Studiengangleitung, die Lehrbeauftragten oder die Autor(inn)en der Studienbriefe sein, welche die Studierenden ergänzend zur Beratung und fachlichen Anleitung in den Präsenzveranstaltungen bei der Bewältigung des Studiums unterstützen (vgl. Nickel/Schulz 2016f). Die Anfragen werden dokumentiert und zur Unterstützung qualitätssichernder Maßnahmen eingesetzt (Näheres dazu im Abschnitt Qualitätssicherung). In den bei Immatrikulation gewählten regionalen Studienzentren können

wohnortnah sowohl Präsenzveranstaltungen besucht und Prüfungsleistungen abgelegt als auch Informationen, Beratung und Betreuung zum Studium und zur Studienorganisation eingeholt werden (ebd.). Weiterhin steht Studierenden die Möglichkeit offen, durch andere Verpflichtungen verpasste Präsenzveranstaltungen ggf. an anderen Studienzentren, an denen die gleiche Veranstaltung zu einem anderen Zeitpunkt angeboten wird, nachzuholen (vgl. HFH 2015b).

Wie bereits erwähnt, dienen die Präsenzlehrveranstaltungen den Fernstudierenden als wichtiges Unterstützungsangebot, um die Lerninhalte anzuwenden und zu vertiefen sowie bei der inhaltlichen Strukturierung zu helfen. Zusätzlich können die Studierenden die Präsenzphasen dazu nutzen, ihre Leistungen im Vergleich besser einzuschätzen (vgl. HFH 2013, S. 24). Als Unterstützung der besseren Planbarkeit für die Studierenden werden die Studientermine (Präsenzveranstaltungen, Leistungsnachweise) ein Jahr im Voraus bekannt gegeben (vgl. HFH 2015c).

Im Rahmen der Anfertigung von wissenschaftlichen Arbeiten wie der Hausarbeit oder der Masterthesis werden die Studierenden individuell von den jeweiligen Prüfer(inne)n betreut. Zudem erhalten sie bereits mit der ersten Mediensendung nach Immatrikulation einen gesonderten Studienbrief zum wissenschaftlichen Arbeiten, der die Anforderungen und die organisatorischen Regelungen zum wissenschaftlichen Arbeiten detailliert erläutert und die Studierenden vor und insbesondere bei der Durchführung ihrer Masterthesis unterstützen soll. Darüber hinaus können die Studierenden die Angebote erfahrener Schreibberater(innen) der akademischen Schreibberatung für eine individuelle Rückmeldung zu einer eigenen Textprobe in Anspruch nehmen. Sollte ein(e) Studierende(r) kein passendes Thema für die Studienabschlussprüfung finden, gibt es die Möglichkeit, ein Thema beim zuständigen Fachbereich zu beantragen (vgl. HFH 2014b).

Als Unterstützung des Selbststudiums stehen den Studierenden freiwillige Übungsklausuren mit Lösungshinweisen zur Verfügung. So können sie ihren Lernstand nachvollziehen.

Neben den in Abschnitt Umsetzung von räumlicher und zeitlicher Flexibilität näher erläuterten gebührenfreien Überziehungssemestern bietet die HFH ihren Studierenden mit der nachweislich zu belegenden Studienunterbrechung eine weitere studienorganisatorische Unterstützungsmaßnahme. Eine Studienunterbrechung kann beantragt werden, wenn ein(e) Studierende(r) sich nicht in der Lage sehen sollte, die Studieninhalte im Selbststudium zu bewältigen und an den Präsenzveranstaltungen teilzunehmen. Sie wird insbesondere in folgenden Fällen bewilligt:

- Mutterschutz, Elternzeit,
- eigene Krankheit,
- Pflege eines Familienmitglieds, für das der/die Studierende die Verantwortung trägt,
- zeitlich befristete Tätigkeit im Ausland,
- Ableistung einer Dienstpflicht nach Art. 12a des Grundgesetzes (vgl. HFH 2006, § 12(2)).

Die Antragsteller(innen) können ihr Studium im Regelfall für die Dauer von einem Semester aussetzen und sind in dieser Zeit keine Studierenden der HFH, wonach auch alle Rechte und Pflichten des beiderseitigen Vertrags ruhen. Die Beantragung des Unterbrechungssemesters muss zum 15. Januar bzw. 15. Juli selbigen Semesters erfolgen.

Um die Anschlussfähigkeit der Masterangebote der HFH zu erhöhen, plant die Hochschule, ihre Promotionsprogramme mit Partneruniversitäten weiter auszubauen sowie internationale Promotionsprogramme mit ausländischen Universitäten zu entwickeln (vgl. HFH 2013).

Zusammensetzung des Lehrkörpers

Im Studiengang Master „Betriebswirtschaft“ sind aktuell drei Professor(inn)en und sechs wissenschaftliche Mitarbeiter(innen) beschäftigt, die zum Mitarbeiter(innen)kreis der HFH gehören. Dabei übernehmen alle Professor(inn)en parallel die wissenschaftliche wie auch studienorganisatorische Entwicklung und Leitung für einen bestimmten Studiengang an der HFH. Zu diesem Professor(inn)enkreis gehört somit ebenfalls der/die verantwortliche Studiengangleiter(in) des Fernstudiengangs „Betriebswirtschaft (M. A.)“. Außerdem arbeiten 42 externe Studienbrief- und Online-Modul-Autor(inn)en sowie ca. 50 externe Lehrbeauftragte für die Durchführung der Präsenzlehrveranstaltungen an den Studienzentren für den Masterstudiengang. Die Lehrbeauftragten werden von den jeweiligen Studienzentren mit häufiger Unterstützung des Studiengangteams der HFH rekrutiert und kommen meist aus dem näheren Umland der jeweiligen Studienzentren, an dem sie ihre Lehre durchführen. Die Gewinnung neuer Lehrbeauftragter für den Studiengang wird zum einen durch den Einsatz bereits bewährter Lehrbeauftragter anderer Studiengänge der HFH oder Lehrender aus deren Netzwerk mit gleicher oder passender Fachrichtung realisiert. Zum anderen findet eine am gesuchten Themenbereich orientierte Recherche auf den Webseiten anderer Hochschulen und über das Online-Business-Netzwerk „XING“ statt, die sich ebenfalls häufig als effektiv herausstellt (vgl. Nickel/Schulz 2016f).

Im Masterstudiengang „Betriebswirtschaft“ wird eine Lehrkörperzusammensetzung aus internen und externen Hochschullehrer(inne)n sowie Lehrbeauftragten aus der Praxis („Praktiker(inne)n“) angestrebt, um eine gute didaktische Verzahnung von Beruf und Studium gewährleisten zu können (Näheres dazu im Abschnitt Verzahnung von Beruf und Studium). Viele der Lehrbeauftragten im Fernstudiengang Master „Betriebswirtschaft“ sind Professor(inn)en von Fachhochschulen.

Die erstmalige Einstellung von neuen Lehrbeauftragten für den Studiengang findet durch den Präsidenten/die Präsidentin der HFH unter Berücksichtigung folgender Kriterien statt:

- *Ausgewiesene fachliche Eignung auf dem Gebiet des zu vertretenden Moduls*
  Nachzuweisen durch einschlägige Lehrtätigkeiten oder Fachpublikationen, alternativ durch eine „langjährige praktische Tätigkeit (bevorzugt in verantwortlicher Stellung) in einem Unternehmen oder einer sonstigen Organisation“ (HFH 2013, S. 73).
- *Berufungsfähigkeit*
  Hierbei können insbesondere bei Personen mit fachlicher Expertise aus der Praxis Ausnahmen zugelassen werden.
- *Erfahrungen in der (seminaristischen) Lehre*
  Diese Erfahrungen sollten bevorzugt aus der Hochschule und dem Fernunterricht stammen.

Lehrende im Fernunterricht an der HFH befinden sich an einer speziellen Schnittstelle zwischen Selbststudium, Präsenzstudium und beruflicher Tätigkeit. Dabei spielen spezielle didaktische Fähigkeiten im Unterschied zu Präsenzstudiengängen eine besondere Rolle. Ein Beispiel ist die Fähigkeit, den Studierenden eine inhaltliche und didaktische Orientierung für das Selbststudium zu vermitteln, indem die Lehrenden ihnen Schwerpunkte im Studienmaterial aufzeigen und sie für das Studium motivieren. Eine weitere wichtige didaktische Fähigkeit der Lehrenden sollte sein, den Studierenden die Übertragbarkeit der wissenschaftlichen Inhalte auf die berufliche Praxis sowie umgekehrt aufzeigen zu können (vgl. Nickel/Schulz 2016f). Nach der Einstellung durch den Präsidenten/die Präsidentin finden in den nachfolgenden Semestern Bestätigungen durch den/die Dekan(in) des Fachbereichs statt. Für eine dauerhafte Zusammenarbeit des Fachbereichs mit den Lehrbeauftragten, die im Regelfall einen semesterweisen Lehrauftrag erhalten, sind grundsätzlich positive Ergebnisse der Lehrevaluation durch die Studierenden bzw. „ein konstruktiver Umgang mit Hinweisen zur Verbesserung durch die Evaluation“ (HFH 2013, S. 73) sowie die Erfüllung der vertragli-

chen Verpflichtungen von Bedeutung. Die Lehrbeauftragten sind für die Durchführung der Präsenzlehrveranstaltungen (Näheres zu den Inhalten der Lehrveranstaltungen im Abschnitt Ablauf und Inhalte des Studiums) an den Studienzentren sowie die Bewertung des Studienfortschritts und der individuellen Studienleistung der Studierenden zuständig (vgl. HFH 2009, § 8).

Die Professor(inn)en und wissenschaftlichen Mitarbeiter(innen) am Fachbereich werden nach den Regelungen des Hamburgischen Hochschulgesetzes (HmbHG) eingestellt. Bei der Einstellung hauptberuflich Lehrender werden Lehrerfahrungen und damit eine pädagogische Eignung für die Lehre im Fernstudium sowie wissenschaftliche Tätigkeiten zur Fernstudiendidaktik und zum Bildungsmanagement (innerhalb oder außerhalb der Hochschule) berücksichtigt.

Die Professor(inn)en sind gemeinsam mit den wissenschaftlichen Mitarbeitenden im Studiengang für die Sicherung des Ablaufs der studienorganisatorischen Prozesse in den Modulen und für die ihnen zugeordneten Prozesse der systematischen Qualitätssicherung verantwortlich (vgl. HFH 2013) (Näheres im Abschnitt Qualitätssicherung). Dabei sind die hauptberuflich Lehrenden neben der Lehre für folgende Aufgabenbereiche zuständig:

- die Mitwirkung an Prüfungen nach Maßgabe der Prüfungsordnung (siehe dazu Abschnitt Studiengangbezogene Entscheidungsstrukturen),
- die Koordinierung und Sicherung einer qualifizierten Studienfachberatung,
- die konzeptionelle Gestaltung des Fernstudiums einschließlich der Überarbeitung der Medien,
- die fachliche Unterstützung der Studienzentren sowie deren Evaluation,
- die fachliche Anleitung der wissenschaftlichen Mitarbeiter(innen),
- die hochschuldidaktische und organisatorische Anleitung der Leiter(innen) der Studienzentren,
- die Mitwirkung bei der Verwaltung der HFH sowie
- die konzeptionelle Mitwirkung bei der Entwicklung neuer Studienangebote sowie deren Realisierung (vgl. HFH 2009, § 6(1)).

Dazu können im Speziellen Aufgaben gehören wie die Beauftragung externer Autor(inn)en für das Erstellen von Studienbriefen, Klausuren und ggf. Online-Modulen, die Auswertung der Klausurergebnisse hinsichtlich des QM-Prozesses, die Mitwirkung bei der Bearbeitung von Widersprüchen gegen Prüfungsergebnisse oder die Planung der Präsenztermine in Abstimmung mit den Studienzentren (vgl. HFH 2013).

Inhaltliche Aufgaben sind die konzeptionelle Weiterentwicklung von Modulen und Studienbriefen, bei der auch die Einführung und Entwicklung von E-Learning-Anwendungen und Online-Inhalten eine wichtige Rolle spielen, sowie das Lektorat von Studienmaterial und die laufende Abstimmung mit den Autor(inn)en (ebd.).

Die wissenschaftlichen Mitarbeiter(innen) im Studiengang Master „Betriebswirtschaft" unterstützen die Professor(inn)en in den wissenschaftlichen Dienstleistungen der HFH. Dabei sind sie unter deren Anleitung ebenfalls in der Entwicklung und Aktualisierung der Studienmodule tätig und wirken an der Studienorganisation sowie den Hochschulprüfungen mit. Sie übernehmen die Verantwortung für durchschnittlich fünf bis zehn Module, bei den Professor(inn)en sind es ca. vier bis fünf. Wissenschaftliche Mitarbeiter(innen) können leitende Tätigkeiten in den Bereichen Zulassung, Prüfungsamt und Studienberatung sowie für die Koordination der Arbeit in den Studienzentren wahrnehmen (vgl. HFH 2009).

Externe Studienbrief- und Online-Modul-Autor(inn)en werden über einen Werkvertrag (siehe Abschnitt Qualitätssicherung) für die HFH tätig und sind in der Regel „Hochschullehrer, die neben der wissenschaftlichen Ausgewiesenheit über einen Praxisbezug zur Thematik und die notwendigen methodisch-didaktischen Erfahrungen verfügen" (HFH 2013, S. 109). Sie konzipieren die Online-Inhalte sowie die Studienbriefe vor dem Hintergrund der von der HFH konzipierten Curricula und unter Beachtung des Autor(inn)enleitfadens (Näheres dazu im nachfolgenden Abschnitt).

Unterstützungs- und Weiterbildungsmöglichkeiten der Lehrenden

Wie bereits im Abschnitt zur Qualitätssicherung im Studiengang Master „Betriebswirtschaft" beschrieben, verfügt die HFH und somit auch der Studiengang über umfangreiche schriftliche Leitfäden zur Orientierung und Unterstützung der externen Lehrbeauftragten und Autor(inn)en. Da die wesentliche Aufgabe der Lehrbeauftragten in der Durchführung der Präsenzveranstaltungen liegt, bietet ihnen der schriftliche Leitfaden einen Überblick über die Zielgruppe der Studierenden, auf die sie ihre Lehre abstimmen müssen, einen Einblick in das Studienkonzept, Tipps und Erfahrungen zu den Präsenzveranstaltungen und ein Glossar mit Hinweisen zu verschiedenen relevanten Themen für Lehrende, das auch auf Quellen außerhalb des Leitfadens verweist. Weiterhin werden die Lehrbeauftragten über ihre Verantwortung, die sie als Hochschullehrer(innen) der HFH besitzen, informiert und erhalten eine Reihe an Musterformularen, wie die Honorarabrechnung für Lehrbeauftragte oder den Vertrag über die Aufsicht bei Prüfungen, die sie

während ihres Lehrauftrags benötigen werden (vgl. HFH 2015b). Als weiteres Unterstützungsmedium für Lehrbeauftragte fungiert die Online-Informationsplattform „partos“[102]. Diese hält Informationen rund um das Thema Verwaltung im Kontext des Lehrauftrags an der HFH bereit.

Auch den externen Autor(inn)en liegt als unterstützendes Medium für die Anfertigung der Studienbriefe ein Autor(inn)enleitfaden als Anlage zum Werkvertrag (Näheres dazu im Abschnitt Qualitätssicherung) vonseiten der HFH vor. Mit den Autor(inn)enleitfäden erhalten die Autor(inn)en Informationen zu Einzelheiten der Werkleistungen sowie zu den Einzelleistungen, die sie zu erbringen haben (vgl. HFH o. J.b). Dazu gehören ein methodisch-didaktischer Teil, der beispielsweise die wesentlichen Aufgaben und die Struktur sowie Inhalte des Studienbriefs im Einzelnen erläutert, Informationen zur Gestaltung von Literaturangaben, Hinweise zur formalen und technischen Gestaltung des Manuskripts sowie zur Verwendung der HFH-Formatvorlagen für den Studienbrief. Zuletzt werden noch zu beachtende Punkte bei der Durchführung der Autor(inn)enkorrektur genannt (ebd.). Sie wird anhand eines Korrekturausdrucks des fertiggestellten Studienbriefs durchgeführt, um diesen im Hinblick auf eine reproduzierbare Version zu finalisieren.

Den festangestellten Lehrenden der HFH stehen als Unterstützungsmaßnahme Schulungen zum Lektorat, also zur Prüfung und Bearbeitung der Studienbriefe, die durch die Autor(inn)en angefertigt wurden, zur Verfügung. Weiterhin gibt es einen Lektoratsausschuss, an den sich die Lehrenden bei Fragen wenden können.

5.2 Duale Studiengänge

5.2.1 Engineering technischer Systeme (B. Eng.) – Hochschule Osnabrück

Studiengangprofil und Qualifizierungsziele

Der duale Bachelorstudiengang „Engineering technischer Systeme“ wird seit 2008 an der Hochschule Osnabrück am Standort Lingen angeboten, mittlerweile unter dem Dach des 2010 etablierten „Instituts für Duale Studien-

102 http://partos.hfh-intern.de (Abruf am 19.07.2016).

gänge“[103] (IDS) (Hochschule Osnabrück 2013, I). Hauptverantwortliche(r) für den Studiengang ist der/die Studiendekan(in), der/die von verschiedenen weiteren Akteuren und Akteurinnen und Gremien unterstützt wird (Näheres dazu in den Abschnitten Qualitätssicherung und Studiengangbezogene Entscheidungsstrukturen).

In dem Studiengang können Studierende eine von vier Studienrichtungen[104] studieren, und zwar „Elektrotechnik“, „Maschinenbau“, „Mechatronik“ und „Verfahrenstechnik“, und einen „Bachelor of Engineering“ (B. Eng.) erwerben. Der Studiengang ist auf eine Regelstudienzeit von sechs Semestern ausgelegt und umfasst 180 ECTS-Punkte (IDS o. J.a, S. 1; MKT 2015, § 1(1)).

Am gesamten IDS waren im Wintersemester 2014/2015 985 Studierende eingeschrieben (IDS o. J.a, S. 4), wovon 173 auf den Studiengang „Engineering technischer Systeme“ entfielen. Die ersten Absolvent(inn)en schlossen 2011 ihr Studium ab (IDS o. J.a, S. 5). Ausgehend von 29 Personen im Jahr 2011 steigerte sich die Absolvent(inn)enzahl sukzessive, über 32 und 38 in den Jahren 2012 und 2013 hin zu 61 Absolvent(inn)en im Jahr 2014 (IDS o. J.a, S. 5). Die jährliche Aufnahmekapazität des Studiengangs beträgt 35 Personen. Aktuell werden jedoch durchgängig zwischen 55 und 60 Studierende pro Aufnahme zum Wintersemester (1. August) in den Studiengang aufgenommen. Dies wird einerseits ermöglicht durch die Teilnahme am Hochschulpakt 2020 und andererseits durch das Studienorganisationskonzept mit zwei zeitversetzten Studierendengruppen pro Studienjahr, da diese nie gleichzeitig an der Hochschule oder im Betrieb sind (vgl. Nickel/Schulz 2016b). Von den Studierenden im Studiengang haben ca. ein Drittel bei Studienbeginn bereits eine Ausbildung, wie beispielsweise zum/zur Elektroniker(in), Mechatroniker(in) oder Industriemechaniker(in) absolviert, ein weiteres Drittel verknüpft das Studium mit einem Ausbildungsabschluss und das letzte Drittel wird von Studierenden repräsentiert, die allein einen Hochschulabschluss anvisieren. Die Tendenz zu einem Hochschulabschluss ohne die Integration einer zusätzlichen Ausbildung nimmt im Studiengang immer stärker zu (ebd.). Studierende ohne Abitur oder Fachhochschulreife sind im Studiengang nicht vertreten. Die Studienabbruchquote im Studiengang liegt bei ca. 10 Prozent, wobei der Studienabbruch sich in den allermeisten Fällen

103 Das Institut entstand im Jahr 2010 aus zwei Vorgängerinstitutionen, dem „Department für Duale Studiengänge“ der Hochschule Osnabrück und der Berufsakademie Emsland (IDS o. J.a, S. 55).

104 Sofern nicht anders ausgewiesen, beziehen sich die Ausführungen im Folgenden auf den gesamten Studiengang, also auf alle Studienrichtungen gleichermaßen.

auf die ersten beiden Semester beschränkt. Als Abbruchgründe werden hierbei neben dem endgültigen Nichtbestehen einer Modulprüfung zumeist abweichende Erwartungen der Studierenden an ein Studium oder Probleme in den Betrieben genannt (vgl. Nickel/Schulz 2016c).

Organisiert ist der duale Studiengang als praxisintegrierendes Studium, bei dem sich Phasen an der Hochschule und Phasen im Betrieb in längeren Blöcken abwechseln, ohne dass die Studierenden neben dem Hochschulabschluss notwendigerweise auch noch einen Berufsbildungsabschluss erwerben. Jedoch steht den Studierenden die letztere Option offen, für die sie sich in der Regel zu Beginn ihres Studiums, jedoch spätestens im Laufe ihrer Probezeit von vier Monaten im Rahmen eines Studienvertrags entscheiden (vgl. IDS o. J.a, S. 47). Das an der Hochschule Osnabrück gewählte duale Studienkonzept zeichnet sich durch „die vom ersten bis zum letzten Semester durchgängige, systematisch angelegte Integration der Lernorte" (IDS o. J.a, S. 10) aus, sowohl auf der institutionell-strukturellen als auch auf der inhaltlichen Ebene.

Bei dem dualen Studiengang „Engineering technischer Systeme" stehen die „wissenschaftliche Befähigung im Fachgebiet", die „Befähigung zu einem sozial verantwortungsvollen und reflektierten, gestaltenden Handeln im Berufsfeld in einer sich wandelnden Gesellschaft" und die „Befähigung zum selbständigen lebensbegleitenden Lernen" (IDS o. J.a, S. 22) im Vordergrund (für eine Übersicht über die Qualifikationsziele und die dazugehörigen Kompetenzen siehe Abbildung 59). Das übergeordnete Qualifizierungsziel des Studiengangs, das direkt von der gewählten Studienform befördert werden soll, besteht entsprechend darin, dass Studierende Fachwissen und fachübergreifendes Wissen für ihr berufliches Arbeitsfeld erwerben, ebenso wie fachliche, methodische und generische Kompetenzen (vgl. Hochschule Osnabrück 2013, S. 1f.). Neben Kenntnissen und Fertigkeiten im Umgang mit technischen Systemen umfasst dies auch die Befähigung der Studierenden zum Verständnis weiterer technologischer Bereiche, zur angemessenen Interaktion mit Ingenieur(inn)en anderer Fachrichtungen und zur sachgerechten Kommunikation entwickelter Lösungen (vgl. IDS o. J.a, S. 24). Querschnittsthemen im dualen Studium sind die direkte Anwendung der erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten und die allgemein hohe Praxisorientierung durch die Verbindung jedes Moduls mit der Praxis. Durch zu bearbeitende Praxistransferprojekte (vgl. Nickel/Schulz 2016b) wird ein genuiner Beitrag zur Berufsbefähigung der Absolvent(inn)en geleistet (vgl. Arens-Fischer/Dinkelborg/Grundwald 2016). Alles in allem stellt der in dem Studiengang erworbene Bachelorgrad damit einen ersten berufsqualifizierenden Abschluss dar, mit

Qualifikationsziele der Studiengänge am „Institut für Duale Studiengänge“ der Hochschule Osnabrück

Qualifikationsziele	Wissenschaftliche Befähigung	Employability	Citizenship – sozial verantwortungsvoll handeln	Befähigung zur Reflexion und Weiterentwicklung des Berufsfeldes	Persönlich entwickeln und entfalten
Angestrebte Kompetenzen	Kompetenz zum lebenslangen Lernen und zu einem sozial verantwortungsvollen, nachhaltigen und gestaltenden Handeln und Problemlösen auf wissenschaftlichem Niveau in einer sich wandelnden Gesellschaft				
	Fachkompetenz	Kompetenz zu wissenschaftlichem Denken und Handeln	Selbstständigkeitskompetenz	Kooperationskompetenz	Kompetenz zum Denken und Handeln in regionalen, internationalen und globalen Kontexten	Kompetenz zur gesellschaftlichen Teilhabe
Kompetenzoperationalisierung	– Breites und integriertes Wissen und Verstehen der wissenschaftlichen Grundlagen – Fertigkeiten des Fachgebietes – Kritisches Hinterfragen des Fachgebietes – Kritisches Verständnis der Theorien, Prinzipien und Methoden – Vertiefendes, detailliertes und kritisches Verständnis auf dem neuesten Stand des Wissens	– Wissenschaftliche Methoden und Standards anwenden – Erkenntnisorientierte Recherche und Informationssuche – Lesen und Schreiben wissenschaftlicher Texte – Wissenschaftliche Haltung – Wissenschaftliche Argumentation – Reflexion wissenschaftlicher Ansätze, Konzepte, Methoden – Kritische Reflexion von Forschungsergebnissen nach wissenschaftlichem Standard	– Selbststeuerung für anwendungsorientierte Projekte – Eigenständiges Handeln – Reflektiert handeln – Selbstständig Lernstrategien entwickeln und umsetzen – Verantwortung übernehmen – Gesund studieren und Achtsamkeit – Zuverlässigkeit – Selbstgesteuerte forschungsorientierte Projekte durchführen	– Interagieren in homogenen und heterogenen Gruppen – Problemlösungen formulieren und vertreten – Interdisziplinärer Austausch auf wissenschaftlichem Niveau – Konfliktbewältigung – Bereitschaft zur Übernahme von (herausgehobener) Verantwortung im Team – Kooperative Problembearbeitung in ungewohnten Teamkonstellationen und deren multiperspektivische Reflexion	– Regionale, internationale und globale Rahmenbedingungen erkennen und berücksichtigen – Perspektiven wechseln – Reflexion berufsfeldbezogenen Handelns und Problemlösens – Gesellschaftliche, wissenschaftliche und ethische Erkenntnisse berücksichtigen – Problemlösungen in neuen und multidisziplinären Problemsituationen	– Bewusstsein für gesellschaftliche relevante Fragen – (inter-)kulturelle Bedingungen beim Handeln und Problemlösen erfassen und berücksichtigen – Bewusstsein für die Relevanz des Faches – Ethische Anforderungen erkennen und beachten – Auf wissenschaftlichem Niveau mit Fachvertretern und Laien multiperspektivisch austauschen

Quelle: IDS o. J.a, S. 23

dem fachwissenschaftliche Kenntnisse und persönliche Qualifikationen nachgewiesen werden, die für die berufliche Praxis und eine sich verändernde Berufswelt notwendig sind (vgl. Hochschule Osnabrück 2015a, § 2(1)).

In Anlehnung an den „Dublin Descriptors[105]“ sowie den Qualifikationsrahmen für „Deutsche Hochschulabschlüsse“ (HQR) werden die Qualifikationsziele des Studiengangs „Engineering technischer Systeme“ weiter konkretisiert. Diese umfassen im Detail (Hochschule Osnabrück 2013, S. 2):

- das Fach- und fachübergreifende Wissen,
- das analytische, systematische und vernetzte Denken,
- die Fähigkeit, theoriebasiertes Wissen und praxisbasierte Erfahrungen aufeinander zu beziehen,
- die Fähigkeit zur Entwicklung und Umsetzung multiperspektivischer Problemlösungen, auch in interdisziplinären und interkulturellen Teams sowie im Rahmen von Maßnahmen wie Projekten,
- die Fähigkeit, verschiedene Ansätze der Problemlösung zu diskutieren und auch Laien verständlich zu machen,
- die Fähigkeit, Fachwissen eigenständig zu erweitern und entsprechende Lernstrategien zu entwickeln,
- Kompetenzen der systematischen Erhebung von Daten zur Bewertung von Systemzuständen,
- die Fähigkeit, Unsicherheiten und Risiken bei Problemlösungen und der Gestaltung von Systemen einschätzen und adäquate Gegenmaßnahmen entwickeln zu können, sowie
- den konstruktiven und umsichtigen Umgang mit Kritik.

Während diese übergeordneten Qualifikationsziele für alle Studierenden des Studiengangs gelten und unabhängig vom Studienschwerpunkt grundlegende Kenntnisse der für die Ingenieurwissenschaften relevanten mathematischen und naturwissenschaftlichen Grundlagen erworben werden, kommen bei jeder Studienrichtung jeweils spezifische Inhalte und Qualifizierungsziele hinzu (Hochschule Osnabrück 2016a, 2016e):

- „Elektrotechnik“ (Hochschule Osnabrück 2016a): Inhaltlich steht bei dieser Studienrichtung die praktische Anwendung der Elektrizitätslehre im Zentrum. Potenzielle Tätigkeitsfelder der Studierenden und Absolvent(inn)en finden sich in Unternehmen der Branche des Maschinen-

105 Bei den „Dublin Descriptors“ handelt es sich um eine auf europäischer Ebene abgestimmte Form der Beschreibung der mit dem Ende eines jeden Studienniveaus der „Bologna-Struktur“ erworbenen Kompetenzen.

und Anlagenbaus im Bereich der Mess-, Steuer- und Regelungstechnik, der Automatisierungstechnik sowie über diese Branche hinaus im Zusammenhang mit Prozessen der Erzeugung, Übertragung, Verteilung und Anwendung von Energie.

- „Maschinenbau“ (Hochschule Osnabrück 2016c): Zentrale Gegenstände dieser Studienrichtung sind Maschinen und Anlagen, von einzelnen Maschinenelementen über Baugruppen und Maschinen bis hin zu ganzen Fertigungsstraßen und Anlagen. Die Studierenden werden darauf vorbereitet, diese zu entwickeln, zu konstruieren, zu produzieren und in Betrieb zu nehmen.
- „Mechatronik“ (Hochschule Osnabrück 2016d): In dieser Studienrichtung liegt der Schwerpunkt auf der Verbindung mechanischer, elektrotechnischer und informationstechnischer Elemente im Rahmen technischer Systeme. Absolvent(inn)en der Studienrichtung sind in der Lage, diese Systeme zu entwickeln, zu konstruieren und zu realisieren.
- „Verfahrenstechnik/Chemische Prozesstechnik“ (Hochschule Osnabrück 2016f): Die vierte Studienrichtung fokussiert technische Vorgänge, bei denen mittels chemischer, physikalischer oder biologischer Prozesse Materialien aufgearbeitet, gereinigt oder in neue Produkte umgewandelt werden. Studierende dieser Studienrichtung werden auf die Optimierung und Simulation von Produktionsprozessen und auf die Entwicklung, Konstruktion und Inbetriebnahme technischer Systeme im Bereich Anlagentechnik vorbereitet.

Ungeachtet der Schwerpunktsetzungen ist aber auch gewährleistet, dass Studierende einer Fachrichtung in Form ausgewählter Module Einblick in die Inhalte anderer Studienrichtungen erhalten.

Zum Erreichen der Qualifikationsziele wird in dem Studiengang auf verschiedene Lehr- und Lernformen zurückgegriffen. Grundlegend wird hier von der mit der Studienform gegebenen Möglichkeit, Fachwissen und Betriebspraxis direkt aufeinander beziehen zu können (für die Umsetzung des Theorie-Praxis-Transfers siehe Abschnitt Verzahnung von Beruf und Studium), Gebrauch gemacht (vgl. IDS o. J.a, S. 26f.). Zwar wird in den Praxisphasen keine von Lehrenden der Hochschule kontinuierlich begleitete Lernform genutzt (vgl. IDS o. J.a, S. 39), jedoch findet die Verbindung der Praxis mit den hochschulischen Lehr- und Lernprozessen über die Reflexion der Praxiserfahrungen an der Hochschule statt. Außerdem wird die Verbindung zwischen den beiden Bereichen über die das gesamte Studium begleitenden Praxistransferprojekte hergestellt, die am Lernort Betrieb verfasst werden (für

Details zu den Praxistransferprojekten und weiteren Formen des Theorie-Praxis-Transfers siehe Abschnitt Verzahnung von Beruf und Studium).

Bei den am Lernort Hochschule genutzten Lehr- und Lernformen handelt es sich um (IDS o. J.a, S. 39):

- Vorlesungen,
- Seminare,
- seminaristische Vorlesungen,
- Übungen,
- Laborübungen (in Einzel- und Gruppenarbeit),
- Projektarbeiten in Gruppen und
- das Selbstlernen.

Unabhängig von dem jeweiligen Format sind die Lehr- und Lernprozesse durch die Arbeit in kleineren Gruppen, d. h. Gruppen zwischen 25 und 35 Personen, sowie eine hohe Interaktionsdichte zwischen Lehrenden und Studierenden gekennzeichnet. Unterstützt werden diese Prozesse zudem durch die Räumlichkeiten und ihre Ausstattung sowie die Einbindung einer E-Learning-Plattform.

Die Prüfungen im Studiengang „Engineering technischer Systeme" (für eine Übersicht siehe Tabelle 30) sind durchgängig studienbegleitend und kompetenzorientiert ausgelegt, sie werden von der Hochschule und den Lehrenden verantwortet (vgl. IDS o. J.a, S. 36f.). Entscheidend ist dabei, dass auch der Anteil der betrieblichen Praxis am Kompetenzerwerb sowie die Ergebnisse der Verzahnung von Theorie und Praxis in den Prüfungen abgedeckt werden.

Eine Besonderheit bei der Ausgestaltung der Prüfungen wurde im Sinne der Studienerfolgssicherung beim dritten Wiederholungsversuch schriftlicher Prüfungen eingeführt, die als Klausur angelegt sind. So kann dieser Versuch auch als mündliche Prüfung durchgeführt werden, was es Personen mit Problemen im schriftlichen Ausdruck unter Zeitdruck ermöglichen kann, die Prüfung erfolgreich zu absolvieren (vgl. Hochschule Osnabrück 2013, S. 9f.). Mit dieser Regelung soll u. a. auch die Internationalisierung der Hochschule gestärkt werden. Grundsätzlich gilt diese Regelung für alle Studierenden. Die mündliche Prüfung darf der schriftlichen Prüfung in keiner Hinsicht nachstehen. Auch bei den Durchfallquoten wurden vonseiten des IDS bei den schriftlichen Prüfungen bisher keine signifikanten Unterschiede zu den mündlichen Prüfungen beobachtet (vgl. Nickel/Schulz 2016b).

Der gesamte Studiengang durchlief 2008 ein Erstakkreditierungsverfahren durch die „Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur" (ZEvA),

Tabelle 30

Prüfungsformen und zu erwerbende Kompetenzen in den Bachelorstudiengängen des „Instituts für Duale Studiengänge“ der Hochschule Osnabrück

Prüfungsform	Zu erwerbende Kompetenzen
Klausur	• Wissen und Verstehen der Theorien, Konzepte, Methoden und Instrumente des Fachgebiets – Breites und vertiefendes Wissensverständnis – Strukturieren von Fragestellungen und Aufgaben – Hinterfragen von Sachverhalten • Beziehungen zwischen Sachverhalten und Theorien, Konzepten, Methoden oder Instrumenten des Fachgebiets herstellen – Zeitmanagement • Übertragen von Wissen auf bisher unbekannte Problemlagen bzw. konkrete Fragestellungen
Mündliche Prüfung	• Wissen und Verstehen der Theorien, Konzepte, Methoden und Instrumente des Fachgebiets • Breites und vertiefendes Wissensverständnis • Übertragen von Wissen auf bisher unbekannte Problemlagen bzw. konkrete Fragestellungen • Wissenschaftlich schlüssiges Argumentieren • Beziehungen zwischen Sachverhalten und Theorien, Konzepten, Methoden oder Instrumenten des Fachgebiets herstellen • Theoriegestütztes Kritisieren von Anwendungsbeispielen • Reflexion des Wissens an praxisbasierten Anwendungen
Hausarbeit	• Kenntnis aktueller Entwicklungen • Thema erfassen, Problemstellung erarbeiten, Struktur der Arbeit entwickeln und Schwerpunkte setzen • Informationen sammeln, Material ordnen und auswerten (interpretieren und deuten), bewerten und zielbezogen aufarbeiten • Forschungsbezogene Textanalyse und Themenbearbeitung • Zeitmanagement
Präsentation	• Thema erfassen, Problemstellung erarbeiten, Struktur der Arbeit entwickeln und Schwerpunkte setzen • Informationen sammeln, Material ordnen und auswerten (interpretieren und deuten), bewerten und zielbezogen aufarbeiten • Vortrag ausarbeiten und Handout erstellen • Vortrag halten, Aufmerksamkeit gewinnen und Wissen vermitteln (kommunizieren) • Zeitmanagement • Medienkompetenz (Visualisierung) • Auf Nachfragen kompetent reagieren • In den Diskurs mit den Zuhörer(inne)n und Prüfer(inne)n treten und den Diskurs leiten

Referat	• Thema erfassen, Problemstellung erarbeiten, Struktur der Arbeit entwickeln und Schwerpunkte setzen • Informationen sammeln, Material ordnen und auswerten (interpretieren und deuten), bewerten und zielbezogen aufarbeiten • Wissenschaftliche Dokumentation erstellen • Vortrag ausarbeiten und Handout erstellen • Vortrag halten, Aufmerksamkeit gewinnen und Wissen vermitteln (kommunizieren) • Zeitmanagement • Medienkompetenz (Visualisierung) • In den Diskurs mit den Zuhörer(inne)n und Prüfer(inne)n treten und den Diskurs leiten • Aufnehmen und Verarbeiten von Anregungen
Labor	• Wissen und Verstehen der Theorien, Konzepte, Methoden und Instrumente des Fachgebiets • Breites und vertiefendes Verständnis von Modulinhalten • Strukturieren von Fragestellungen und Aufgaben • Hinterfragen von Sachverhalten • Zeitmanagement • Übertragen von Wissen auf bisher unbekannte Problemlagen bzw. konkrete Fragestellungen • Wissenschaftlich schlüssiges Dokumentieren und Argumentieren
Praxis-/Praxistransfer-/Projektbericht	• Orientieren innerhalb einer Organisation/einer Abteilung • Probleme und Themenfelder erfassen, recherchieren und strukturieren • Thema erfassen, Problemstellung erarbeiten, Struktur der Arbeit entwickeln und Schwerpunkte setzen • Informationen sammeln, Material ordnen und auswerten (interpretieren und deuten), bewerten und zielbezogen aufarbeiten • Übertragen von Wissen auf Sachverhalte in der Praxis • Problemorientierte Wissensverbreiterung und -vertiefung • Kreativität sowie problem- und zielorientierte Aufarbeitung der Analyse (Reflexion) • Kommunizieren und Gruppenarbeit (Konfliktmanagement, Arbeitsteilung etc.) • Gestaltung von Handlungsempfehlungen (Synthese) und deren zielgruppengerechte Kommunikation
Bachelorarbeit	• Probleme und Themenfelder recherchieren und strukturieren • Thema erfassen, Problemstellung erarbeiten, Struktur der Arbeit entwickeln und Schwerpunkte setzen • Einordnung des Themas in den Gesamtzusammenhang des Studiums • Informationen sammeln, Material ordnen und auswerten (interpretieren und deuten), bewerten und zielbezogen aufarbeiten • Übertragen von Wissen auf Sachverhalte in der Praxis • Problemorientierte Wissensverbreiterung und -vertiefung • Kreativität sowie problem- und zielorientierte Aufarbeitung der Analyse (Reflexion) • Gestaltung von Handlungsempfehlungen, die auch Randbereiche des Themas und gesellschaftliche Rahmenbedingungen umfassen (Synthese) • Wissenschaftlicher Diskurs des Themas und der Problemlösung mit den Prüfern

Quelle: eigene Darstellung nach IDS o. J.a

die 2013 auch die Reakkreditierung vornahm (vgl. Hochschule Osnabrück 2013, S. 14). In beiden Verfahren wurden die Qualifikationsziele des Studiengangs geprüft und als angemessen bewertet (IDS o. J.a, S. 22).

Zielgruppen, Zulassungsvoraussetzungen und Anerkennungs-/Anrechnungsmöglichkeiten

Der Studiengang „Engineering technischer Systeme" richtet sich vor allem an Schulabsolvent(inn)en, die noch keine berufliche Erstausbildung absolviert und zudem ein besonderes Interesse an der Verbindung von Theorie und Praxis haben (vgl. Hochschule Osnabrück 2013, S. 1).

Der Zugang zum Studiengang entspricht den allgemeinen Zulassungsvoraussetzungen des niedersächsischen Hochschulgesetzes (vgl. IDS o. J.a, S. 51), womit die Hochschulreife zu den grundlegenden Zulassungsvoraussetzungen gehört (vgl. Hochschule Osnabrück 2013, S. 3). Gleichzeitig sind damit aber auch Zugangsmöglichkeiten über die berufliche Bildung ohne eine schulische Hochschulzugangsberechtigung gegeben sowie über die in Niedersachsen mögliche Zugangsprüfung, die sogenannte Z-Prüfung (vgl. Hochschule Osnabrück 2016i). Für die Zulassung zum Studium ist das Studierendensekretariat zuständig, das die Unterlagen auf Vollständigkeit prüft und, nach erstmaliger Prüfung des Studienvertrags durch den/die Studiendekan(in), auch die zusätzlichen Zugangsvoraussetzungen nachhält. Bei der Prüfung durch den/die Studiendekan(in) wird der Studienvertrag auf mögliche Modifizierungen durch die jeweiligen Unternehmen betrachtet und diese ggf. in Absprache mit den Unternehmen abgestimmt (vgl. Nickel/Schulz 2016b).

Eine besondere Zulassungsvoraussetzung ist der Studienvertrag zwischen den Studierenden und einem Betrieb (vgl. MKT 2013), der u. a. Verpflichtungen der Unternehmen hinsichtlich der Gewährleistung der Lernprozesse der Studierenden am betrieblichen Lernort enthält (Näheres dazu in den Abschnitten Qualitätssicherung und Verzahnung von Beruf und Studium). Dabei ist die Hochschule nicht in die Auswahlprozesse der Unternehmen eingebunden, wenngleich eine umfassende Information der Partnerbetriebe durch die Hochschule stattfindet, beispielsweise über rechtliche Regelungen, aber auch Anforderungen des Studiengangs und Informationen zum Studienabbruchverhalten der Studierenden.

Mit einem Numerus clausus belegt ist der Studiengang nicht (vgl. Hochschule Osnabrück 2016a). Außerdem bestehen verschiedenste Möglichkeiten, außerhochschulisch erworbene Kompetenzen auf das Studium anrechnen zu lassen.

Dem hochschulweit gültigen allgemeinen Teil der Prüfungsordnung der Hochschule Osnabrück gemäß (Hochschule Osnabrück 2015a, § 11(4)) besteht auch im Studiengang „Engineering technischer Systeme" die Möglichkeit, im In- und Ausland[106] beruflich erworbene Kompetenzen mit bis zu 50 Prozent auf den Studiengang anerkennen zu lassen. Dabei erfolgt die Anrechnung stets modulbezogen und wird von dem/der Studiendekan(in) verantwortet (vgl. Hochschule Osnabrück 2015a, § 11(5) u. (6)). Ebenfalls auf Hochschulebene wird mittels einer Leitlinie angestrebt, ein einheitliches und rechtskonformes Verfahren zu etablieren (vgl. GB Offene Hochschule 2014), das „gültig, zweckmäßig, verlässlich und transparent" (GB Offene Hochschule 2014, S. 1) ist.

Dabei orientiert sich die Leitlinie in ihren Grundsätzen an der Lissabon-Konvention, womit im Regelfall der Hochschule die Beweislast für eine nicht gegebene Gleichwertigkeit der anzurechnenden Kompetenzen mit den zu ersetzenden Studienleistungen obliegt. Als zentraler Referenzrahmen dient der Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse (HQR), an dem sich auch die Modulbeschreibungen und Lehrkonzepte der Hochschule orientieren. Berücksichtigt wird auch ggf. der Deutsche Qualifikationsrahmen. Bereits auf der übergeordneten Ebene der Leitlinie wird für die verschiedenen Bereiche des HQR, „Wissen und Verstehen", „Können: Instrumentale und systemische Kompetenzen", „Können: Kommunikative Kompetenzen" sowie „Praxisbasierte Kompetenzen", das Vorliegen von wesentlichen Unterschieden genauer bestimmt.

Konkret umfassen die Anrechnungsmöglichkeiten primär individuelle Formen (vgl. GB Offene Hochschule 2014). Hochschulweit werden die dazugehörigen Prozesse geregelt, welche die Nutzung eines Bewertungsbogens sowie festgelegte Grenzen für die schlussendliche Entscheidung über die Anrechnung innerhalb des vorgeschriebenen Bewertungssystems vorsehen. Die Gesamtverantwortung für das Verfahren liegt bei dem/der Studiendekan(in) (vgl. GB Offene Hochschule 2014, S. 6), der/die unter Berücksichtigung der Empfehlungen der Gutachter(innen) und der Ansichten der Modulverantwortlichen letztendlich die Entscheidung über die Anerkennung trifft. Die für das Verfahren zuständige Organisationseinheit ist das Studierendensekretariat.

Bei den Prozessen der individuellen Anrechnung geht es um Einzelfallprüfungen der extern erworbenen Kompetenzen. Wenngleich Details von

106 Prof. Dr. Wolfgang Arens-Fischer (Leiter/Studiendekan „Institut für Duale Studiengänge"), Mitteilung auf Anfrage vom 11.07.2016.

den Studiendekanaten in Absprache mit dem Studierendensekretariat ausgestaltet werden können, sieht die Anrechnungsleitlinie fünf in einer Prozessbeschreibung geregelte Schritte vor (GB Offene Hochschule 2014, S. 6):

- formale Aspekte und Erfolgschancen abdeckende Vorabberatung der Antragssteller(innen),
- Antragsverfahren,
- Antragsprüfung,
- Erteilung des Bescheids sowie
- Aufnahme in das Qualitätssicherungssystem, was insbesondere die Prüfung von Möglichkeiten der Überführung mehrerer Einzelfallentscheidungen in ein pauschales Verfahren betrifft.

Bei der Antragsprüfung kann von dem/der Studiendekan(in) ein(e) interne(r) Gutachter(in) bestellt werden, der/die eine fachliche Empfehlung abgibt.

In der Leitlinie wird auch die Möglichkeit einer Kompetenzfeststellungsprüfung durch den/die Studiendekan(in) festgehalten, ggf. zusammen mit einem/einer fachkundigen Lehrenden (vgl. GB Offene Hochschule 2014, S. 2). Diese Prüfung stellt im Prinzip einen schriftlichen Eignungstest dar, in dem Studieninteressierte bestimmte Aufgabenstellungen lösen und damit bestimmte Kompetenzen vorweisen (vgl. Nickel/Schulz 2016b). Bei Personen mit einer vorhandenen beruflichen Aus- und Weiterbildung, die eine Anerkennung und Anrechnung von vorhandenen Kompetenzen auf Leistungen im Studiengang anstreben, jedoch keinerlei Kompetenzen im wissenschaftlichen Arbeiten aufweisen, hat der Studiengang die Möglichkeit, ein im Rahmen der Initiative „ANKOM – Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung entwickeltes Übergangsprogramm einzusetzen. Dabei werden den betroffenen Personen gleichwertige Inhalte angerechnet. Sie müssen dennoch die identifizierten fehlenden Kompetenzen, beispielsweise die Kompetenz, wissenschaftlich zu arbeiten und zu denken bzw. eine wissenschaftliche Haltung zu entwickeln oder eine Praxistransferarbeit als zentrales Merkmal dualer Studiengänge anzufertigen, im Rahmen spezieller Kurse und Programme nachholen (vgl. Nickel/Schulz 2016c).

Die Qualitätssicherung der Anrechnungsverfahren (vgl. GB Offene Hochschule 2014, S. 8) beginnt mit der bereits beschriebenen Bereitstellung von Vorlagen für die entscheidenden Prozesse auf der Hochschulebene, d. h. für die Anträge, Bescheide und die Dokumentation der Feststellung von Unterschieden zwischen anzurechnenden und zu ersetzenden Kompetenzen. Von den Studiendekanaten werden weitergehend die Vorgänge im Bereich der

Anrechnung dokumentiert und so auch einer Evaluation zugänglich gemacht. Auf der Hochschulebene schließlich obliegt es dem Vizepräsidenten/der Vizepräsidentin des entsprechenden Bereichs, für die Qualität und die Weiterentwicklung der Anrechnungsverfahren zu sorgen.

Kosten des Studiums

Für die Studierenden fallen an Kosten ein etwa 295 Euro betragender Semesterbeitrag an (vgl. IDS o. J.a, S. 54). Als sozialversicherungspflichtige Beschäftigte erhalten sie zudem, auch während der Phasen am Lernort Hochschule, eine monatliche Vergütung durch den Betrieb, die sich an den Ausbildungsvergütungen im jeweiligen Berufsfeld orientiert (ebd.). Die Unternehmen leisten aber auch über diese Vergütung hinaus eine finanzielle Unterstützung zu den spezifischen Rahmenbedingungen des dualen Studiums in Höhe von 1.800 Euro pro Semester.

Qualitätssicherung

Die Qualitätssicherung und das Qualitätsmanagement des Studiengangs sind in die übergreifenden Maßnahmen des IDS eingebettet, die wiederum das ganzheitliche Qualitätsmanagementkonzept der Hochschule Osnabrück zur Grundlage haben. Es schafft eine direkte Verbindung zwischen den Strukturen und Maßnahmen auf allen Ebenen der Hochschule (vgl. IDS o. J.a, S. 6).

Auf der Ebene der Hochschule werden grundlegende Aspekte des Qualitätsmanagements, so die einschlägigen Prozesse, Strukturen und Ordnungen, von der monatlich zusammenkommenden „Studiendekanerunde“ behandelt. Das oberste Entscheidungsgremium auf der darunterliegenden Ebene der Fakultät ist der Fakultätsrat. Dieser ist mit sieben Professor(inn)en sowie jeweils zwei wissenschaftlichen Mitarbeiter(inne)n, Verwaltungsmitarbeiter(inne)n und Studierenden besetzt. In seinen Verantwortungsbereich fallen alle Ordnungen und Verfahren der Qualitätssicherung auf Fakultätsebene, darunter auch die grundlegende Änderung von Studiengängen (vgl. IDS o. J. a, S. 57).

Auf der Ebene des IDS trägt schließlich der/die Studiendekan(in) die Verantwortung für das gesamte Qualitätsmanagement, d. h. für dessen Durchführung und Weiterentwicklung. Im Einklang mit der hochschulweiten Evaluationsordnung ist er/sie dafür zuständig, dass jährlich mindestens ein Drittel der Module der Studiengänge von Studierenden evaluiert und im Anschluss daran ggf. Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung eingeleitet werden. Unterstützung erhält er hierbei von einem/einer Studiengangbeauftragten.

Der/die Studiendekan(in) leitet weitergehend in beratender Funktion die Studienkommission, die sich aus vier Lehrenden und vier Studierenden zusammensetzt. Alle vier Studienbereiche des IDS, „Betriebswirtschaft", „Ingenieurwesen", „Informatik" und „Pflege", sowie die berufsintegrierenden Bachelor- und Masterstudiengänge sind durch Lehrende und Studierende vertreten. In seinen mindestens zweimal pro Semester stattfindenden Sitzungen, deren Protokolle innerhalb der Hochschule zugänglich sind, behandelt dieses Gremium die Evaluationsergebnisse sowie die daraus abzuleitenden Maßnahmen. Weitere von ihm behandelte Themenbereiche sind die Weiterentwicklung der Curricula und der Studienorganisationsformen sowie der Theorie-Praxis-Transfer. Die Umsetzung der Beschlüsse obliegt wiederum dem/der Studiendekan(in).

Auch die Kooperationsbetriebe der dualen Studiengänge am IDS sind in das Qualitätsmanagement eingebunden. Dies geschieht über die einmal pro Jahr tagende Studienberatungskommission, die eine beratende Funktion gegenüber der Studienkommission einnimmt. Dieses Gremium ist mit einem/einer Vertreter(in) eines Betriebs, einem/einer Lehrenden (zumeist der/die Studiengangbeauftragte), sowie einem/einer Studierenden für jeden Studiengang des IDS besetzt.

Das Gesamtsystem der Qualitätssicherung am IDS, inklusive der Verknüpfungen zwischen den verschiedenen Ebenen der Hochschule, wurde im Zuge der Reakkreditierung geprüft. Dabei wurde u. a. festgestellt, dass die Evaluationsergebnisse auch real in weitergehende Maßnahmen überführt werden (vgl. IDS o. J.a, S. 6).

Eine Neuerung des Qualitätsmanagementsystems wurde 2014 eingeführt (vgl. IDS o. J.a, S. 57). Fakultätsweit wurde eine neue Evaluationssoftware und damit zusammenhängend ein neuer Prozess der Modulevaluation etabliert. Diese Neuerung wurde hinsichtlich der dualen Studiengänge so angepasst, dass auch der Theorie-Praxis-Transfer berücksichtigt wird. Dieser Prozess fällt nun in die Verantwortung eines/einer Evaluationsbeauftragten, der/die u. a. für die Sammlung und Aufbereitung der dazugehörigen Daten verantwortlich ist.

In der konkreten Umsetzung des Qualitätsmanagements kommen verschiedenste Verfahren zur Anwendung (vgl. IDS o. J.a, S. 7f.). Bei der bereits angesprochenen, fakultätsweit geregelten Modulevaluation werden mittels eines anonymisierten Verfahrens der Aufbau, der Inhalt und die Durchführung der Module sowie die Arbeitsbelastung für die Studierenden von den Studierenden selbst evaluiert, und zwar jedes Semester. Der in allen Modulen des Studiengangs genutzte Evaluationsfragebogen orientiert sich dabei stark

am Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte studentische Kompetenzen (BEvaKomp)[107]. Er wurde speziell auf den Studiengang zugeschnitten und weiterentwickelt (vgl. Nickel/Schulz 2016b). Die Ergebnisse der Evaluation werden anschließend Lehrenden und Studierenden zugänglich gemacht.

Die Perspektive der Studierenden wird weitergehend auch über Semestereingangsgespräche- und -ausgangsgespräche ermittelt. Durchgeführt werden diese Gespräche von den Studienbetreuer(inne)n der Studiengruppen. Die Studierenden werden zu Studienbeginn in diese Gruppen eingeteilt (Näheres dazu im Abschnitt Studiengangprofil und Qualifizierungsziele). Bei den Gesprächen werden zu Beginn jeder Präsenzphase sowohl die Spezifika des kommenden Semesters in den Blick genommen als auch der im vorangegangenen Semester erfolgte Theorie-Praxis-Transfer in der Gruppe reflektiert. In dem zweiten, am Semesterende stattfindenden Gespräch wird dann Feedback von den Studierenden zur Organisation des abgeschlossenen Semesters eingeholt und ein Ausblick auf die folgenden Praxis- und Theoriephasen gegeben. Dies geschieht unter Berücksichtigung des Theorie-Praxis-Transfers und der darauf bezogenen Evaluationsergebnisse vorheriger Gespräche. Beispielthemen, die die Studierenden im Rahmen der Semestergespräche bereits angebracht haben, waren: die Vernetzung mit anderen Studierenden der Hochschule verbessern, Probleme mit dem wissenschaftlichen Arbeiten oder Schwierigkeiten, seine Ergebnisse der Praxistransferprojekte angemessen im Betrieb zu kommunizieren (vgl. Nickel/Schulz 2016c).

Der Theorie-Praxis-Transfer sowie die Verzahnung der Lernorte Hochschule und Betrieb werden zusätzlich in zwei weiteren Formen beim Qualitätsmanagement berücksichtigt: in mindestens alle drei Jahre stattfindenden Befragungen der Studierenden sowie in einer jährlichen Studienkonferenz. Zu den bei der Befragung erhobenen Aspekten gehören u. a. die Arbeitsbelastung im Betrieb sowie die durch den Theorie-Praxis-Transfer entstehende Arbeitsbelastung. Im Rahmen der Studienkonferenz kommen Vertreter(innen) der Kooperationsbetriebe zusammen, um Prozesse und Instrumente von Verzahnung und Transfer zu diskutieren, ebenso wie studienorganisatorische Belange und Fragen der Kompetenzentwicklung im Betrieb. Zeitgleich findet dort auch eine Vernetzung von Unternehmensvertreter(inne)n und den für das duale Studium zuständigen Ansprechpartner(inne)n statt. Auch

107 BEvaKomp ist ein kompetenz- und ergebnisorientiertes Evaluationsinstrument für Lehrveranstaltungen, das den Anforderungen des Bologna-Prozesses entspricht.

werden die Unternehmen mindestens einmal von dem/der Studiendekan(in) oder Lehrenden besucht (vgl. IDS o. J.a, S. 42).

Hinzu kommt die Evaluation der Rahmenbedingungen des Theorie-Praxis-Transfers durch die Lehrenden, die bei der Begutachtung der Prüfungsergebnisse zum Theorie-Praxis-Transfer auch ggf. durch die Praxispartner(innen) zu verantwortende Probleme berücksichtigen (vgl. IDS o. J.a, S. 57). Probleme im Studienverlauf an der Hochschule werden ebenfalls aufgegriffen. Sollten in der Zusammenschau der Ergebnisse aus den Prüfungen und Problemen beim Studienverlauf kritische Situationen ersichtlich werden, wendet sich der/die Studiendekan(in) an die verantwortlichen Lehrenden (vgl. IDS o. J.a, S. 58).

Weitergehend richten sich mehrere Instrumente an die Absolvent(inn)en der Studiengänge des IDS. So findet im direkten Nachgang zum Studium eine Befragung statt. Thematisch stehen dabei die Kompetenzentwicklung während des Studiums, der Beitrag des Studiums zur „Employability" sowie die Studienorganisation im Vordergrund (vgl. IDS o. J.a, S. 59). Ebenfalls im direkten Anschluss an das Studium werden während eines von den Studienbetreuer(inne)n durchgeführten Evaluationsworkshops gemeinsam mit den Absolvent(inn)en Reflexionen vorgenommen und Verbesserungsvorschläge erarbeitet. Adressiert wird dabei die Qualität des Lehrprogramms, des Curriculums, des Prüfungssystems, des Theorie-Praxis-Transfers sowie der Studienorganisation. Eine weitere Befragung der Alumni des Studiengangs findet im Rahmen der hochschulweiten Absolvent(inn)enbefragung statt, die vom „International Centre for Higher Education Research Kassel" (INCHER) durchgeführt wird (vgl. IDS o. J.a, S. 58f.). Außerdem wird der Alumniverein unterstützt, um auch längerfristig mit den Absolvent(inn)en in Kontakt zu bleiben.

Am IDS werden auch die Praxisphasen und die kooperierenden Unternehmen direkt vom Qualitätsmanagement abgedeckt (vgl. IDS o. J.a, S. 44f.). Dies geschieht vor allem über die Studienverträge zwischen den Studierenden und den Unternehmen, die den Unternehmen von der IDS zur Verfügung gestellt werden. Darin sind verschiedene Kriterien festgelegt, die von den Unternehmen erfüllt werden müssen. Dadurch werden insbesondere die Rechte der Studierenden im Unternehmen abgesichert (vgl. Nickel/Schulz 2016b).

Zu diesen Kriterien gehören:

- die Eignung zur Abdeckung der Inhalte des Praxisrahmenplans, der die Phasen am Lernort Betrieb rahmt,
- die Bereitschaft, die Hochschule bei der Qualitätssicherung zu unterstützen,

- die Festlegung eines/einer verantwortlichen Betreuers/Betreuerin für die dual Studierenden in leitender Funktion, der/die für die Organisation der Praxisphasen sowie die Schaffung der Voraussetzungen des Theorie-Praxis-Transfers verantwortlich ist,
- die Zusicherung, dass den dual Studierenden die für den Theorie-Praxis-Transfer benötigten Lehr-, Lern- und Arbeitsmittel bereitgestellt werden,
- die Verfügbarkeit persönlich und fachlich geeigneten Personals, das in die Lernprozesse der Studierenden eingebunden ist,
- die Freistellung der Studierenden für die Phasen an der Hochschule sowie
- die Zusicherung, dass die Studierenden ihre Bachelorarbeit in dem Unternehmen verfassen können und hierfür freigestellt werden.

Wie bereits erwähnt, finden auch Besuche von Vertreter(inne)n der Hochschule in den Unternehmen statt.

Der gesamte Studiengang ist nach seiner Einrichtung im Jahr 2008 akkreditiert sowie einer Prüfung und Genehmigung durch das niedersächsische Ministerium für Wissenschaft und Kultur unterzogen worden und durchlief 2013 ein Reakkreditierungsverfahren, explizit als dualer, praxisintegrierender Studiengang (vgl. Hochschule Osnabrück 2013: I, IDS o. J.a, S. 55).

Studiengangbezogene Entscheidungsstrukturen

Wie eingangs kurz skizziert, ist der Studiengang „Engineering technischer Systeme“ am IDS angesiedelt, das der 2011 gegründeten Fakultät Management, Kultur und Technik am Standort Lingen angehört (vgl. Hochschule Osnabrück 2016h, IDS o. J.a, S. 1). Die Verortung des dualen Studiengangs „Engineering technischer Systeme“ sowie anderer dualer Studiengänge der Hochschule Osnabrück in einem zentralen Institut an der Hochschule liegt historisch in der Integration einer Berufsakademie in die Hochschule begründet, an der ein Teil der heute an der Hochschule Osnabrück angebotenen dualen Studiengänge bereits existierte. Mit dieser Integration wurde der Hochschule die Aufgabe der vielfältigen Weiterentwicklung der dualen Angebote auch hinsichtlich der Erschließung dualer Studienangebote im Masterbereich und des zukünftigen Einsatzes dualer Studienmodelle im Bereich des Lebenslangen Lernens übertragen. Die Verortung des dualen Studienangebots an einer zentralen Stelle der Hochschule ist auch darin begründet, das duale Studium an der Hochschule weiter auszubauen und stärker zu integrieren. Zudem sollen die damit einhergehenden Kompetenzen, wie beispielsweise das Wissen über die spezielle Didaktik in diesem Bereich sowie idea-

lisierte Möglichkeiten einer Unternehmens- und Studierendenbetreuung, zentral gebündelt werden und eine zentrale Anlaufstelle sein (vgl. Nickel/Schulz 2016b). Mit einer zentralen Stelle als Organisation, die ihre Studierenden kennt, möchte die Hochschule Osnabrück individuelle Studienverläufe durch die Berücksichtigung einzelner Lebensläufe besser planen, den Übergang vom dualen Bachelor zum dualen Master idealer begleiten und passende Angebote vorschlagen können, um ihre Studierenden optimal zu unterstützen (vgl. Nickel/Schulz 2016c). Auf der übergeordneten Ebene der Fakultät findet die für den Studiengang relevante Abstimmung zur personellen und sachlichen Ausstattung des IDS statt (vgl. IDS o. J.a, S. 55).

Auf der Institutsebene entsprechen die Entscheidungsstrukturen weitestgehend der bereits im Hinblick auf das Qualitätsmanagement dargestellten Struktur (Näheres dazu im Abschnitt Qualitätssicherung). Die Leitungsfunktion hat dort der/die Studiendekan(in) inne, der/die von der Studienkommission vorgeschlagen und anschließend vom Fakultätsrat gewählt wird. Unterstützung bei der Erfüllung seiner/ihrer Aufgaben erhält der/die Studiendekan(in) von den Studiengangbeauftragten der einzelnen Studiengänge (vgl. IDS o. J.a, S. 49). Diese werden auf Vorschlag der Studienkommission vom Fakultätsrat zur Erfüllung ihrer Aufgaben in Teilen von der Lehrverpflichtung befreit. Weitere in diesem Zusammenhang relevante Gremien sind die mit Blick auf die Qualitätssicherung bereits erwähnte Studienkommission und die Studienberatungskommission (Näheres dazu im Abschnitt Qualitätssicherung).

Ablauf und Inhalte des Studiums

Zu Anfang des Studiums werden die Studierenden in zwei zeitversetzte Studiengruppen eingeteilt (vgl. Nickel/Schulz 2016b). Über das gesamte Studium hinweg folgt der Studiengang „Engineering technischer Systeme“ einem Zeitmodell, bei dem in jedem Semester 12 Wochen am Lernort Betrieb zehn Wochen an der Hochschule folgen (siehe Abbildung 60). Eingeplant sind ferner Phasen, in denen der den Tarifvereinbarungen folgende Urlaub genommen wird, sowie eine weitere Woche je Semester für betriebsspezifische Aktivitäten. Dieses Blockmodell wurde gewählt, um sowohl die bestmögliche Kompetenzentwicklung und vor allem die Ausbildung eines in Breite und Tiefe fundierten Wissens sicherzustellen als auch die Bedarfe der Zielgruppen zu berücksichtigen (vgl. IDS o. J.a, S. 43). So ergeben sich mit dieser Studienform Vorteile für die Unternehmen, was die Einsatzzeiten der Studierenden in den Betrieben betrifft, zumal wenn diese nicht in unmittelbarer Nähe des Hochschulstandorts angesiedelt sind, sowie erweiterte Möglichkeiten für

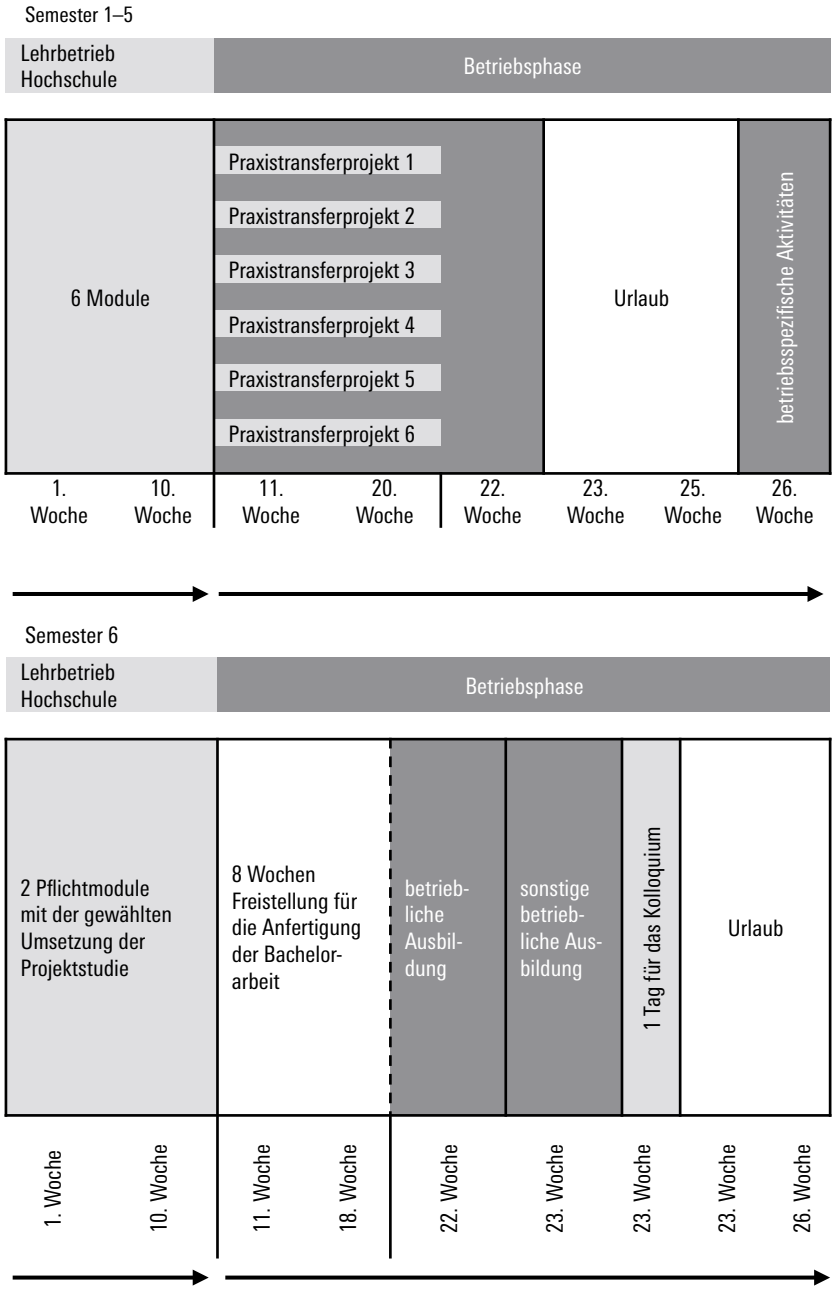
Auslandsaufenthalte der Studierenden, in den Praxis- wie auch in den Theoriephasen (siehe unten).

Mit veranschlagten 30 Arbeitsstunden pro ECTS-Punkt ergibt sich in dem auf eine Regelstudienzeit von sechs Semestern und insgesamt 180 ECTS-Punkte ausgelegten Studiengang eine Obergrenze für die Arbeitsbelastung pro Semester von 900 Stunden (vgl. Hochschule Osnabrück 2013, S. 5; IDS o. J.a, S. 1; MKT 2015, § 1(1)). Damit ist sichergestellt, dass eine Wochenarbeitszeit zwischen 40 und 45 Stunden nicht überschritten wird (vgl. IDS o. J.a, S. 40). Auch die Kapazitäten für das Selbststudium sind explizit eingeplant. Ausgehend von einer wöchentlichen Arbeitszeit von 41 Stunden verbleiben in der Hochschulphase 17 Stunden für das Selbststudium, in der Phase im Betrieb 3,5 Stunden, ausgehend von einer betrieblichen Arbeitszeit von 37,5 Stunden. Die Studierbarkeit des Studiengangs wurde auch in den Studienabschlussevaluationen sowie den Evaluationsgesprächen nach dem Studium berücksichtigt und ist nach Einschätzung der Studierenden durchaus gegeben (Hochschule Osnabrück 2013, S. 31).

Die zentrale Einheit, mittels derer das Studium strukturiert wird, sind die Module. Diese umfassen in der Regel fünf ECTS-Punkte. Lediglich im letzten Semester finden sich nur zwei Module mit einem Umfang von zehn ECTS-Punkten, die sich jedoch in „Units“ als modulbildende Lehrveranstaltungen mit 2,5 ECTS-Punkten aufgliedern. Die Bachelorarbeit umfasst ebenfalls zehn ECTS-Punkte. Dabei gibt es unterschiedliche Arten von Modulen. Neben den Pflichtmodulen, die die einschlägigen fachlichen Grundlagen und Methoden wissenschaftlichen Arbeitens, aber auch die Befähigung zum zivilgesellschaftlichen Engagement und die Persönlichkeitsentwicklung abdecken, und den Wahlpflichtmodulen, die eine Spezialisierung und Profilierung der Studierenden im Rahmen der gewählten Studienrichtungen ermöglichen, gibt es auch Wahlmodule, die von den Studierenden gänzlich frei gewählt werden können. Im letzten Semester kommt ein zusätzlicher Fokus auf die Ausbildung eines integrierenden Wissens und Verstehens hinzu (vgl. Hochschule Osnabrück 2013, S. 9), was u. a. über Hausarbeiten erreicht werden soll, die in den beiden für dieses Semester vorgesehenen Modulen anzufertigen sind. Sie können zum sogenannten Projektstudium verbunden werden (Näheres dazu im Abschnitt Verzahnung von Beruf und Studium).

Dabei verschiebt sich der Schwerpunkt im Studienverlauf immer stärker in Richtung der Wahlpflichtmodule, wenngleich die beiden Module im sechsten Semester erneut Pflichtmodule sind, die jedoch aus Wahlpflichtunits bestehen (vgl. Hochschule Osnabrück 2013, S. 22f.). Auch die Studienschwerpunkte sind vor allem über die Module charakterisiert, und zwar über

Zeitmodell des Studiengangs „Engineering technischer Systeme“ an der Hochschule Osnabrück



Quelle: eigene Darstellung nach Hochschule Osnabrück 2013

Tabelle 31

Module im Studiengang „Engineering technischer Systeme“ der Hochschule Osnabrück

Pflichtmodule	Wahlmodule
Wissenschaftliches Arbeiten im Kontext betrieblicher Systeme	Elektrische Maschinen
Allgemeine und anorganische Chemie	Mechanik: Dynamik
Gleich- und Wechselstromtechnik	Energietechnik
Mathematik	Leistungselektronik
Technische Mechanik	Fertigungstechnik
Technische Physik	Kältetechnik
Informatik	Maschinen und Verfahren der Landtechnik
Technische Mathematik	Antriebs- und Handhabungssysteme
Werkstoffkunde	Maschinendynamik
Prozesssysteme	Modellierung elektrotechnischer Produktkomponenten
Statistik	Produktionsplanung und -steuerung – PPS
Technische Physik – Physikalische Modelle	Projektmanagement
	Technical Communication and Documentation
	Technologiemanagement

Maschinenbau-Entwicklung & Konstruktion	Mechatronik	Elektrotechnik – Automatisierungstechnik	Chemische Prozesstechnik/Verfahrenstechnik
Festigkeitslehre	Festigkeitslehre	Experimentelle gleich- und wechselstromtechnische Fundierung	Organische Chemie
Methodisches Konstruieren	Experimentelle gleich- und wechselstromtechnische Fundierung	Elektrische und elektronische Bauelemente	Experimentelle gleich- und wechselstromtechnische Fundierung

Rechnergestütztes Konstruieren	Maschinen-elemente – Ver-bindungstechnik	Digitaltechnik und Rechnerarchitektur	Physikalische Chemie
Maschinenelemente – Verbindungstechnik	Elektrische und elektronische Bauelemente	Schaltungsentwurf und -technik	Thermodynamik und Fluidmechanik
Methodik der Werkstoffauswahl	Technische Programmierung	Experimentelle Steuerungs- und Digitaltechnik	Technische Chemie
Konstruktion tech-nischer Baugruppen	Maschinenelemen-te-, Getriebe- und Kupplungstechnik	Projektierung technischer Systeme	Verfahrenstechnische Grundoperationen
Projektierung technischer Systeme	Mess- und Rege-lungstechnik	Mess- und Regelungs-technik	Hydraulik und Pneumatik
Maschinenelemente-, Getriebe- und Kupplungstechnik	Hydraulik und Pneumatik	Sensorik und Aktorik	Mess- und Regelungs-technik
Hydraulik und Pneumatik	Prozesssteuerungs- und Leittechnik	Automatisierungs-technik	Zuverlässigkeitsmanage-ment und Schadenskunde
Zuverlässigkeits-management und Schadenskunde	Produktionstechnik	Prozesssteuerungs- und Leittechnik	Verfahrenstechnische Produktionsprozesse
Modellierung mechanischer Produkt-komponenten	Eingebettete Systeme	Eingebettete Systeme	Systeme der Mikroklima-technik
Konstruktion technischer Systeme	Modellierung und Simulation	Modellierung und Simulation	Planung und Bau verfah-renstechnischer Anlagen

Quelle: eigene Darstellung nach Hochschule Osnabrück 2013, S. 23

die Festlegung verschiedener Pflichtmodule im Laufe des Studiums sowie über die zur Verfügung stehende Auswahl an Wahlpflichtmodulen (für eine Übersicht über die Module des Studiengangs siehe Tabelle 31, vgl. Hochschule Osnabrück 2015b, S. 1–16).

Unabhängig von der Zuordnung der Module sehen alle die Förderung des Fach- und fachübergreifenden Wissens sowie der fachlichen, methodischen und generischen Kompetenzen vor. Dazu gibt es in allen Modulen vier Elemente der Lehr- und Lernprozesse (Hochschule Osnabrück 2013, S. 7):

- das dozent(inn)engebundene Präsenzlernen an der Hochschule,
- das dozent(inn)enangeleitete Selbstlernen, was sowohl in den Theorie- als auch in den Praxisphasen geschieht,
- das handlungsgeleitete Lernen im Unternehmen sowie
- das dozent(inn)enangeleitete Selbstlernen im theoriebasierten Praxisbezug.

Der zweite Punkt, also das dozent(inn)enangeleitete Selbstlernen in Theorie- und Praxisphasen, meint dabei zum einen das Selbstlernen im Sinne einer Vor- und Nachbereitung der Lehrveranstaltung und zum anderen die Anleitung im Rahmen der Praxistransferprojekte. Die Studierenden wählen ein theoriebasiertes Thema und bearbeiten dieses im Betrieb. Das dozent(inn)enangeleitete Selbstlernen im theoriebasierten Praxisbezug wäre dabei dann die Reflexion der praktischen Erfahrungen im Betrieb in Form einer Ausarbeitung (vgl. Nickel/Schulz 2016b).

Wie Tabelle 32 deutlich macht, entfallen innerhalb eines Moduls in etwa zwei Drittel der Zeit auf das nicht nur auf den Lernort Hochschule begrenzte, theoriebasierte Lernen, gegenüber einem Drittel für das praxisbasierte Lernen.

Die mit zehn ECTS-Punkten veranschlagte Bachelorarbeit wird in acht Wochen im Rahmen der letzten Praxisphase des Studiums verfasst. Vier Wochen nach Abgabe der Arbeit findet das dazugehörige Kolloquium statt. In Einzelfällen kann jedoch in Anbetracht betrieblicher Notwendigkeiten die Bearbeitungszeit ausgeweitet werden (vgl. MKT 2015, § 5(2)).

Sofern sich die dual Studierenden für den parallelen Erwerb eines Berufsabschlusses nach dem Berufsbildungsgesetz entscheiden, wird die dazugehörige Kammerprüfung in Form einer Externenprüfung abgelegt.

Die Prüfungen im Studiengang (Näheres dazu im Abschnitt Studiengangprofil und Qualifizierungsziele) sind durchgängig studienbegleitend ausgelegt (vgl. IDS o. J.a, S. 36f.). In der Regel finden diese am Ende eines jeden Semesters in einer Woche statt, in der weitestgehend keine weiteren Lehrveranstaltungen vorgesehen sind (vgl. Hochschule Osnabrück 2013, S. 32). Zudem wird sichergestellt, dass zeitnahe Wiederholungen der Prüfungen möglich sind.

Verzahnung von Beruf und Studium

Wie eingangs erläutert, leisten die Anwendung der erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten durch die Studierenden und die Praxisorientierung einen direkten Beitrag zu den Qualifikationszielen des Studiengangs (vgl. IDS

Tabelle 32

Modulaufbau im Studiengang „Engineering technischer Systeme" an der Hochschule Osnabrück

Modulelemente	Didaktisch-methodische Konzeption	Anteil Workload eines Moduls
Dozent(inn)engebundenes Präsenzlernen in der Hochschule *(theoriebasiert)*	Lehrveranstaltung (Vorlesung, Seminar, Übung)	40 Stunden
Dozent(inn)enangeleitetes Selbstlernen in den Hochschul- und Praxisphasen *(theoriebasiert)*	Vor- und Nachbereitung der Lehrveranstaltungen (u. a. Literaturstudium, Anfertigung von Referaten, Vorbereitung auf Prüfungen etc.)	50 Stunden
Handlungsgeleitetes Lernen im Betrieb (work based learning) *(praxisbasiert)*	Betriebliche Erfahrungsbildung (verbunden mit der Prüfung von Anwendungsoptionen der Theorie in der Praxis)	40 Stunden
Dozent(inn)enangeleitetes Selbstlernen im theoriebasierten Praxisbezug *(theoriebasiert)*	Praxistransferprojekte (theoriebasierte Reflexion der Praxis)	20 Stunden

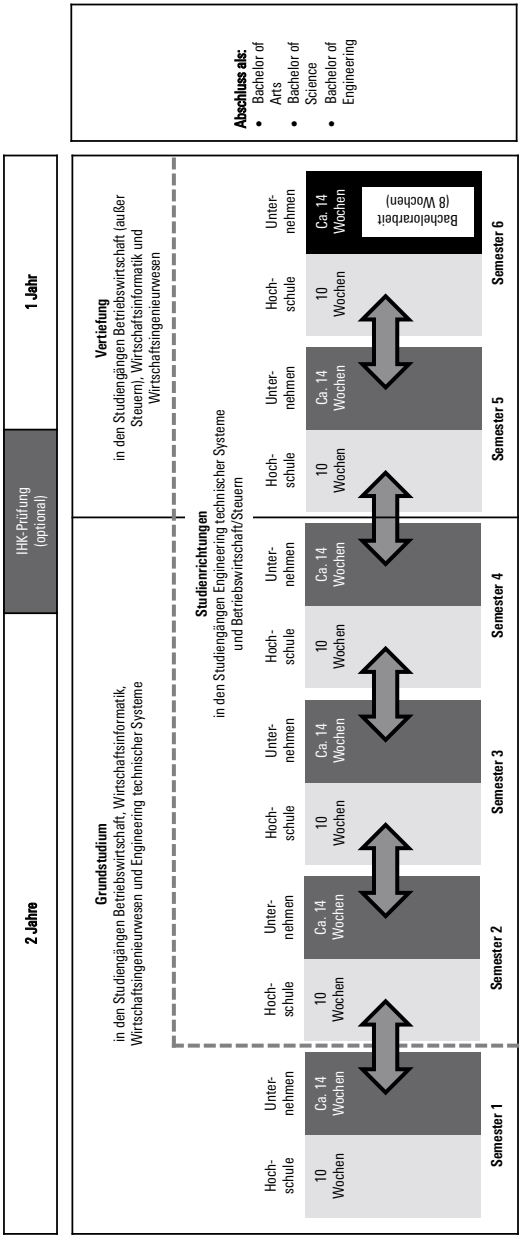
Quelle: Modulaufbau im Studiengang „Engineering technischer Systeme" an der Hochschule Osnabrück

o. J.a, S. 31f. u. 35). Entsprechend ist die Theorie-Praxis-Verzahnung auch in allen Modulen und damit im gesamten Studium verankert (vgl. Hochschule Osnabrück 2013, S. 2). Den Kern der Verzahnung bildet die systematische Berücksichtigung der Praxiserfahrungen in der hochschulischen Lehre, wo diese als „didaktischer Anker" (Hochschule Osnabrück 2013, S. 7) aufgegriffen werden, wozu vor allem die am Lernort Betrieb zu erstellenden Praxistransferprojekte (näher dazu siehe unten) genutzt werden (vgl. Hochschule Osnabrück 2013, S. 5).

Die Grundlage für die Verzahnung von Studium und Beruf bildet der turnusmäßige Wechsel von Phasen an der Hochschule und Phasen im Betrieb (vgl. Hochschule Osnabrück 2016b; IDS o. J.a, S. 12), wie er in Abbildung 61 dargestellt ist. Hierüber können einerseits die an der Hochschule erlernten Inhalte und die wissenschaftliche Herangehensweise direkt in der Praxis angewendet und somit auch entwickelt werden (vgl. Nickel/Schulz 2016c). Andererseits können aber auch die Erfahrungen im Betrieb zum Inhalt der Lehr- und Lernprozesse an der Hochschule gemacht werden.

Abbildung 61

Studienverlauf der praxisintegrierenden Studiengänge am „Institut für Duale Studiengänge" der Hochschule Osnabrück



Quelle: IDS o. J.a, S. 12w

Insofern ist der Lernort Betrieb mit Blick auf die Kompetenzentwicklung nicht als getrennt vom Gesamtzusammenhang des Studiums zu betrachten, sondern als Lernort, an dem ein eigener Kompetenzaufbau erfolgt (siehe Tabelle 33). Nichtsdestotrotz besteht ein wesentlicher Teil der Kompetenzentwicklung in der an der Hochschule stattfindenden und von dieser gesteuerten Reflexion der praktischen Erfahrungen (vgl. IDS o. J.a, S. 29).
Auf der organisatorischen Ebene wird die Verzahnung von Beruf und Studium über die Studienkommission und insbesondere die auch mit Unternehmensvertreter(inne)n besetzte Studienberatungskommission gesichert (Näheres dazu in den Abschnitten Qualitätssicherung und Studiengangbezogene Entscheidungsstrukturen). Zudem findet jährlich eine Studienkonferenz für die Betreuer(innen) der Studierenden in der Praxis statt. Diese Konferenz dient zum Informations- und Erfahrungsaustausch zwischen den

Tabelle 33

Verhältnis der Lernorte Hochschule und Betrieb im Rahmen der Angebote des „Instituts für Duale Studiengänge" der Hochschule Osnabrück

Lernort Hochschule	Lernort Unternehmen
• Entwicklung von Fach- und Methodenkompetenz der jeweiligen Studienrichtung • Entwicklung von interdisziplinärem Wissen • Befähigung zum wissenschaftlichen Arbeiten • Stärkung von Analyse-, Synthese- und Reflexionsvermögen • Entwicklung der Transferfähigkeit von Theoriekonzepten auf die Anwendungspraxis • Befähigung zur Berücksichtigung komplexer Sachverhalte und unterschiedlicher Perspektiven bei der Problemlösung • Befähigung zur Steuerung und Gestaltung komplexer Prozesse der jeweiligen Studienrichtung • Stärkung von selbstständigem Lernen • Entwicklung von Sozial- und Personalkompetenz im betrieblichen Kontext • Fundierung der Forschungsfähigkeit	• Frühe Anwendung erworbener Kenntnisse • Erkennen der (technischen) Komplexität realer betrieblicher Aufgaben und der betrieblichen Realität • Erfassung unterschiedlicher Problemlösungsprozesse • Selbstständige Informationsbeschaffung und -aufbereitung zur Problemlösung • Reflexion von Methoden zur Problemlösung • Reflexion der eigenen Rolle im Unternehmen • Kritische Auseinandersetzung mit betrieblichen Prozessen und Strukturen • Erfassung von Arbeitsstandards im Kontext des jeweiligen Berufsfelds • Kommunikation und Handeln in verbindlichen organisationalen Kontexten • Übernahme von Verantwortung im Team • Erkennen von internationalen Rahmenbedingungen zur Funktionserfüllung
Die Lernorte unterstützen sich in der Kompetenzentwicklung	

Quelle: eigene Darstellung nach IDS o. J.a, S. 29

Praxisbetreuer(inne)n und der Hochschule. Den Betreuer(inne)n stehen ergänzend Fortbildungen zur Verzahnung von Theorie und Praxis offen, die die verschiedenen Facetten der Verzahnung und die am IDS genutzten Instrumente behandeln (vgl. IDS o. J.a, S. 10f.).

Ebenfalls dem organisatorischen Unterbau der Theorie-Praxis-Verzahnung zuzurechnen ist der zwischen Studierenden und Praxispartner(inne)n geschlossene Studienvertrag, der auch von der Hochschule geprüft wird. Hier werden die Rechte und Pflichten von Studierenden und Betrieben festgelegt wie auch das Verhältnis zur Hochschule (vgl. IDS o. J.a, S. 50). Konkret benannt wird dort, wie sich das Verhältnis der Lernorte gestaltet, so die Freistellung der Studierenden für die Hochschulphasen oder Regelungen, die die Bachelorarbeit betreffen. Darüber hinaus sind in den Verträgen aber auch die Verantwortung der Betriebe für ihren Beitrag zur Erreichung der Ziele des Studiengangs, die Notwendigkeit eines/einer festen Ansprechpartners/Ansprechpartnerin im Unternehmen sowie eine Informationspflicht für den Fall von Unregelmäßigkeiten geregelt. Schließlich werden relevante Rahmenbedingungen, wie der Praxisrahmenplan oder die Studienordnung, im Vertrag aufgegriffen, und ebenfalls die Notwendigkeit, den Studierenden hinreichend Zeit für den Theorie-Praxis-Transfer in Form der anzufertigenden Praxistransferprojekte, im Speziellen für die Themenidentifikation und den themenbezogenen Austausch im Unternehmen, zur Verfügung zu stellen (vgl. IDS o. J.a, S. 11 u. 41).

Der bereits im Studienvertrag verankerten Studienordnung kommt die wichtige Funktion zu, die Studieninhalte und deren Verzahnung mit der Praxis im Betrieb festzulegen. Detaillierter behandelt werden die Lernprozesse am Lernort Betrieb durch den Praxisrahmenplan. Dieser soll u. a. gewährleisten, dass dual Studierende praktische Erfahrungen in hinreichender fachlicher Tiefe und Breite machen. Hochschulseitig geprüft werden kann dies durch die von den Studierenden anzufertigenden Dokumentationen der Praxis im Betrieb sowie die Praxistransferprojekte (vgl. IDS o. J.a, S. 11).

Weitere Verzahnungselemente bestehen mit den Ansprechpartner(inne)n für Unternehmen aufseiten der Hochschule. Dies ist insbesondere der/die Studiendekan(in), der/die auch kurzfristig als Ansprechpartner(in) zur Verfügung steht. Hinzu kommt das 2015 am IDS etablierte Team zur Weiterentwicklung der Betreuungs- und Beratungsangebote für Studierende und Unternehmen (vgl. IDS o. J.b, Näheres dazu im Abschnitt Unterstützungs- und Beratungsangebote für Studierende).

Basierend auf der institutionell-organisatorischen Verbindung der beiden Lernorte erfolgt die konkrete Umsetzung der Theorie-Praxis-Verzahnung in

den Lehr- und Lernprozessen über ein langjährig erprobtes Konzept (vgl. Hochschule Osnabrück 2016g), das folgende Instrumente umfasst:
- Praxistransferprojekte,
- Projektstudium,
- Projektarbeiten,
- Bachelorarbeit und
- das „Applied Science Lab".

Die Praxistransferprojekte stellen das zentrale Element der Theorie-Praxis-Verzahnung dar (IDS o. J.a, S. 12). In den ersten fünf Semestern werden sie in jedem Modul angefertigt und zählen als zu bestehende Studienarbeiten. Im sechsten Semester tritt – neben der Bachelorarbeit – das verschiedene Module vernetzende Projektstudium an die Stelle der Praxistransferprojekte.

Bei den Praxistransferprojekten handelt es sich um eine theoriebasierte Arbeit, die im Anschluss an die Veranstaltungen an der Hochschule im Rahmen der betrieblichen Praxis in den Unternehmen erstellt wird (siehe Tabelle 34; vgl. Hochschule Osnabrück 2013, S. 7; IDS o. J.a, S. 15). Mit einem selbst formulierten Thema werden in den Projekten von den Studierenden die Übertragbarkeit der theoretischen Lerninhalte auf die Praxis analysiert (vgl. Hochschule Osnabrück 2013, S. 5) sowie das wissenschaftliche Handeln und Denken der Studierenden trainiert. Ein Beispiel dafür wäre, dass die Studierenden im ersten Semester der Veranstaltung „Technische Mechanik" lernen zu berechnen, wie Lager für eine Welle ausgelegt werden müssen, und diese symbolisch darstellen. Mit diesem theoretischen Wissen sowie einer symbolischen Schreibweise für die Welle und die darauf einwirkenden Kräfte gehen sie dann im Rahmen der Praxisphase in den Betrieb und wenden dieses Wissen auf reale Praxisfälle im Unternehmen an, indem sie beispielsweise reale Wellen im Betrieb identifizieren, in die symbolische Schreibweise überführen und berechnen. Die Studierenden lernen hier also, von der realen Anwendung in die symbolische Darstellung hineinzukommen und die Berechnung durchzuführen (vgl. Nickel/Schulz 2016b). Aus der Unternehmensperspektive dienen die Praxistransferprojekte den Betrieben auch als Motor für einen stetigen Lernprozess. Dadurch, dass die Studierenden in ihren Betrieben nach Verbindungen zu den Lehrinhalten suchen, werden ebenso Strukturen und Prozesse der Betriebe in die Betrachtungen miteinbezogen, mit Distanz reflektiert und kritisch hinterfragt. Als mögliche Konsequenz daraus ergeben sich Weiterentwicklungen und Optimierungen (vgl. Nickel/Schulz 2016c). Dadurch wird im Studiengang „Engineering technischer Systeme" der Anspruch auf Wissenschaftlichkeit im dualen Studium nicht nur

mittels theoretischer Lehrveranstaltungen an der Hochschule bedient, sondern ebenso durch die Anwendung wissenschaftlicher Methoden zur Erarbeitung von Problemlösungsvorschlägen für betriebliche Probleme (vgl. Nickel/Schulz 2016b).

In den zehn Jahren, in denen dieses Instrument der Theorie-Praxis-Verzahnung genutzt wird, wurde es kontinuierlich weiterentwickelt. So besteht mittlerweile die Möglichkeit, die Projekte mehrerer Module zu bündeln und thematisch miteinander zu verknüpfen. Begleitet werden die Projekte von den Lehrenden in den Modulen sowie wissenschaftlichen Mitarbeiter(inne)n, auch unter Rückgriff auf die im Studiengang genutzte E-Learning-Plattform. Die Eignung der Praxistransferprojekte für den Theorie-Praxis-Transfer konnte nicht nur über die interne Evaluation am IDS, sondern auch im Rahmen der Reakkreditierung verschiedener Studiengänge bestätigt werden (vgl. Hochschule Osnabrück 2013, S. 5).

Im Rahmen des „Applied Science Lab" tauschen sich die Studierenden untereinander zu ihren Erfahrungen aus (vgl. Hochschule Osnabrück 2016g; IDS o. J.a, S. 16). In begleiteter Form richtet sich dieser Austausch auf Erfahrungen und Probleme mit der Erstellung der Praxistransferprojekte. Über das Zusammentreffen verschiedener Perspektiven soll mit dieser Austauschform ein Mehrwert für die wissenschaftliche Fundierung und den Anwendungsbezug generiert werden.

Eine weitere Form der gemeinsamen Arbeit und des Austauschs zwischen den Studierenden stellt das im sechsten Semester stattfindende Projektstu-

Tabelle 34

Instrumente der Theorie-Praxis-Verzahnung am „Institut für Duale Studiengänge" der Hochschule Osnabrück: Praxistransferprojekte

Praxistransferprojekte (PTP)
• Studienarbeit in jedem Modul der Semester 1–5 • Anwendung ausgewählter Theoriebereiche des jeweiligen Lehrgebiets des Moduls auf Erfahrungen im Praxisfeld • Theoriebasierte Reflexion der praxisbasierten Erfahrungen in Form einer selbstständigen Bearbeitung • selbstständige Wissensverbreiterung und -vertiefung zur Themenbearbeitung • Aufzeigen von Verbesserungsoptionen im Praxisfeld • Wissenschaftliche Dokumentation

Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an IDS o. J.a, S. 19

Tabelle 35

Instrumente der Theorie-Praxis-Verzahnung am „Institut für Duale Studiengänge" der Hochschule Osnabrück: das Projektstudium

Projektstudium
• Prüfungsleistung im 6. Sem. (5 ECTS-Punkte) • Bearbeitung einer Problemstellung aus dem Kontext des beruflichen Erfahrungsfelds auf wiss. Basis unter Verwendung von Theorieelementen von mindestens 2 Modulen des 6. Sem. (Wissensintegration) • Durchführung der Projektarbeit in (teilweise interdisziplinären) sich selbst organisierenden Gruppen von 2 bis 6 Personen aus den praxisintegrierenden Studiengängen unter Begleitung durch Lehrende des IDS • Problembezogene Wissensvertiefung und -verbreiterung

Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an IDS o. J.a, S. 20

dium dar (siehe Tabelle 35; vgl. IDS o. J.a, S. 17). Zwischen zwei und sechs Personen arbeiten hier gemeinsam an einer Projektarbeit, bei der betriebspraktische Fragestellungen modulübergreifend theoretisch behandelt werden. Ferner besteht die Möglichkeit, studiengangübergreifend und damit interdisziplinär zu arbeiten. Begleitet von wissenschaftlichen Mitarbeiter(inne)n erfolgen die Themenfindung, die Bearbeitung sowie das Verfassen eines Endberichts und dessen Präsentation im Unternehmen. Bisherige Evaluationen des Projektstudiums ergaben eine positive Einstellung aller Stakeholder des dualen Studiums (vgl. Hochschule Osnabrück 2013, S. 9).

Internationalisierung

Wenngleich der Studiengang „Engineering technischer Systeme" nicht explizit als internationaler Studiengang konzipiert ist, weist er doch verschiedene Maßnahmen der Internationalisierung auf. Dies beginnt mit internationalen Lehrinhalten sowie dem Angebot von englischsprachigen Veranstaltungen. So existiert ein englischsprachiges (nicht verpflichtendes) Modul, „Technical Communication and Documentation" (vgl. IDS o. J.c), in dem explizit internationale Lehrinhalte behandelt werden. Im Bereich der Kunststofftechnik besteht weitergehend die Möglichkeit, Module zu belegen, die in Kooperation mit der niederländischen „Stenden Hogeschool" in Emmen durchgeführt werden und bei denen deutsche und niederländische Studierende in den Laboren in Emmen in binationalen Projektgruppen zusammenarbeiten (ebd.). Dies geschieht im Rahmen einer übergreifenden Kooperation zwischen den

beiden Hochschulen, die auf eine inhaltliche Erweiterung der Studieninhalte zur Verbesserung der internationalen Ausrichtung der Studierenden zurückgeht und seit 2007 besteht.

Sprachkompetenzen im Englischen können außerhalb des Curriculums vom ersten bis zum fünften Semester über englischsprachige Kurse verbessert werden. Auch werden Brückenkurse im Englischen angeboten, die, auf Grundkenntnissen aufbauend, allen Studierenden das Absolvieren englischsprachiger Module ermöglichen sollen.

Über diese „Internationalisierung zu Hause" hinaus bestehen auch Möglichkeiten der studentischen Mobilität, wobei die im Folgenden skizzierten Möglichkeiten der Mobilität nicht auf Auslandsaufenthalte beschränkt sind. So existiert im fünften Semester ein Mobilitätsfenster, bei dem Studierende ein halbes Jahr im Ausland verbringen und entweder die dort erworbenen Leistungen auf das Studium anrechnen lassen oder das Semester im Anschluss an das sechste Semester nachholen können (vgl. IDS o. J.a, S. 43). Im Fall des Auslandsstudiums besteht die Möglichkeit, die Anerkennung erbrachter Leistungen bereits im Vorfeld über eine Studienvereinbarung zu regeln (vgl. Hochschule Osnabrück 2015a, § 11(3)). Sofern von der Studienzeitverlängerung Gebrauch gemacht wird, ist das Mobilitätsfenster so konzipiert, dass über das zusätzliche Semester hinaus kein Zeitverlust entsteht.

Umsetzung von räumlicher und zeitlicher Flexibilität

Die Studienorganisation in Form zusammenhängender Hochschulphasen von jeweils zehn Wochen und 12-wöchigen Betriebsphasen ermöglicht eine räumliche Flexibilität dahingehend, dass der Einzugsbereich überregional geprägt ist. Ferner können die Studierenden durch die mehrwöchigen Betriebsphasen längere Auslandsaufenthalte absolvieren sowie mehrere Betriebsstandorte ihres Praxisunternehmens kennenlernen. Da das Erstellen der Praxistransferprojekte rein elektronisch stattfindet und die Studierenden auf eine sehr gute Online-Bibliothek auch am Lernort Betrieb zugreifen können, sind sie räumlich und zeitlich flexibel in der Bearbeitung und Entfaltung der Theorie-Praxis-Relation. Dadurch wird auch der praxisbasierte Erfahrungsraum der Studierenden erweitert und einer Reflexion im Rahmen der Theorie-Praxis-Vernetzung zugänglich. Das Prüfungssystem ermöglicht den Studierenden ferner die zeitliche Flexibilität bei der Erstellung von Prüfungsleistungen. Diese können in der jeweiligen Hochschulphase oder nach Abschluss der folgenden Betriebsphase absolviert werden. Die Prüfungsvorbereitung außerhalb der Hochschulphasen wird ebenfalls durch die Online-Bibliothek unterstützt. Darüber hinaus bietet die hochschulweite Software „CampusNet" die Einrichtung von

Teamräumen, sodass sich Studierende und Lehrende kontinuierlich austauschen und zusammenarbeiten können.[108]

Unterstützungs- und Beratungsangebote für Studierende

Bereits vor dem Beginn des Studiums findet für die Studierenden des Studiengangs „Engineering technischer Systeme" jährlich ein Erstsemester-Wochenende statt, bei dem eine Einführung in den Aufbau und den Ablauf des Studiums erfolgt und das Kennenlernen der Studierenden untereinander gefördert wird. Zudem lernen die Teilnehmer(innen) dort einen Teil der Lehrenden, die Studienbetreuer(innen) und die Studierendenvertreter(innen) kennen (vgl. Hochschule Osnabrück 2016h).

In fachlicher Hinsicht können individuelle Defizite, etwa im Bereich der Mathematik, von den Studierenden bereits zu Beginn des Studiums in Form von studienvorbereitenden Kursen aufgearbeitet werden, aber auch während des Studiums in Form von Brückenkursen und Tutorien (vgl. Hochschule Osnabrück 2013, S. 9, 2016h).

Während des gesamten Studiums stehen den Studierenden verschiedenste Ansprechpartner(innen) und Austauschformate zur Verfügung (vgl. IDS o. J.a, S. 41f., o. J.b), über deren Zuständigkeiten die Studierenden von Studienbeginn an informiert sind. Am Lernort Hochschule handelt es sich dabei um:

- den/die Studiendekan(in), der/die in seiner/ihrer Funktion als Ansprechpartner(in) für alle Belange der Qualitätssicherung auch für die dual Studierenden verantwortlich ist,
- die Lehrenden, die in ihren wöchentlichen Sprechstunden oder nach direkter Ansprache durch die Studierenden für alle fachlichen Belange zur Verfügung stehen,
- Studienbetreuer(innen), die über das gesamte Studium hinweg die Möglichkeit individueller Perspektivgespräche bezogen auf die Praxistätigkeit bieten,
- Studierendensprecher(innen), die den Austausch der Studierenden untereinander befördern,
- Mentor(inn)en, d. h. Studierende höherer Semester, von denen jeweils drei eine Studiengruppe begleiten und die als Ansprechpartner(innen) für alle studienbezogenen Fragen dienen,

108 Prof. Dr. Wolfgang Arens-Fischer (Leiter/Studiendekan „Institut für Duale Studiengänge"), Mitteilung auf Anfrage vom 11.07.2016.

- das Format des „Applied Science Labs“ (Näheres dazu im Abschnitt Verzahnung von Beruf und Studium), das den direkten Austausch der Studierenden untereinander befördert, sowie
- der/die allen Studierenden am IDS zur Verfügung stehende persönliche Ansprechpartner(in) und Studienbetreuer(in).

Dabei können die angebotenen Sprechstunden auch telefonisch oder online wahrgenommen werden.

In institutionalisierter Form werden die Studierenden außerdem durch die psychosoziale Beratungsstelle bei Problemen im Studium und darüber hinaus unterstützt, ebenso wie durch das „International Faculty Office“ bei Auslandsaufenthalten und anderen Auslandsangelegenheiten. Angeboten werden zudem Sport- und Sprachprogramme sowie Förderangebote für (Selbst-)Lernkompetenzen und den Berufseinstieg über die Serviceeinrichtung „Studium Plus“, die Angebote des „Learning Centers“ und des „Career Service der Hochschule“ bündelt.

Die Bereiche von Geschlechtergerechtigkeit und Chancengleichheit werden hochschulweit vom Frauen- und Gleichstellungsbüro abgedeckt (vgl. Hochschule Osnabrück 2013, S. 12). Hinzu kommt die Schwerbehindertenvertretung, die allen Mitarbeiter(inne)n und Studierenden offensteht. Für beruflich Qualifizierte befindet sich das Innovationszentrum „Offene Hochschule“ im Aufbau, das sich in verschiedenen Projekten dieser Personengruppe und insbesondere dem Übergang vom Beruf ins Studium widmet (ebd.).

Am Lernort Betrieb stehen weitergehend folgende Ansprechpartner(innen) und Formate zur Verfügung:

- betriebliche Betreuer(innen) im Unternehmen, die für den Ablauf der Praxisphasen der Studierenden verantwortlich sind,
- die Fachbeauftragten, die in den Unternehmen für die Vermittlung der Lerninhalte verantwortlich sind, und
- das in Unternehmen, in denen mehrere dual Studierende beschäftigt sind, etablierte interne Ausbildungsprogramm zum Austausch unter den dual Studierenden des Unternehmens.

Gleichwohl können sich Studierende auch während der Praxisphasen an Lehrende, Studienbetreuer(innen) und Mitarbeiter(innen) der Studienverwaltung wenden. So bietet der Studiengang beispielsweise denjenigen Studierenden, deren Unternehmen sich nicht mit einer vollständigen Freistellungszeit für die Dauer der Durchführung der Bachelorabschlussarbeit im

Rahmen des Studienvertrags einverstanden erklären (siehe Abschnitt Qualitätssicherung), sondern die Studierenden nur zu 50 Prozent von ihrer Arbeit im Unternehmen freistellen, die Möglichkeit, bei Vorlage eines Arbeitsplans die Bearbeitungszeit zu verdoppeln. Dies wird im Rahmen des allgemeinen Teils der Prüfungsordnung festgelegt (vgl. Nickel/Schulz 2016b). Außerdem können die Studierenden sich bei Problemen im Betrieb oder der Nichteinhaltung der im Praxisrahmenplan geregelten Rechte und Pflichten durch die Betriebe Informationen und Beratung zu möglichen Vorgehensweisen einholen. Falls dies keine effektiven Änderungen bewirkt, hält die Hochschule telefonisch oder „Face-to-Face" Rücksprache mit den Unternehmen (ebd.).

Zudem werden die Ansprechpartner(innen) in den Betrieben von der Hochschule auf ihre Aufgaben vorbereitet (vgl. IDS o. J.a, S. 41f.). So werden die betrieblichen Betreuer(innen) zu Aufbau, Inhalten und Methoden des Theorie-Praxis-Transfers geschult, ebenso wie für betriebliche Ansprechpartner(innen) Workshops zu diesem Thema angeboten werden.

Nach einer 2015 eingeführten Neuerung existiert am IDS mittlerweile ein Team zur Weiterentwicklung der Betreuungs- und Beratungsangebote für Studierende und Unternehmen (vgl. IDS o. J.b). Besetzt mit drei wissenschaftlichen Mitarbeiter(inne)n und einem/einer Verwaltungsmitarbeiter(in) kommt dem Team die Aufgabe zu, die bestehenden Angebote zu bündeln, diese weitergehend aber auch zu reflektieren, zu evaluieren und weiterzuentwickeln. Besonderes Augenmerk wird dabei auf die Instrumente des Theorie-Praxis-Transfers und deren Beitrag zur Kompetenzentwicklung gelegt, wobei die Instrumente ausgebaut und flexibilisiert werden sollen.

Eine ganz anders gelagerte Form der Unterstützung erfahren Studierende im Falle der Insolvenz des Unternehmens, bei dem sie ihr duales Studium absolvieren (vgl. IDS o. J.a, S. 56). Sowohl das insolvente Unternehmen, das hierzu vertraglich verpflichtet ist, als auch die Hochschule bemühen sich dann um eine Vermittlung der dual Studierenden in andere Betriebe[109]. Gesondert Erwähnung verdient zudem, dass von den Vermieter(inne)n und Wohnheimen am Studienstandort ein entsprechendes Wohnangebot für Studierende im Blockmodell vorgehalten wird (vgl. IDS o. J.a, S. 43).

Ein weiteres spezielles Unterstützungsangebot bietet der Studiengang für Studierende, die sich in einem ausbildungsintegrierenden Studium des „Engineering technischer Systeme" befinden und im fortschreitenden Semester

109 Zusätzlich besteht die Möglichkeit, dass die betroffenen Personen ein nicht-duales Studium fortsetzen.

aufgrund eines nicht bestandenen dritten Prüfungsversuchs ihr Studium nicht weiterführen dürfen. Dies kann beispielsweise bei einer aufgeschobenen Mathematikprüfung der Fall sein. Hierbei haben die Studierenden die Möglichkeit, auf der Grundlage von Absprachen zwischen der Hochschule und der verantwortlichen Kammer ihre Ausbildung bis zum Ausbildungsabschluss weiterzuführen. Dabei besuchen die Studierenden jedoch nur noch ausgewählte Kurse im Rahmen des Studienangebots an der Hochschule Osnabrück, die auf die abschließende Kammerprüfung vorbereiten. So verlassen Studierende, die erst im fortgeschrittenen Studienverlauf an dem akademischen Abschluss scheitern, ihre Ausbildung nicht gänzlich ohne Abschluss, sondern haben die Möglichkeit, zumindest einen abgeschlossenen Berufsabschluss zu erlangen. Aufgrund der eingangs genannten Organisation des Studiengangs in einem zentralen Institut der Hochschule gibt es für die Studierenden auch häufig die Möglichkeit, in ein anderes Studienfach zu wechseln, in dem das nicht bestandene Modul nicht obligatorisch ist. In diesen Fällen werden die betroffenen Studierenden zeitnah im Rahmen individueller Beratungsgespräche am IDS über ihre Möglichkeiten informiert (vgl. Nickel/Schulz 2016b).

Zusammensetzung des Lehrkörpers

Das den Studienangeboten des IDS zugeordnete Lehrpersonal umfasst mit Stand November 2014 elf Professor(inn)en, zwei Lehrkräfte für besondere Aufgaben sowie 15 wissenschaftliche Mitarbeiter(innen) (IDS o. J.a, S. 3). Zudem erhält das Institut Unterstützung bei der Lehre von Professor(inn)en des Standorts Osnabrück im Umfang von etwa zehn Personen sowie von externen Einrichtungen im Umfang von 13 Personen (IDS o. J.a, S. 3). Damit werden 75–80 Prozent der Lehre von hauptamtlich Lehrenden der Hochschule Osnabrück bestritten (IDS o. J.a, S. 4).

Die Rekrutierung des externen Lehrpersonals im Studiengang geschieht hauptsächlich über Netzwerkarbeit im Rahmen des hochschulweiten Lehrendennetzwerks. Die Einstellungsvoraussetzungen des Lehrpersonals entsprechen den Regelungen des niedersächsischen Hochschulgesetzes (vgl. IDS o. J.a, S. 52). Dies bedeutet, dass Professor(inn)en über eine Berufungskommission ausgewählt und dem Präsidium vorgeschlagen werden. Auch eine fünfjährige berufspraktische Tätigkeit ist Teil der Voraussetzungen. Hochschulische Qualifikationen und Berufserfahrung gehören auch zu den Voraussetzungen des nicht-professoralen Personals, darunter die Lehrbeauftragten.

Da der Theorie-Praxis-Transfer Teil der hochschulischen Lehr- und Lernprozesse ist, bestehen keine entsprechenden Anforderungen an das Personal

in den Kooperationsbetrieben, das aber fachlich und persönlich für die ihm zukommenden Aufgaben geeignet sein muss. Erforderlich ist aber die Ausbildereignung nach der Ausbildereignungsverordnung.

Unterstützungs- und Weiterbildungsmöglichkeiten der Lehrenden

Die Lehrenden des Studiengangs können sich über verschiedene Programme weiterbilden. Für die Professor(inn)en ist dies das im ersten Jahr verpflichtende „ProfHOS-Programm", für die wissenschaftlichen Mitarbeiter(innen) das „WimHOS-Programm" (vgl. IDS o. J.a, S. 53). Diese Programme gehen weg von den ein- bis zweitägigen Seminarprogrammen, die meist nicht miteinander in Verbindung stehen, hin zu einem einjährigen Fortbildungsprogramm, das verschiedene miteinander verbundene Module sowie ein begleitendes Coaching beinhaltet. Dazu gehört beispielsweise das Modul „Praxisprojekte begleiten und Studierende in Praxisprojekten anleiten", das in beiden Fortbildungsprogrammen angeboten wird. Zudem werden die Module in relativ kleinen Gruppen bis zu zehn Personen durchgeführt, sodass viel Raum für Erfahrungsaustausch und Diskussionen bleibt. Im Rahmen des Coachings können individuelle Fragen und Probleme von den teilnehmenden Lehrenden bzw. wissenschaftlichen Mitarbeiter(inne)n eingebracht werden, die durch kollegiale Beratungen, aber auch durch den Coach versucht werden zu verbessern bzw. zu lösen (vgl. Nickel/Schulz 2016c). Zudem werden Veranstaltungen in Kooperation mit der Universität Osnabrück angeboten, ebenso wie kollegiale Fallberatung bezogen auf die Lehre für wissenschaftliche Mitarbeiter(innen).

Gesonderte Maßnahmen betreffen die Lehrbeauftragten (vgl. IDS o. J.a, S. 53). Diese erhalten vom Studiendekan/von der Studiendekanin oder von dem/der Studiengangbeauftragten eine Einführung. Sie stehen auch weitergehend als Ansprechpartner(innen) zur Verfügung sowie ein Handbuch zu organisatorischen und auf das jeweilige Modul bezogenen inhaltlichen Aspekten. Zudem sind die Lehrbeauftragten in Arbeitsgruppen eingebunden, worüber ihnen der fachliche Austausch mit Kolleg(inn)en ermöglicht wird. Am Ende jedes Semesters führen der/die Studiendekan(in) oder der/die Studiengangbeauftragte Feedback-Gespräche durch, wobei die Lehrbeauftragten, wie alle anderen Lehrenden auch, in die Evaluationsprozesse am IDS eingebunden sind.

5.2.2 Maschinenbau (B. Eng.) – ASW-Berufsakademie Saarland e. V.

Studiengangprofil und Qualifizierungsziele

Das grundständige duale Bachelorprogramm „Maschinenbau – Produktionstechnik" an der ASW-Berufsakademie Saarland (kurz: ASW) führt in drei Jahren (sechs Semestern) Regelstudienzeit zu einem ersten berufsqualifizierenden Abschluss „Bachelor of Engineering" (B. Eng.) (180 ECTS-Punkte). Der Studiengang wird seit 2002 vom Fachbereich „Technik" der ASW angeboten und wurde im Jahr 2007 erstmals durch die Agentur zur Qualitätssicherung akkreditierter Studiengänge AQAS e. V. akkreditiert. Dadurch erfolgte eine hochschulrechtliche Gleichstellung des Abschlusses der Berufsakademie mit den Bachelorabschlüssen von Hochschulen nach dem Saarländischen Berufsakademiegesetz § 4a Abs. 2. Im Jahr 2013 folgte eine erfolgreiche Reakkreditierung durch die AQAS e. V. (vgl. AQAS 2013).

Ein Studium im dualen Studiengang „Maschinenbau" kann einmal jährlich zum 1. September aufgenommen werden und bietet pro Aufnahmezyklus 25 bis maximal 45 Studieninteressierten einen Studienplatz, wobei die Studienplatzkontingente sich prinzipiell an der Nachfrage der Unternehmen orientieren (vgl. Nickel/Schulz 2016g). Die Studienanfänger(innen) setzen sich zu etwa 2/3 aus Personen zusammen, die zuvor noch keine berufliche Ausbildung absolviert haben und direkt im Anschluss an ihre Schullaufbahn an die ASW kommen (vgl. ASW o. J.a, S. 4). Studierende ohne Abitur sind im Studiengang sehr selten. Bisher gab es insgesamt nur zwei Studierende, die ohne eine schulische Hochschulzugangsberechtigung (HZB) das Studium „Maschinenbau" aufgenommen haben. Im Verlauf der Jahre sind die Studierenden aufgrund des Abiturs nach der zwölften Jahrgangsstufe und der Abschaffung der Bundeswehrpflicht zudem im Durchschnitt um zwei Jahre jünger. Gleichzeitig ist in den jüngsten Kohorten des Studiengangs ein Anstieg der Studienabbruchquoten von anfangs 2,5–5 Prozent auf 5–10 Prozent zu beobachten, was laut Studienleitung vermutlich auf das geringere Alter und die damit zusammenhängende Orientierungsphase der Studierenden zurückzuführen ist. Dies lässt sich ebenfalls durch häufig genannte Studienabbruchgründe wie „Das Studium ist nix für mich" oder „Ich habe mich doch umentschieden" bestätigen (Nickel/Schulz 2016g). Im Durchschnitt verzeichnet der Studiengang jedes Jahr 34 Studienanfänger(innen). Seit 2007 haben 271[110]

110 Ergibt sich aus: Anfänger(innen) 2004–2012 = 298 – (Absolvent(inn)en 2004 + 3 - 2015 + 3) = 271 (Prof. Dr. Andreas Metz, Mitteilung auf Anfrage vom 15.07.2016).

Studierende das duale Maschinenbaustudium an der ASW erfolgreich absolviert.

Der Studiengang folgt einem praxisintegrierenden Modell, sodass die duale Ausbildung zum/zur Maschinenbauingenieur(in) an der ASW sich insbesondere durch die wechselnden Theorie- und Praxisblöcke innerhalb der einzelnen Studienjahre auszeichnet. Die jeweiligen Blockphasen kommen im Verlauf des dualen Studiums zu gleichen Anteilen vor und umfassen in der Regel jeweils 12 Wochen (siehe Abbildung 63). In den Praxisphasen (jeweils zweimal 12 Wochen pro Studienjahr) sammeln die Studierenden betriebliche Erfahrungen durch die Arbeit an konkreten Projekten in ihren Ausbildungsbetrieben. Eine Besonderheit hierbei ist, dass die Studierenden sich dort gleichzeitig in einem Angestelltenverhältnis mit dem Status eines/einer Auszubildenden befinden und eine Vergütung erhalten. Die Theoriephasen (auch jeweils zweimal 12 Wochen pro Studienjahr) werden hingegen in der ASW-Berufsakademie realisiert und dienen primär zur Vermittlung fachlich fundierten Wissens und Verständnisses im Bereich Maschinenbau, aber auch dem Austausch und der Reflexion von Erfahrungen aus den Phasen im Betrieb (vgl. ASW o. J.a). Das Blockphasenmodell, in dem der duale Studiengang an der ASW Berufsakademie organisiert ist, sowie der speziell auf dieses Blockphasenmodell abgestimmte Vorlesungsbetrieb stellen ein zentrales Profilmerkmal dualer Studiengänge an Berufsakademien im Vergleich zu vielen Fachhochschulen oder Universitäten dar (vgl. Nickel/Schulz 2016g).

Mittels dieser Verbindung von Theorie und Praxis, welche die Umsetzung des erlernten Wissens und wissenschaftlicher Methoden in den betrieblichen Alltag sowie die Lösung konkreter betrieblicher Probleme intendiert, soll den Studierenden ein Wissenstransfer ermöglicht werden, um eine hohe berufliche Handlungskompetenz zu entwickeln. Konkrete Qualifizierungsziele, die sich am Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse orientieren sowie die bei der Studiengangentwicklung geäußerten Bedarfe der Unternehmen miteinbeziehen, sind die Vermittlung naturwissenschaftlich-technischer, sprachlicher und methodisch-sozialer Kompetenzen sowie von Selbstkompetenz. Die Vermittlung von sprachlichen Kompetenzen wird im Studiengang primär über das Sprachkursangebot „Business Englisch“ abgedeckt. Methodisch-soziale und Selbstkompetenz werden beispielsweise im Rahmen der ersten Studienwoche, die unter dem Motto „Studieren lernen“ (Näheres dazu im Abschnitt Unterstützungs- und Beratungsangebote für Studierende) stattfindet, oder im Laufe des Studiums über die Durchführung von Posterpräsentationen vermittelt. Im Vergleich zu früheren Erwartungen an Maschinenbauingenieure/-ingenieurinnen vonseiten der Unternehmen

wird heute insbesondere die Ausbildung überfachlicher Kompetenzen als Vorbereitung auf den Ingenieursberuf zunehmend von den Unternehmen gewünscht (vgl. Nickel/Schulz 2016g). Dadurch sollen die Studierenden speziell für die mögliche Übernahme von Nachwuchsführungspositionen in produzierenden Unternehmen sowie für maschinenbautechnische Masterstudiengänge ausgebildet werden. Zudem sollen sie dazu befähigt werden, mit wechselnden Anforderungen vonseiten der Industrie- und Wirtschaftsunternehmen umzugehen. Die Absolvent(inn)en sollen ebenfalls lernen, „Produktionssysteme im Hinblick auf die marktseitigen Schlüsselfaktoren: Qualität, Kosten und Geschwindigkeit in Form von Flexibilität und Reaktionsvermögen zu analysieren, zu optimieren und damit verantwortlich an der Unternehmensentwicklung mitzuwirken" (ASW o. J.a, S. 3). Zudem sollen die Studierenden eine Befähigung zu zivilgesellschaftlichem Engagement erhalten, indem sie die freiheitlich-demokratische Grundordnung der Bundesrepublik und das System der sozialen Marktwirtschaft kennenlernen und ihr erlerntes fachliches Wissen wie auch ihre kommunikative Kompetenz dazu nutzen können, geführte Argumentationen kritisch zu hinterfragen und angemessen zu kommunizieren. Vorrangiges Ziel des dualen Studiums an der ASW ist es somit, erlernte wissenschaftliche Methoden und Theorien für die eigenständige Erkennung und Lösung praktischer Probleme verwenden zu können.

Die Verantwortlichkeit für den Studiengang liegt bei dem/der Studienleiter(in) „Technik", diese(r) gehört den hauptberuflichen Dozent(inn)en der ASW an und trägt gleichzeitig die Verantwortung für einen weiteren Studiengang des Fachbereichs „Technik" an der ASW (vgl. ASW o. J.b). Weiterhin hat diese Person die Geschäftsführung der ASW inne.

Zielgruppen, Zulassungsvoraussetzungen und Anerkennungs-/Anrechnungsmöglichkeiten

Interessierte an einem dualen Bachelorstudium der Fachrichtung Maschinenbau müssen für die Zulassung zum einen eine Hochschulzugangsberechtigung und zum anderen einen Studien- und Ausbildungsvertrag (Näheres zum Studien- und Ausbildungsvertrag im Abschnitt Qualitätssicherung) mit einem von der ASW zugelassenen Unternehmen vorweisen können. Die Hochschulzugangsberechtigung kann gemäß den Vorgaben des saarländischen Berufsakademiegesetzes über das Abitur oder die Fachhochschulreife sowie alternativ auch über eine Meisterprüfung (oder gleichwertige Fortbildung) nachgewiesen werden. Auch Studieninteressierte ohne schulische HZB haben die Möglichkeit, ein Bachelorstudium „Maschinenbau" an der

ASW zu beginnen. Sie müssen dafür eine mindestens zweijährige Berufsausbildung mit anschließender mindestens dreijähriger Berufserfahrung nachweisen sowie eine erfolgreiche Aufnahmeprüfung absolvieren (vgl. ASW 2016a; ASW 2016b; Saarland 2014). Die Prüfung der Erfüllung der Zulassungsvoraussetzungen durch die Studienbewerber(innen) erfolgt durch die ASW Berufsakademie.

Die Studieninteressierten müssen sich somit vor der Aufnahme des Studiums an der ASW um einen Ausbildungs- und Studienplatz in einem von der ASW als geeignet befundenen Unternehmen bewerben. Dafür bietet die ASW eine Auswahl von über 200 möglichen und bereits bewährten Kooperationspartner(inne)n an (Näheres dazu im Abschnitt Unterstützungs- und Beratungsangebote für Studierende), die von klein- über mittelständische Unternehmen bis hin zu Weltkonzernen reichen und bei denen die Studieninteressierten sich bewerben können. Alternativ können auch andere Unternehmen als kooperierende Unternehmen im Rahmen des dualen Studiums durch angehende Studierende vorgeschlagen werden. Diese müssen, anders als bei den bereits bewährten Unternehmen, vorweg durch den/die Studienleiter(in) akkreditiert werden (Näheres dazu im Abschnitt Qualitätssicherung).

Somit erfolgt die Studierendenauswahl im dualen Studiengang „Maschinenbau“ allein durch die jeweiligen Kooperationsunternehmen, die bei ihrer Bewerber(innen)auswahl unterschiedlichen Auswahlprozessen und -methoden folgen. Eine Unterstützung bei der Auswahl der Studierenden durch die ASW wünschen sich die meisten Unternehmen laut Nachfrage der ASW nicht (vgl. ASW o. J.a, S. 10). Diese Vorgehensweise wird auch vonseiten der ASW als sinnvoll empfunden, da die Unternehmen ihren personellen Bedarf am besten kennen und die Eignung eines Bewerbers/einer Bewerberin, insbesondere im Hinblick auf die Weiterbeschäftigung nach dem Studium als Ingenieur(in) in dem Unternehmen, am besten einschätzen können (vgl. Nickel/Schulz 2016g).

Studien- und Prüfungsleistungen, die an anderen Berufsakademien, an staatlichen oder staatlich anerkannten Hochschulen sowie an vergleichbaren Bildungseinrichtungen in Deutschland erbracht wurden, sowie Kompetenzen, die außerhochschulisch erworben wurden, können auf Antrag anerkannt werden. Die Leistungen müssen aus einem vergleichbaren Studiengang stammen und dürfen inhaltlich nicht wesentlich von den anzurechnenden Modulen im Studiengang „Maschinenbau – Produktionstechnik“ abweichen. Bei vergleichbaren Notensystemen mit dem der ASW werden die Noten übernommen. Andernfalls findet das Notensystem der ASW Anwen-

dung. Die Begutachtung sowie die Entscheidung über die endgültige Anerkennung liegen beim zuständigen Prüfungsausschuss (Näheres zum Prüfungsausschuss im Abschnitt Studiengangbezogene Entscheidungsstrukturen). Dieser Ausschuss entscheidet „auf der Grundlage der Stellungnahmen zweier im aufnehmenden Bachelorstudiengang tätiger Lehrkräfte, die die Einstellungsvoraussetzungen für Professorinnen und Professoren an Fachhochschulen erfüllen“ (ASW 2015, § 15(3)). Bei der Anerkennungsprüfung erfolgt eine Gesamtbetrachtung der Leistungen hinsichtlich der Erreichung der Ziele des Studiums (Näheres zu den Studienzielen im Abschnitt Studiengangprofil und Qualifizierungsziele) sowie der Erfüllung des Zwecks der Prüfungen. Dieser Zweck besteht darin, die Zusammenhänge des Faches zu überblicken, die Anwendung wissenschaftlicher Methoden und Erkenntnisse zu erlernen sowie gründliche Fachkenntnisse und überfachliche Kompetenzen für den Übergang in die Berufspraxis zu erwerben. Die Anerkennung und Anrechnung ausländischer Studien- und Prüfungsleistungen können ebenfalls beantragt werden. Die Feststellung möglicher wesentlicher Leistungsunterschiede erfolgt mit Blick auf die Äquivalenzvereinbarungen der Kultusministerkonferenz sowie der Hochschulrektorenkonferenz oder auf andere zwischenstaatliche Vereinbarungen (vgl. ASW 2015). Die Anrechnung und/oder Anerkennung bereits im Voraus erworbener Kompetenzen und Prüfungsleistungen spielt eher in Masterstudiengängen eine relevante Rolle, die es an der ASW als Berufsakademie nicht gibt. Im praxisintegrierenden Bachelorstudiengang „Maschinenbau“ kommen diese sehr selten und im geringen Umfang, beispielsweise als Prüfungsleistung, vor (vgl. Nickel/Schulz 2016g).

Kosten des Studiums

Das Studienangebot der ASW arbeitet kostendeckend und wird über die Einnahme von Studiengebühren finanziert. Dabei wird im Rahmen des gesamten Wirtschaftsplans der ASW gearbeitet und nicht hinsichtlich einer separaten Vollkostenrechnung für jeden einzelnen Studiengang. Grundsätzlich arbeitet ein Studiengang der ASW ab 25–26 Studierenden pro Aufnahmezyklus wirtschaftlich (vgl. Nickel/Schulz 2016g).

Die Studiengebühren für den dualen Bachelorstudiengang „Maschinenbau – Produktionstechnik“ an der ASW betragen aktuell 455 Euro im Monat und werden für 12 Monate im Jahr erhoben. Die Ausbildungsbetriebe verpflichten sich, im Rahmen eines Ausbildungs- und Studienvertrags (Näheres dazu im Abschnitt Qualitätssicherung) zwischen den Studierenden und der ASW, die Kosten für das Studium zu tragen sowie gleichzeitig Mitglied der Fördergesellschaft Technischer Studienbereich ASW – Berufsakademie Saar-

Tabelle 36

Mögliche zusätzliche Gebühren im Studiengang „Maschinenbau – Produktionstechnik“

Allgemeine Gebühren	Betrag
Gebühr für 3. Prüfungsversuch/pro Versuch	85,00 €
Zweitausstellung Diplom- o. Bachelorurkunde	75,00 €
Zweitschrift des Jahreszeugnisses	15,00 €
Ab 3. Ausstellung der Notenbescheinigung/pro Bescheinigung	15,00 €
Ausstellung Studierendenausweis	5,00 €
Kopierkarte pro Kopie (DIN A4) (Mindestaufladung 10,00 Euro)	0,05 €
Propädeutika und Brückenkurse	
Propädeutikum Mathematik	300,00 €
Propädeutikum Englisch	300,00 €
Propädeutikum Informatik	150,00 €

Quelle: eigene Darstellung nach ASW 2016h

land e. V. zu werden. Die Gebühren können in einem quartalsweisen oder monatlichen Abrechnungsrhythmus durch die Betriebe gezahlt werden (vgl. ASW 2016h).

Weiterhin können im Rahmen des Studiums ggf. die in Tabelle 36 aufgeführten Kosten anfallen, die entweder von den Studierenden oder je nach Absprache von den Kooperationsunternehmen getragen werden.

Qualitätssicherung

Das Qualitätsmanagement (QM) an der ASW setzt sich grundsätzlich aus drei Säulen zusammen:

- Qualitätsrelevante Prozesse,
- Studierendenbefragung/Vorlesungsfeedback und
- engmaschige Betreuung der Studierenden und Dozierenden durch die Studienleitung.

Diese unterliegen einer kontinuierlichen Weiterentwicklung und Verbesserung (vgl. ASW o. J.c, S. 1). Weiterentwicklung und Verbesserung des QMs an der ASW sowie der Einbezug der Evaluationsergebnisse zu diesem Zweck gehören zu den expliziten Aufgaben der Akademieleitung, die sich aus den jeweiligen Studienleiter(inne)n sowie der Geschäftsführung der ASW zusammensetzt.

Qualitätsrelevante Prozesse liegen im dualen Studiengang „Maschinenbau" beispielsweise für Abläufe vor, wie die Dozierendenauswahl (Näheres dazu im Abschnitt Zusammensetzung des Lehrkörpers), die Klausurdurchführung, die Erstellung und Bewertung der Bachelor- und anderer Studienarbeiten und Ähnliches. Sie sind klar geregelt und explizit schriftlich niedergelegt.

Die Evaluation der Vorlesungen mittels Studierendenbefragungen erfolgt im Studiengang im Anschluss an jede Blockphase im Studienjahr. Dabei erhalten die Studierenden zu den von ihnen besuchten Veranstaltungen einen standardisierten Online-Fragebogen, der die Bewertung der Vorlesungen und Angaben der jeweils investierten Arbeitszeit abfragt. Auf der Grundlage dieser Arbeitszeitangaben in früheren Evaluationen war es möglich, die Workloads für die Veranstaltungen im Studiengang zu schätzen und anzugeben (vgl. ASW o. J.c, S. 2). Seit 2005 setzt die ASW eine eigens für diese Zwecke angeschaffte Software „Zensus" ein. Die Ergebnisse der Evaluation erreichen die zuständigen Dozent(inn)en und werden bei Klärungsbedarf mit der zuständigen Studienleitung besprochen. Negative Bewertungen können bei Honorar-Dozierenden in Rücksprache mit der Studienleitung zu einer Beendigung der Berufung führen. Ebenso werden Unklarheiten und/oder Veränderungsbedarfe mit den einzelnen Studienklassen besprochen. Letzteres hilft der Studienleitung bei der Optimierung der Betreuung der Studierenden im Studium. Seit 2007 finden im Studiengang „Maschinenbau" neben den erläuterten Veranstaltungsevaluationen auch Absolvent(inn)enbefragungen statt.

Die Sicherung der Abstimmung theoretischer und beruflicher Lehrinhalte an den Studien- und Ausbildungsorten Berufsakademie und Betrieb wird durch die Studienleitung, einen Koordinierungsausschuss sowie von der ASW initiierte und durchgeführte Erfahrungsaustauschtreffen der Kooperationsunternehmen gewährleistet (Näheres zur Qualitätssicherung in der Theorie-Praxis-Verzahnung des Studiengangs im Abschnitt Verzahnung von Beruf und Studium). Außerdem dient die intensive Betreuung der Studierenden (Näheres dazu im Abschnitt Unterstützungs- und Beratungsangebote für Studierende) und der Dozierenden durch die Studienleitung einer Kontinuität in Studium und Lehre.

Ein wichtiges Qualitätssicherungsinstrument im Zusammenhang mit den Kooperationen mit externen Betrieben im dualen Studiengang „Maschinenbau“ ist der sogenannte Ausbildungs- und Studienvertrag (vgl. ASW 2016h). Dieser Arbeitsvertrag enthält alle Punkte, die auch ein regulärer Ausbildungsvertrag enthält, sowie einen Ausbildungsrahmenplan (vgl. ASW 2012). Der Vertrag wird zu Beginn eines Studiums zwischen der Berufsakademie, dem/der Studierenden sowie dem Kooperationsunternehmen geschlossen und regelt alle formalen Rahmenbedingungen für deren Kooperation im dualen Studiengang. Dazu gehören Urlaubsregelungen, Angaben zur wöchentlichen Ausbildungszeit im Unternehmen sowie Zahlungsvereinbarungen bezüglich Studienbeitrag und Vergütung der Studierenden während der Ausbildungszeit. Des Weiteren muss dort ein(e) zuständige(r) Ausbilder(in) genannt werden, dessen/deren formale Qualifikation für die Ausübung dieser Tätigkeit von der Studienleitung geprüft und dokumentiert wird. Weitere Regelungen im Ausbildungs- und Studienvertrag betreffen beispielsweise die Probezeit, die Pflichten des/der Studierenden sowie des Betriebes, die Kündigungsfrist und Prüfungen (vgl. ASW 2016h). Der Ausbildungsrahmenplan, der den Unternehmen vonseiten der ASW vorgelegt wird, dient vorrangig zur inhaltlichen Synchronisierung der Theorie- und Praxisphasen im Studiengang und vermittelt den Betrieben zudem ein Anforderungsprofil, das auf der Grundlage der zu erreichenden Ziele des dualen Studiengangs an der Berufsakademie formuliert wurde (Näheres zum Ausbildungsrahmenplan im Abschnitt Verzahnung von Beruf und Studium).

Bevor ein Unternehmen jedoch Studienplätze an der ASW anbieten darf bzw. ein Kooperationsvertrag zwischen den beiden Parteien und einem Studierenden zustande kommt, prüft die zuständige Studienleitung bei einem persönlichen Besuch im Unternehmen und anhand einer Checkliste, die beispielsweise auch Zahlen zu Mitarbeiter(inne)n und Umsatz erfasst, ob die im Ausbildungsrahmenplan definierten Anforderungen durch das Kooperationsunternehmen erfüllt werden können (vgl. ASW o. J.a, S. 10). Dies geschieht in gemeinsamer, detaillierter Durchsicht des Rahmenplans mit dem jeweiligen Unternehmen. Kann ein Unternehmen einen bestimmten Inhalt des Rahmenplans nicht selbst realisieren, besteht für das Unternehmen vonseiten der ASW beispielsweise die Möglichkeit, eine Kooperationsvereinbarung mit einem anderen Unternehmen vorzulegen, in dem dieser Ausbildungsteil durchgeführt werden kann. Im Falle, dass ein Unternehmen beispielsweise eine im Rahmenplan vorgesehene Ausbildungswerkstatt nicht durchführen kann, diese jedoch von grundlegender Bedeutung für das Erlernen manueller und maschineller Grundfertigkeiten ist, besteht für Unterneh-

men außerdem noch die Möglichkeit der Auswahl eines Studierenden mit Berufserfahrungen in einem relevanten Bereich, in dem diese Fertigkeiten bereits erlernt wurden. Bei der Eignungsbeurteilung von möglichen Kooperationsunternehmen sind umfangreiche Erfahrungswerte der Studienleitung aus vorhandenen Unternehmenskooperationen sowie eingehende Kenntnisse der Unternehmenslandschaft im Bereich Maschinenbau ebenfalls von Vorteil (vgl. Nickel/Schulz 2016g). Die Qualitätssicherung während der Praxisphasen stellt sich außerdem dadurch ein, dass die Unternehmen in der Regel an einer guten Ausbildung ihrer Studierenden interessiert sind, da sie nach ihrem eigenen Bedarf ausbilden und die Studierenden eigenständig auswählen. Eine explizite Evaluierung der Praxisphasen im Studiengang wird vonseiten der ASW nicht durchgeführt, hier erfolgen implizit Rückmeldungen durch die Abnahme der Postersessions am Ende der Praxisphasen 1 und 2 sowie den erfolgreichen Verlauf bei der Bearbeitung von Praxisarbeit und Bachelorthesis im dritten Jahr (ebd.).

Die Abstimmung der verschiedenen Lehrinhalte der unterschiedlichen Fächer wird hinsichtlich ihrer Reihenfolge im Studienverlauf, der Vollständigkeit der zu vermittelnden Inhalte sowie ihrer Überschneidungsfreiheit von der Studienleitung geprüft. Zusätzlich finden studiengangbezogene Dozent(inn)entreffen statt, in denen sich Dozierende eines gemeinsamen Moduls austauschen sowie fächerübergreifende organisatorische Fragestellungen diskutieren und klären können (vgl. ASW o. J.d, S. 21). Bei curricularen Veränderungen wird sich zusätzlich mit einem Koordinierungsausschuss besprochen, der aus Studierenden, Dozierenden und Unternehmensvertreter(inne)n besteht (Näheres zum Koordinierungsausschuss im Abschnitt Verzahnung von Beruf und Studium), sowie ein wissenschaftliches Kuratorium als beratende Instanz bezüglich der ausreichenden Wissenschaftlichkeit der Lehrinhalte zu Rate gezogen (ebd.).

Studiengangbezogene Entscheidungsstrukturen

Der duale Studiengang „Maschinenbau (B. Eng.)“ ist am Fachbereich „Technik“ verortet, dessen Tätigkeitsschwerpunkt in der Lehre liegt (vgl. AQAS 2013). Zu einer der wichtigsten Entscheidungsinstanzen im Studiengang „Maschinenbau“ an der ASW gehört der Prüfungsausschuss. Er ist für die Überwachung und Organisation aller Prüfungen wie auch der Bachelorabschlussprüfung zuständig sowie für die Anerkennung von bereits vor dem Studium erworbener Leistungen und Kompetenzen (Näheres zur Anerkennung im Abschnitt Zielgruppen, Zulassungsvoraussetzungen und Anerkennungs-/Anrechnungsmöglichkeiten). Der Prüfungsausschuss setzt sich aus

der Studienleitung, drei bis fünf Dozierenden aus dem Fachbereich und drei bis fünf Vertreter(inne)n der Ausbildungsbetriebe der ASW Berufsakademie sowie Stellvertreter(innen) aller Mitglieder zusammen. Er wird von der Akademieleitung für die Dauer von drei Jahren berufen. Der/die Vorsitzende des Prüfungsausschusses wird aus den Mitgliedern ebenfalls für drei Jahre ernannt (vgl. ASW 2015).

Eine weitere wichtige Rolle innerhalb der Entscheidungsstrukturen des Studiengangs kommt der Studienleitung des Fachbereichs „Technik" zu. Sie hat neben den Tätigkeiten im Prüfungsausschuss und den Verantwortlichkeiten im Rahmen des Qualitätsmanagements im Studiengang, wie im Abschnitt Qualitätssicherung bereits näher erläutert, wichtige Aufgaben im Rahmen der Studierendenbetreuung sowie -unterstützung (Näheres dazu im Abschnitt Unterstützungs- und Beratungsangebote für Studierende). Zugleich ist sie Ansprechperson für die Genehmigung von Praxisprojekten und -arbeiten (Näheres dazu im Abschnitt Ablauf und Inhalte des Studiums) und zuständig für die curriculare Weiterentwicklung (Näheres dazu im Abschnitt Verzahnung von Beruf und Studium) und die internationale Ausrichtung des Studiengangs (Näheres dazu im Abschnitt Internationalisierung).

Die Gestaltung der Lehrinhalte im Studiengang „Maschinenbau–Produktionstechnik" liegt in der Verantwortung der Studienleitung. Die jeweiligen Dozierenden haben die Möglichkeit und auch die Aufgabe, innerhalb dieses vorgegebenen Rahmens Vorschläge für die Überarbeitung und Aktualisierung der Modulbeschreibungen zu machen. Diese werden nach Abstimmung mit der Studienleitung eingearbeitet und dokumentiert. Dies ist vor allem für die Weiterentwicklung der Curricula von Vorteil. Weiterhin verfügt der Studiengang über Modulverantwortliche, die im Studiengang die Korrektheit, die Vollständigkeit sowie die wissenschaftliche Aktualität der Module, zu denen auch mehrere Modulelemente von verschiedenen Dozierenden gehören können, verantworten. Zudem werden bei curricularen Änderungen ein Koordinierungsausschuss und ein wissenschaftliches Kuratorium der ASW zu Rate gezogen (Näheres dazu im Abschnitt Qualitätssicherung).

Die Prüfenden im Studiengang dürfen im Regelfall nur Dozierende sein, die in dem zu prüfenden Fachgebiet eine eigenverantwortliche und selbstständige Lehrtätigkeit an einer Berufsakademie oder Hochschule vorweisen können. Beisitzende müssen ein abgeschlossenes Hochschulstudium oder zumindest eine bereits vergleichbare Prüfungsleistung abgelegt haben (vgl. ASW 2015, S. 11).

Ablauf und Inhalte des Studiums

Der Studiengang ist für eine Regelstudienzeit von drei Jahren (sechs Semester) ausgelegt und umfasst 180 ECTS-Punkte in 20 theoriebasierten Modulen, drei Praxismodulen sowie der Bachelorarbeit. Die theoriebasierten Module finden in der Berufsakademie statt. Die Praxismodule sowie die Bachelorarbeit werden in den Praxisphasen in den Unternehmen realisiert und umfassen im Schnitt den doppelten ECTS-Umfang eines theoriebasierten Studienmoduls (siehe Tabelle 37). Er folgt einem praxisintegrierenden Modell, in dem sich Theorie- und Praxisphasen in einem regelmäßigen Turnus abwechseln und auch inhaltlich mittels Ausbildungsrahmenplan miteinander verzahnt sind (Näheres zur Verzahnung im Abschnitt Verzahnung von Beruf und Studium). Die wechselnden Theorie- und Praxisphasen sind grundsätzlich in jeweils 12-wöchige Blöcke unterteilt und in den drei Studienjahren an unterschiedlichen Stellen im Ablauf verortet (siehe Abbildung 62). Sie werden an zwei Lernorten durchgeführt, wobei die Theorieeinheiten an der Berufsakademie ASW und die Praxiseinheiten im Unternehmen realisiert werden. Somit können die Studierenden das erworbene Wissen an der Berufsakademie parallel in konkrete Projektarbeiten und unter professioneller Anleitung in ihrem ausbildenden Unternehmen in die Praxis transferieren (vgl. ASW o. J.e). In den Theoriephasen sind die Studierenden vollständig von der praktischen Arbeit im Unternehmen freigestellt und haben die zeitlichen Kapazitäten für die Vor- und Nachbereitung von Vorlesungen, die Prüfungsvorbereitung, die Ausarbeitung von Hausarbeiten oder die Bearbeitung von Übungen. In den Praxisphasen im Betrieb ist dieser dafür zuständig, den Studierenden ausreichend Zeit für die erfolgreiche Bearbeitung von Aufgaben und Leistungsnachweisen, die für die Praxisphase vorgesehen sind, einzuräumen, und ist dazu verpflichtet, die Studierenden für Prüfungstermine an der ASW freizustellen.

Abbildung 62

Schematisch dargestellter Theorie- und Praxisphasenplan im dualen Studiengang „Maschinenbau“

Jahr	Sept. - Nov.	Nov. - Feb.	März - Juni	Juli - August
1	Praxis	Theorie	Theorie	Praxis
2	Theorie	Theorie	Praxis	Praxis
3	Theorie	Praxis	Theorie	Praxis

Blocklänge = jeweils 12 Wochen

Quelle: ASW 2016a

Das Curriculum des Studiengangs ist am Bedarf der Wirtschaft ausgerichtet und modular strukturiert (siehe Tabelle 37). Die einzelnen Module werden nach einem von der ASW semesterweise vorgegebenen Stundenplan von den Studierenden belegt.

Die Theorievermittlung findet als Präsenzzeit im Klassenverband an der ASW statt und sieht eine kontrollierte Anwesenheitspflicht vor (vgl. ASW o. J.d). Dieses verschulte System, dem der Studiengang „Maschinenbau" folgt, soll die Studierbarkeit durch ein optimales Zeitmanagement, eine inhaltlich sowie didaktisch sinnvolle Abfolge der Veranstaltungen sowie eine intensive Theorie-Praxis-Verzahnung mit aufeinander abgestimmten und verknüpften Theorieeinheiten und Praxisphasen ermöglichen.

Die inhaltliche Ausgestaltung des Studiengangs sieht vor, dass sich die Studierenden im ersten Jahr ihres dualen Maschinenbaustudiums Grundlagenwissen aneignen, das in den anschließenden zwei Jahren um Vertiefungswissen in Form von fertigungs- und produktionsorientierten Fächern, aber auch im Rahmen von Laboren gefestigt und erweitert wird (vgl. ASW 2016a). Die Labore können beispielsweise Roboterlabore oder Schweißtechniklabore sein und finden aufgrund der im Vergleich recht kleinen Studierendenanzahl der ASW aus ökonomischen Gründen bei externen Partner(inne)n, wie z. B. dem Berufsbildungszentrum Völklingen, statt. Die Darstellung der Labore durch externe Partner(innen) hat des Weiteren den Vorteil, dass die Studierenden stets mit aktueller und innovativer Technik umgehen und auf dem neuesten Entwicklungsstand lernen. Zur Nutzung der Labore wurden jeweils Kooperationsverträge mit den ausführenden Partner(inne)n abgeschlossen, um eine hohe Verfügbarkeit für die Studiengänge sicherzustellen (vgl. Nickel/Schulz 2016g).

Zum Grundlagenwissen des Studiengangs gehören Fächer wie „Mathematik", „Werkstoffkunde", „Technische Mechanik" und „Technische Physik" (siehe Basiswissen in Abbildung 63). Inhalte aus dem Bereich des Vertiefungswissens wären auszugsweise „Fertigungstechnik", „Produktionssystematik", „Steuerungs- und Regelungstechnik", „Programmierung" sowie „Simulation" (siehe Vertiefungswissen in Abbildung 63). Außerdem ist es vorgesehen, dass die Studierenden im Bereich des Vertiefungswissens ein Wahlpflichtmodul absolvieren, das die erfolgreiche Belegung eines fachspezifischen (z. B. „Innovative Verfahren der UR- und Umformtechnik") sowie eines fachübergreifenden (z. B. „Mikrosystemtechnik") Wahlpflichtfaches vorsieht, die durch die Studierenden nach Belieben aus dem Wahlpflichtangebot der ASW ausgewählt werden können. Wie bereits in Abschnitt Studiengangprofil und Qualifizierungsziele ausgeführt, gehören die Vermittlung von

Selbst-, Sozial- und Kommunikationskompetenz ebenso wie die der fachlichen Kompetenz zu den primären Qualifizierungszielen des Studiengangs, sodass das Fach „Business Englisch“ sowie Veranstaltungen im Bereich der Arbeitsmethoden und Managementtechniken ebenfalls von den Studieren-

Tabelle 37

Studienverlaufsplan und Modulübersicht im dualen Studiengang „Maschinenbau“

	Modulkürzel	Modulname	Workload	ECTS
1. Jahr	**MB-ÜQ-1**	Überfachliche Qualifikation-1	150	5
	MB-MAT-1	Mathematik-1	150	5
	MB-MAT-2	Mathematik-2	150	5
	MB-KON-1	Konstruktion-1	150	5
	MB-KON-2	Konstruktion-2	150	5
	MB-MECH-1	Mechanik-1	210	7
	MB-TP	Technische Physik	240	8
	MB-WK	Werkstoffkunde	180	6
	MB-PRAX-1	Praxismodul-1	420	14
			1800	**60**
	Modulkürzel	**Modulname**	**Workload**	**ECTS**
2. Jahr	**MB-ÜQ-2**	Überfachliche Qualifikation-2	150	5
	MB-MAT-3	Mathematik-3	240	8
	MB-KON-3	Konstruktion-3	240	8
	MB-MECH-2	Mechanik-2	210	7
	MB-FT	Fertigungstechnik	240	8
	MB-TT	Technische Thermodynamik	300	10
	MB-PRAX-2	Praxismodul-2	420	14
			1800	**60**

	Modulkürzel	Modulname	Workload	ECTS
3. Jahr	**MB-WZM in PS**	Werkzeug-Maschinen in Produktionssystemen	150	5
	MB-PS-1	Produktionssystematik-1	210	7
	MB-PS-2	Produktionssystematik-2	270	9
	MB-ET	Elektrotechnik	150	5
	MB-SRT	Steuerungs- und Regelungstechnik	180	6
	MB-WP	Wahlpflichtfächer	180	6
	MB-PRAX-3	Praxismodul-3	300	10
	MB-THES	Bachelorarbeit (Thesis)	360	12
			1800	**60**
			180	

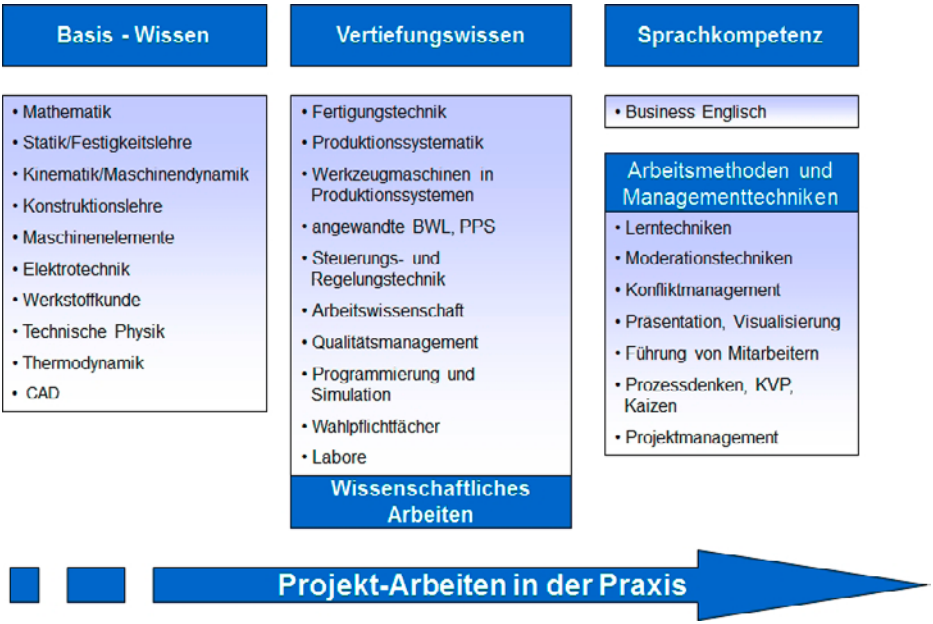
Quelle: eigene Darstellung nach ASW o. J.e

den zu absolvieren sind (siehe Abbildung 63). Im Curriculum des Maschinenbaustudiums werden diese Inhalte übergreifend den Modulen „Überfachliche Qualifikation-1“ und „Überfachliche Qualifikation-2“ zugeordnet. Die Studierenden erwerben hierbei Schlüsselqualifikationen, die zur Ausübung des Berufes eines/einer Maschinenbauingenieurs/Maschinenbauingenieurin von besonderer Bedeutung sind. Dazu gehören beispielsweise Kenntnisse im Bereich der Visualisierung, der Moderationstechniken oder die Vermittlung von Wissen über Projektmanagement. Diese Modulelemente sind im Studiengang „Maschinenbau“ sinnvoll mit anderen Lehrveranstaltungen sowie den Praxisphasen abgestimmt. Dies zeigt sich beispielsweise bei der Durchführung des Modulelementes Projektmanagement im Rahmen des Moduls „Überfachliche Qualifikation-2“ im zweiten Studienjahr. Es ist dem sechsmonatigen Praxisprojekt, in dem komplexe Projekte durchgeführt werden müssen, direkt vorgeschaltet (vgl. ASW o. J.e). Die Vermittlung wissenschaftlichen Arbeitens ist Bestandteil des dritten Praxismoduls des dritten Studienjahres, das nachfolgend näher beschrieben wird.

Gemeinsam mit den theoretischen Inhalten im dualen Studium finden, wie eingangs geschildert, ebenso gezielte Praxisphasen in den ausbildenden

Abbildung 63

Studieninhalte des dualen Studiengangs „Maschinenbau“



Quelle: ASW 2016a

Unternehmen der Studierenden statt, und zwar im Verlauf der drei Studienjahre zu jeweils unterschiedlichen Zeiten im Semester (siehe Abbildung 62). Sie fokussieren zum Großteil unterschiedliche Ausbildungsinhalte. Ein besonderes Merkmal des Studienkonzeptes in Bezug auf die Praxisphasen stellt außerdem die mit fortschreitendem Studienverlauf kontinuierlich steigende Übernahme von Verantwortung durch die Studierenden dar.

Die ersten zwei Praxisphasen im ersten Studienjahr – im Studienverlauf das „Praxismodul-1“ (siehe Tabelle 37) – dienen primär der Orientierung im Unternehmen und damit dem Kennenlernen dortiger Produkte und Prozesse sowie dem Erlernen manueller und maschineller Grundkenntnisse. Die Studierenden lernen einführend, ihr Wissen auf ihre berufliche Tätigkeit anzuwenden. Vonseiten der ASW wird hier für die optimale Verzahnung mit

den Theorieinhalten ein Einsatz der Studierenden in den Abteilungen „Konstruktion“ bzw. „Industrial Engineering“ empfohlen (vgl. ASW 2012). Das „Praxismodul-1“ schließt am Ende des ersten Studienjahres mit einer Posterpräsentation an der Berufsakademie ab, die zur Erfassung des Gelernten sowie dem Erwerb von kommunikativer Kompetenz dient (vgl. ASW o. J.a, S. 11).

Die Ausgestaltung der beiden Praxisphasen des zweiten Studienjahres („Praxismodul-2“) sieht die Bearbeitung eines betriebsspezifischen Projekts durch die Studierenden in ihrem Ausbildungsbetrieb vor. Hierbei soll die erste Vermittlung instrumentaler Kompetenz aus den ersten beiden Praxisphasen weiterentwickelt und intensiviert werden. Die Projektarbeit dient jedoch durch die Sammlung, Bewertung und Interpretation von Informationen auch dem Aufbau systemischer Kompetenz. Im Zuge des Praxisprojekts wird den Unternehmen vonseiten des Ausbildungsrahmenplans der ASW die Fokussierung auf die Themenfelder „Konstruktion“, „Industrial Engineering“ sowie „Produktion“ nahegelegt. Das zweite Praxismodul wird, wie bereits die Praxisphasen im ersten Studienjahr, ebenfalls mit einer Posterpräsentation vor einem Prüfungsgremium in der ASW abgeschlossen. Die Posterpräsentationen entsprechen, im Sinne von Prüfungsleistungen, einem formalen Rahmen, der festen Vorgaben folgt und den Studierenden vonseiten der ASW im Voraus zur Verfügung gestellt wird.

Im fünften Praxisblock des Studiums, der im dritten Studienjahr stattfindet, absolvieren die Studierenden eine Praxisarbeit, die in schriftlicher Form vorgelegt werden muss. Hier sollen die Studierenden neben der Systematisierung und Optimierung der Produktion ergänzend Produktionsplanung und -steuerung, Materialwirtschaft, Qualitätsmanagement sowie Transport und Logistik in ihre Betrachtungen einbeziehen und eine erste wissenschaftliche Arbeit anfertigen. Diese muss zudem als Powerpoint-Präsentation vor einem zweiköpfigen Gremium präsentiert und verteidigt werden (vgl. ASW o. J.e). Der letzte Praxisblock im gesamten Studium ist für die Anfertigung der Bachelorarbeit vorgesehen.

Sowohl die Projektarbeit im zweiten Studienjahr als auch die Praxis- und Bachelorarbeit im dritten Studienjahr behandeln betriebsspezifische Themen- bzw. Fragestellungen, die ebenfalls in einem vom Ausbildungsrahmenplan empfohlenen Themenbereich liegen sollten. Die Themen- und Fragestellungen der Arbeiten werden gemeinsam mit den Studierenden und den jeweiligen Unternehmen erarbeitet und im Anschluss durch die Unternehmen mittels standardisierter Formulare bei der ASW vorgeschlagen. Die Formulare enthalten das vorgeschlagene Thema, die Problemstellung, die

Hypothese(n), die zu beweisenden Aspekte und die genaue Vorgehensweise, um das Ziel zu erreichen. Die Genehmigung der Praxisprojekte und -arbeit erfolgt durch die Studienleitung, die die Ausführungen in den Anträgen hinsichtlich der Plausibilität des Themas und der Vorgehensweise sowie im Hinblick auf einen realistischen Arbeitsumfang prüft (vgl. Nickel/Schulz 2016g). Die Bachelorarbeiten werden durch den Prüfungsausschuss genehmigt und ausschließlich von Dozierenden der ASW betreut und bewertet, die eine Promotion absolviert und dadurch eine besondere Befähigung zum wissenschaftlichen Arbeiten nachgewiesen haben (vgl. ASW o. J.a, S. 11). Die Zulassung zur Bachelorarbeit erfordert gemäß § 18 Abs. 2 der Studien- und Prüfungsordnung (ASW 2015) den „Nachweis von mindestens im bisherigen Studienverlauf erworbenen 120 ECTS-Punkten".

Weitere Prüfungsformen, die im dualen Bachelorstudiengang „Maschinenbau" an der ASW zum Einsatz kommen, sind mündliche Prüfungen, Klausuren und/oder sonstige schriftliche Arbeiten sowie Studien- und Seminararbeiten (vgl. ASW 2015). Die Prüfungsleistungen finden studienbegleitend im gleichen Studienjahr des dazugehörigen Moduls statt, das sich maximal über zwei Semester erstreckt. Nicht bestandene Prüfungen dürfen einmalig wiederholt werden. Eine zweite Wiederholungsprüfung bedarf eines schriftlichen Antrags durch den Ausbildungsbetrieb des betroffenen Studierenden beim Prüfungsausschuss. Dieser Antrag muss innerhalb eines Monats nach Bekanntgabe des Nichtbestehens des ersten Wiederholungsversuchs gestellt werden, andernfalls entfällt die Möglichkeit eines zweiten Wiederholungsversuchs (ebd.).

Verzahnung von Beruf und Studium

Die Theorie- und Praxisverzahnung im strukturellen Ablauf des Studiengangs wird durch regelmäßig wechselnde Theorie- und Praxisblöcke realisiert, die in der Regel jeweils einen Umfang von drei Monaten haben (siehe Abschnitt Ablauf und Inhalte des Studiums und Abbildung 63). Die Studierenden sollen die an der ASW vermittelten Lehrinhalte bei der Arbeit im Betrieb während der Praxisphasen anwenden und dadurch Fachkenntnisse, Fertigkeiten und erste Erfahrungen mit dem Aufgabenbereich eines/einer Maschinenbauingenieurs/in erwerben. Vonseiten der Berufsakademie ist dabei vorgesehen, dass das Niveau und die Eigenverantwortung der von den Studierenden zu absolvierenden Aufgaben im Betrieb mit fortschreitendem Studienverlauf zunehmen. Um dies besser sicherstellen zu können sowie theoretische Wissensinhalte, die in der ASW vermittelt werden, mit betrieblichen Aufgaben der Studierenden in den Praxisphasen zeitlich und inhaltlich

aufeinander abzustimmen, stellt die ASW Berufsakademie den Kooperationsunternehmen einen Rahmenplan für die betriebliche Ausbildungsphase im Bachelorstudiengang „Maschinenbau“ zur Verfügung (vgl. ASW 2012). Die Betriebe verpflichten sich über den Ausbildungs- und Studienvertrag (Näheres dazu im Abschnitt Qualitätssicherung), den sie mit der ASW und dem jeweiligen Studierenden abschließen, das Ziel, Berufsausbildung und Studium optimal zu verbinden (vgl. ASW 2016h), nach besten Möglichkeiten zu unterstützen. Dies bestärkt die Umsetzung der Anforderungen des Ausbildungsrahmenplans durch die Unternehmen. Zudem wird der Ausbildungsrahmenplan als Gegenstand des Ausbildungs- und Studienvertrags ausdrücklich verankert. Somit stellt der Rahmenplan zugleich ein Anforderungsprofil an die betriebliche Ausbildungsphase im Bachelorstudiengang „Maschinenbau“ dar. Der Inhalt bezieht sowohl zeitliche Abläufe und Inhalte bzw. Einsatzbereiche der Studierenden während der Praxisphasen als groben Rahmen für die praktische Ausbildung im Unternehmen mit ein als auch funktionsübergreifende Ausbildungsinhalte. Beispiele für erstere Empfehlungen können die Einsatzbereiche der Studierenden in den Abteilungen „Konstruktion“ bzw. „Industrial Engineering und Produktion“ des „Praxismodul-1“ sein oder Hinweise zu sinnvollen Themenbereichen für die Durchführung des Praxisprojekts, der Praxisarbeit und der Bachelorarbeit im Rahmen von „Praxismodul-2 und Praxismodul-3“ (Näheres zu den Empfehlungen im Abschnitt Ablauf und Inhalte des Studiums).

Eine weitere wichtige Verbindung zwischen Theorie und Praxis ist die Bachelorarbeit, in der obligatorisch eine betrieblich relevante Fragestellung behandelt wird. Diese ist im Rahmen der betrieblichen Ausbildung und mit Unterstützung der betreuenden Person aus den Betrieben zu erarbeiten. Die Genehmigung der Themenstellung sowie die Betreuung der Arbeit werden wiederum durch die ASW gewährleistet (vgl. ASW o. J.a, S. 11; ASW 2012). Themen der Praxisprojekte und -arbeit sowie der abschließenden Bachelorarbeit können beispielsweise die Untersuchung eines speziellen Problems einer Fertigungsoperation oder eine Materialflussoptimierung sein. Die praktischen Arbeiten können bevorzugt aufeinander aufbauen und unterscheiden sich jeweils im Detaillierungsgrad (vgl. Nickel/Schulz 2016g).

Durch den Einsatz nebenberuflich Dozierender und Praktiker(innen), die u. a. die Voraussetzung einschlägiger fachbezogener Berufserfahrungen erfüllen müssen (Näheres dazu im Abschnitt Zusammensetzung des Lehrkörpers), wird auch eine didaktische Verzahnung von Theorie und Praxis intendiert und das Verständnis der Studierenden über das eigene Unternehmen hinaus gefördert (vgl. ASW o. J. f, S. 20).

Der duale Studiengang „Maschinenbau“ an der ASW verfügt neben den genannten inhaltlichen und didaktischen Verzahnungsinstrumenten von Theorie und Praxis über eine organisatorische Struktur, die Praxis und Theorie im Studium miteinander verbindet. Dies passiert zum einen durch die Zusammensetzung des Prüfungsausschusses aus Mitgliedern der Akademie und der Kooperationsunternehmen (Näheres zum Prüfungsausschuss im Abschnitt Studiengangbezogene Entscheidungsstrukturen). Zum anderen existiert im Studiengang ein formaler Koordinierungsausschuss, dessen Aufgabe die Koordinierung zwischen ASW, Unternehmen, Dozierenden und Studierenden ist. Er setzt sich aus Studierenden, Dozierenden und Unternehmensvertreter(inne)n zusammen und wird wegen curricularer Änderungen im Studiengang zu Rate gezogen (vgl. ASW o. J.f, S. 21; ASW o. J.e, S. 12). Der Koordinierungsausschuss überwacht

> „die Ausbildung in den Betrieben und in der ASW mit dem Ziel, die betriebspraktische Ausbildung mit der Unterrichtsgestaltung der ASW zu koordinieren. Er kann Lehrpläne für die Lehrveranstaltungen an der ASW und die Ausbildungsrahmenpläne für die betriebspraktische Ausbildung in den Betrieben vorschlagen und an diesen erstellend und beratend mitwirken“ (Nickel/Schulz 2016g).

Die Abstimmung der Lerninhalte zwischen der Berufsakademie und den kooperierenden Betrieben erfolgt außerdem durch einen regelmäßigen Austausch von Studienleitung und Betrieben und durch unregelmäßige Besuche der Studienleitung in den Betrieben. Die Studienleitung kann durch die gleichzeitige Verantwortlichkeit für die inhaltliche Abstimmung der unterschiedlichen Lehrveranstaltungen im Studiengang an der ASW eine qualifizierte Einschätzung der Verzahnung von Beruf und Studium im Studiengang „Maschinenbau – Produktionstechnik“ vornehmen. So können Lehrinhalte der dualen Ausbildung auf einem aktuell relevanten Stand mit Trends in der Industrie bleiben, indem die Unternehmen diese Trends an die Studienleitung herantragen können. Dann wird vonseiten der ASW abgewogen und entschieden, ob es sinnvoll ist, bestimmte Inhalte in das Curriculum aufzunehmen oder nicht. Zwei Beispiele für auf diesem Weg entstandene curriculare Inhalte sind „Toyota Produktionssystem“ und die „Six Sigma“-Ausbildung (Nickel/Schulz 2016g). Abschließend sind noch regelmäßig stattfindende Austauschtreffen der Kooperationsunternehmen im Studiengang zu nennen, die ebenfalls zur besseren Abstimmung und Weiterentwicklung der praktischen Studieninhalte dienen.

Internationalisierung

Das duale Studium findet in der Regel in deutscher Sprache statt. Der Prüfungsausschuss kann jedoch eine Genehmigung erteilen, mit der einzelne Lehrveranstaltungen und die dazugehörigen Prüfungen in englischer Sprache durchgeführt werden können. Das Verfassen der Bachelorarbeit in englischer Sprache ist ebenfalls im Einvernehmen mit dem/der Prüfenden gestattet (vgl. ASW 2015, § 1).

Ein weiterer Internationalisierungsaspekt im dualen Studiengang „Maschinenbau" an der ASW ist das Sprachangebot „Business Englisch-1" und „Business Englisch-2", wodurch Englisch als Fremdsprache im Curriculum verankert ist. Das Lehrangebot soll den Studierenden in erster Linie kommunikative Kompetenz in englischer Sprache auf ihrem Fachgebiet vermitteln, da die Kooperationsunternehmen eine immer stärkere internationale und globale Ausrichtung einschlagen. Die Studierenden lernen, sich mit internationalen Fachvertreter(inne)n und Lai(inn)en zu fachbezogenen Positionen, Ideen, Problemen und Problemlösungen auszutauschen sowie zu argumentieren.

Der Studiengang bietet auch die Möglichkeit, die im zweiten Studienjahr angesiedelte Projektarbeit im Rahmen des „Praxismodul-2" betriebsintern im englischsprachigen Ausland zu absolvieren, was von einigen Studierenden realisiert wird (vgl. ASW o. J.a, S. 8). Dies stellt gleichzeitig eine Unterstützung für die Studierenden dar. Zudem strebt die Studienleitung des Fachbereichs „Technik", in dem auch der Studiengang „Maschinenbau" verortet ist, bereits seit Beginn des Studiengangs eine verstärkte Zusammenarbeit mit ausländischen Partnerinstitutionen an, um Auslandsaufenthalte in den Studienablauf zu integrieren. Im Mittelpunkt dieser Bestrebungen liegt die gegenseitige Anerkennung erbrachter englischsprachiger Bildungsleistungen. Ein bereits im Studiengang etabliertes Ergebnis dieser internationalen Kooperationsbestrebungen ist eine zehntägige Projektwoche „Elektromobilität" mit dem „Engineering College" in Kopenhagen, die von den Studierenden des Studiengangs auf freiwilliger Basis absolviert werden kann. Dieses Angebot wurde in drei aufeinanderfolgenden Jahrgängen der Studiengänge „Maschinenbau" und „Wirtschaftsingenieurwesen", dem zweiten Studienangebot des Fachbereichs, von ca. 25 Prozent der Studierenden eines Jahrgangs wahrgenommen (ebd.). Eine längere Auslandsphase erwies sich auf der Grundlage einer einmalig angebotenen vier- bis sechswöchigen „Summer School" an selbiger Hochschule in Kopenhagen trotz anrechenbarer Leistungen vonseiten der Kooperationsunternehmen sowie der Studierenden als zukünftig zeitlich nur betriebsintern organisiert realisierbar. Denn der Auslandsaufenthalt müsste

in der Praxisphase absolviert werden und die Studierenden müssen als Angestellte der kooperierenden Betriebe neben der Abwicklung von Projekten, Praxis- und Bachelorarbeit ebenfalls einen Urlaubsanspruch abgelten.

Grundsätzlich unterhält die ASW Berufsakademie bereits Kooperationsvereinbarungen mit einer Reihe von Bildungseinrichtungen im europäischen Ausland, zu denen Exkursionen oder andere Austauschmaßnahmen stattgefunden haben bzw. in Zukunft stattfinden sollen. Auch außereuropäische Kontakte werden angestrebt, wie aktuell beispielsweise mit der „Korea University of Technology and Education" in Cheonan.

Umsetzung von räumlicher und zeitlicher Flexibilität

Die Studierenden erfahren während ihres Studiums digitale Begleitung durch die Online-Lernplattform „Ilias", die als Instrument zeitlicher und räumlicher Flexibilisierung im Studiengang dient. Die Nutzung sowie der Einsatz der Lernumgebung in den verschiedenen Modulen werden den Dozierenden vonseiten der ASW nicht vorgegeben, sodass diese je nach Modul sehr variieren können. Die ASW legt jedoch für jedes Studienmodul eine Struktur in Form einer Gruppe an, die von den Studierenden genutzt werden kann. Zumeist werden in „Ilias" relevantes Informations- und Lehrmaterial zum Studium, Studienplan, Modulhandbücher und Prüfungstermine zur Verfügung gestellt. Weiterhin finden Studierende dort aktuelle Informationen zu Raum- oder Terminänderungen ihrer Veranstaltungen an der ASW. Die Plattform bietet zudem verschiedene synchrone und asynchrone Kommunikationsmöglichkeiten, von denen insbesondere die Diskussionsforen sowohl von den Dozierenden als auch vonseiten der Studierenden im Studiengang „Maschinenbau" sehr gerne genutzt werden. Außerdem unterstützt und erleichtert die Plattform den Austausch der Dozierenden und Studierenden in den Praxisphasen (vgl. Nickel/Schulz 2016g).

Eine erhöhte zeitliche Flexibilität bietet das Studium durch das Angebot mehrerer zentraler Nachschreibetermine, an denen die Studierenden eine Prüfung ablegen können. Dies erleichtert gemeinsam mit der im Ausbildungs- und Studienvertrag festgehaltenen Freistellung der Studierenden vonseiten der Ausbildungsbetriebe für die Theoriephasen und Prüfungstermine im Studium das Absolvieren des Studiums innerhalb der Regelstudienzeit (ebd.).

Die Module wie auch die einzelnen Modulelemente im Studiengang sind bis auf das Wahlpflichtmodul im dritten Studienjahr, das individuell von den Studierenden gewählt werden kann, inhaltlich, zeitlich und räumlich von der ASW definiert und lassen sich nicht individuell einteilen oder verschie-

ben. Zudem beschränken sich die Lehrveranstaltungsbesuche auf anwesenheitspflichtige Präsenzzeiten (ebd.). Diese feststehenden Vorgaben eröffnen bessere Abstimmungsmöglichkeiten zwischen den theoretischen und den praktischen Studieninhalten (Näheres dazu im Abschnitt Verzahnung von Beruf und Studium), bieten den Studierenden des dualen Studiengangs „Maschinenbau“ an der ASW jedoch nur eine sehr geringe Flexibilität im Studium.

Unterstützungs- und Beratungsangebote für Studierende

Personen, die sich für ein Studium an der ASW interessieren, erhalten auf der Internetseite der Berufsakademie einen ersten Überblick und Erstinformationen über die Akademie, das Studienangebot, das didaktische Konzept und Studienmodell sowie über die Inhalte der einzelnen Studiengänge, also auch zum dualen Bachelorstudiengang „Maschinenbau“ mit der Fachrichtung „Produktionstechnik“. Zudem erhalten Studieninteressierte, die sich um einen Studienplatz bewerben möchten, auf der Internetseite eine große Auswahl an Ausbildungspartner(inne)n, die sich in der Vergangenheit im Rahmen einer Zusammenarbeit mit der ASW in einem dualen Studiengang bewährt haben und über die geforderte Eignung für eine Kooperation mit der ASW verfügen (vgl. ASW 2016c). Die Webpräsenz der Berufsakademie bietet den Ausbildungspartner(inne)n die Möglichkeit, verfügbare Studien- und Ausbildungsplätze in den aktuellen Studienjahren mit den Kontaktdaten der zuständigen Ansprechpartner(innen) zu veröffentlichen. Über das zusätzlich bereitgestellte Online-Bewerbungsformular können die Studieninteressierten in direkten Kontakt mit den Ausbildungsbetrieben treten und sich um einen Ausbildungs- und Studienplatz bewerben (vgl. ASW 2016d). Die genannten Unterstützungsmöglichkeiten geben den Studieninteressierten einen leichteren Zugang zu geeigneten Ausbildungsbetrieben.

Vor Studienbeginn bietet die Berufsakademie Saarland Studieninteressierten auf Bildungs- und Schulmessen weitere Möglichkeiten, sich näher über ein Studium an der ASW zu informieren oder, wie im Rahmen der „Tage der offenen Berufsakademie“, an Schnupper-Vorlesungen teilzunehmen. Außerdem arbeitet die ASW mit der „Studienstiftung Saar“ zusammen, um gezielt potenzielle Studierende anzusprechen. Individuelle Beratung erfahren Studienanfänger(innen) auch durch die Studienleitung und das Studierendensekretariat. Als weiteren Wegweiser durch das Studium erhalten die Studienanfänger(innen) einen Studienführer in schriftlicher Form.

Ein wichtiger Teil der Unterstützungsmaßnahmen ist das umfangreiche Angebot an Propädeutika (Vorschaltkurse), die die ASW für Studien-

anfänger(innen) und Studierende anbietet, um mögliche Wissenslücken aufzufangen und den Studienerfolg positiv zu beeinflussen. Das Angebot wurde erfahrungsbasiert zusammengestellt und wird in jedem Studienjahr in den Wochen vor Studienbeginn kostenpflichtig angeboten (Näheres zu den Gebühren im Abschnitt Kosten des Studiums), wenn die Mindestanzahl von sechs Teilnehmer(inne)n pro Vorschaltkurs erreicht wird. Speziell für den dualen Studiengang „Maschinenbau" gibt es das Propädeutikum „Mathematik". Weiterhin werden für alle Studiengänge der ASW ein Propädeutikum „Englisch" und ein Propädeutikum „Informatik" angeboten (vgl. ASW 2016f). Die Kurse haben jeweils einen Umfang von 40 Unterrichtsstunden, der Vorschaltkurs Informatik hat 20.

Der Vorbereitungskurs „Englisch" fokussiert vier Ebenen der Sprache: das Hör- und Leseverstehen, das Sprechen und das Schreiben. Auf allen Ebenen sollen den Studierenden die nötigen Fertigkeiten und Kenntnisse auf einem für die Anforderungen im Studium angemessenen Niveau vermittelt werden. Das „Informatik"-Propädeutikum ist sehr grundständig ausgerichtet. Die Studierenden erlernen den praktischen Umgang mit aktuellen Betriebssystemen sowie mit den für das Studium nötigen Microsoft-Office-Programmen Word, Excel und PowerPoint. Weiterhin werden sie zur sicheren Nutzung von Online-Diensten und -Konzepten zur eigenen Datensicherung geschult. Alle Inhalte werden anwendungsbezogen vermittelt und zielen auf eine effiziente und souveräne Nutzung digitaler Arbeitsmittel während des Studiums ab. Der Vorschaltkurs „Mathematik" dient ebenfalls der optimalen Vorbereitung jener Inhalte, die von grundlegender Wichtigkeit für die weiterführenden mathematischen Inhalte im Studium sind (vgl. ASW 2016g).

Zu Studienbeginn findet für die neuen Studierenden eine Begrüßungsveranstaltung durch die Studienleitung statt, in der wichtige formale Informationen zum Studium mitgeteilt und ausgehändigt werden. Zusätzlich können die Studierenden diese Informationen auf der Online-Lernplattform „Ilias" einsehen (Näheres dazu im Abschnitt Umsetzung von räumlicher und zeitlicher Flexibilität), deren Zugangsdaten sie ebenfalls im Rahmen der Begrüßungsveranstaltung erhalten. Dort gibt es für Erstsemester(innen) einen kurzen E-Learning-Einführungskurs zur besseren Orientierung in „Ilias". Weiterhin konzentriert sich die erste Präsenzwoche des Studiums darauf, die Studierenden miteinander bekannt und sie mit den Techniken und der Systematik des Lernens und der Gruppenkommunikation vertraut zu machen (vgl. ASW o. J.e). Die Einführungswoche steht unter dem Motto „Studieren lernen", ihre Inhalte sind als Modulelement der Lern- und Moderationstech-

niken im Modul „Überfachliche Qualifikation-1“ verankert. Eine weitere unterstützende Maßnahme in dieser Woche ist die Einteilung der Studierenden in Kleingruppen, in denen sie zukünftig Vorlesungen und Seminare besuchen, und die Wahl eines Sprechers/einer Sprecherin für die Gruppen. Außerdem wird den Studierenden empfohlen, sich zur Steigerung der Effektivität im Studium in Fahr- und Lerngemeinschaften zu organisieren (vgl. ASW o. J.d). Damit haben die Studierenden ein Netzwerk, in dem sie sich während ihres Studiums bewegen können und das die Unterstützung der Studierenden untereinander fördert.

Im Laufe des Studiums stehen den Studierenden vonseiten der ASW Berufsakademie ein(e) Studienleiter(in), die Prüfungsamtsleitung sowie das Studierendensekretariat für individuelle Beratung zur Verfügung. Die Studienleitung des Fachbereichs kümmert sich um allgemeine Fragen des Studiums und um spezielle Anliegen. Sie berät Studierende mit Behinderung oder in besonderen Lebenssituationen, da diese Beratungsangebote aufgrund der recht klein angelegten Berufsakademie nicht institutionalisiert existieren. Im Zusammenhang mit diesen Aufgaben geht die Studienleitung beispielsweise individuell auf Studierende zu, die eine überdurchschnittliche Durchfallquote aufweisen, oder erarbeitet gemeinsam mit den kooperierenden Unternehmen Lösungen für Studierende, die in eine problematische familiäre Situation geraten. Neben den genannten Beratungsstellen verfügt der Studiengang über ein/e Referenten/Referentin für Studienberatung, Noten und Zeugnisverwaltung, internationale Kooperationen sowie Alumni-Betreuung. Bei speziellen fachlichen Fragestellungen zu den Inhalten der Veranstaltungen können sich die Studierenden an die verantwortlichen hauptamtlichen Dozierenden im Studiengang wenden. Die genannten Unterstützungs- und Beratungsangebote finden an der ASW zu den Bürozeiten der jeweiligen Ansprechpartner(innen) oder nach persönlicher Terminvereinbarung statt (vgl. ASW o. J.d).

Im Fach „Mathematik“ gibt es mit dem sogenannten Online-Tool „Math-Coach“ ein zusätzliches Lernunterstützungsangebot für die Studierenden. Das Tool fungiert als digitale(r) Tutor(in) für das Fach Mathematik, ist an sieben Tagen 24 Stunden im Einsatz und stellt den Studierenden permanent neue Mathematikaufgaben zur Verfügung. Damit können die Studierenden einerseits Mathematikaufgaben üben, andererseits können sie das Programm vor der Buchung eines Propädeutikums zur Überprüfung ihres eigenen Lernstandes nutzen. Das Online-Tool wird auf der Lernplattform „Moodle“ von der ASW in Kooperation mit der zuständigen Mathematik-Professorin zur Verfügung gestellt (vgl. Nickel/Schulz 2016g).

Während der Praxisphasen steht den Studierenden eine direkte und qualifizierte Betreuungsperson aus dem jeweiligen Kooperationsunternehmen vor Ort beratend und unterstützend zur Seite, die bereits bei Studienbeginn von den Unternehmen benannt werden muss und deren formale Qualifikation von der ASW dokumentiert wurde. Diese(r) Betreuer(in) ist zugleich der/die verantwortliche Ausbilder(in) der Studierenden im Unternehmen (vgl. ASW 2016h).

Zusammensetzung des Lehrkörpers

Der Studiengang verfügt über haupt- und nebenberuflich Dozierende. Die hauptberuflichen Positionen werden von drei Professor(inn)en besetzt, von denen eine(r) die Studienleitung für den Studiengang „Maschinenbau" innehat. Als nebenberuflich Dozierende, auch Honorardozierende genannt, im Studiengang „Maschinenbau" sind aktuell insgesamt 31 Personen auf freiberuflicher Basis eingestellt. Diese setzen sich aus zwei Berufsschullehrer(inne)n, 14 Hochschullehrer(inne)n und 15 Praktiker(inne)n zusammen. Alle nebenberuflich im Studiengang tätigen Dozierenden verfügen sowohl über ein abgeschlossenes Hochschulstudium als auch über eine mindestens fünfjährige fachbezogene Berufserfahrung und entsprechen damit dem Saarländischen Berufsakademiegesetz (Saarl. BAkadG). Die Praktiker(innen) aus Wirtschaft und Industrie haben bereits eine Promotion absolviert und verfügen über die Einstellungsvoraussetzungen für Professor(inn)en an Fachhochschulen. Einzelne Dozierende lehren nicht allein im Studiengang „Maschinenbau", sondern sind auch für andere Studiengänge der ASW tätig (vgl. ASW o. J.b). Im Studiengang herrscht eine relativ geringe Fluktuation an nebenberuflich Dozierenden.

Die Dozierendenauswahl folgt einem standardisierten Prozess, der im Qualitätsmanagement der ASW verankert ist. Dieser Prozess sichert einerseits die Erfüllung der bereits weiter oben genannten Qualifikationen, die die Dozierenden mitbringen müssen, andererseits ein qualitativ hohes Niveau beim Persönlichkeitsprofil der Dozierenden bei der Auswahl. Dabei müssen die Bewerber(innen) für eine hauptberufliche Position u. a. eine Probevorlesung vorbereiten und durchführen. Die nebenberuflich Dozierenden werden insbesondere durch die Studienleitung geprüft, die sich auf erfahrungsbasierte Gespräche stützt. Die Rekrutierung der Lehrenden erfolgt über bereits eingesetzte Lehrende oder über passende Initiativbewerbungen.

Unterstützungs- und Weiterbildungsmöglichkeiten der Lehrenden

Alle Dozierenden der ASW haben die Möglichkeit, im Rahmen des Weiterbildungsangebots, an „Hochschuldidaktischen Tagen" sowie an Erfahrungsaustauschtreffen und Dozent(inn)enbesprechungen teilzunehmen. Im Rahmen der „Hochschuldidaktischen Tage" werden Expert(inn)en der Hochschuldidaktik eingeladen, die als Angebot für die Lehrenden der ASW zu unterschiedlichen Themen der Hochschuldidaktik referieren. Außerdem bietet die ASW einmal jährlich ein Didaktik-Seminar für alle Lehrenden an (vgl. Nickel/Schulz 2016g). Die festangestellten Dozierenden haben die Möglichkeit, im Rahmen eines eingeplanten Weiterbildungsbudgets Seminare, wissenschaftliche Konferenzen, Tagungen und Kongresse zu besuchen sowie an spezifischen Weiterbildungsangeboten teilzunehmen. Auch in den Zielvereinbarungen einiger Professor(inn)en werden Weiterbildungsaktivitäten explizit angeführt (vgl. ASW o. J.g).

Indirekt fördert die Geschäftsführung der ASW durch die Erlaubnis zur Ausführung einer parallelen Nebentätigkeit eine Weiterqualifizierung der Dozierenden durch ein sogenanntes „Training on the Job". Dabei qualifizieren sich die Dozierenden beispielsweise durch Begutachtungstätigkeiten bei Akkreditierungsgesellschaften im Bereich der Akkreditierung und Weiterentwicklung von Studienprogrammen weiter (ebd.).

5.2.3 Luftfahrttechnik (B. Eng.) – Technische Hochschule Ingolstadt

Studiengangprofil und Qualifizierungsziele

Der Studiengang „Luftfahrttechnik" wird von der Fakultät „Maschinenbau" der TH Ingolstadt (THI) als regulärer Bachelorstudiengang (210 ECTS-Punkte) in Vollzeit und als dualer Studiengang (210 ECTS-Punkte) angeboten. Das praxisintegrierende duale Studienmodell weist im Vergleich zum regulären Modell einen um mindestens 50 Prozent höheren Praxisanteil auf, der von den dual Studierenden in einem Kooperationsunternehmen abgeleistet wird. Das duale Studium an der TH Ingolstadt wird im Rahmen von „hochschule dual" grundsätzlich in zwei Modellen angeboten: als Studienmodell mit vertiefter Praxis und als Verbundstudium. Das Verbundstudium integriert das Bachelorstudium mit einer gleichzeitigen Berufsausbildung und führt in 4,5 Jahren zu einem Doppelabschluss (vgl. THI o. J.a, THI o. J.b).

Bei vielen Unternehmen im ingenieurwissenschaftlichen Bereich hat sich das Studienmodell mit vertiefter Praxis gegenüber dem dualen Studium als Verbundstudienmodell durchgesetzt, da es für die Studierenden die attraktivere Variante darstellt. Die Studierenden absolvieren im Vergleich zum regulären und dualen Bachelorstudium mit vertiefter Praxis, die jeweils auf 3,5 Jahre ausgelegt sind, ein um ein Jahr verkürztes Studium und benötigen den Ausbildungsabschluss nicht, da sie nach dem Studium eine Ingenieurstätigkeit ausüben (vgl. Nickel/Schulz 2016g). Beide Studienmodelle führen nach sieben Semestern Regelstudienzeit und erfolgreicher Abschlussprüfung mit der Verleihung des akademischen Grades „Bachelor of Engineering" (B. Eng.) zu einem anwendungsbezogenen, wissenschaftlich fundierten und berufsqualifizierenden Abschluss.

Die sieben Semester des Studiengangs umfassen sechs Theoriesemester (180 ECTS-Punkte) sowie ein Praxissemester (30 ECTS-Punkte) und werden in Präsenz an der THI und im Unternehmen durchgeführt. Außerdem ist der Studiengang in zwei Studienphasen eingeteilt. Die erste Studienphase setzt sich aus zwei Theoriemodulen zusammen und die zweite Studienphase umfasst vier theoretische und ein praktisches Modul (Näheres zur Studienorganisation im Abschnitt Ablauf und Inhalte des Studiums). Diese Struktur gilt ebenso für das duale Studienmodell, jedoch absolvieren die Studierenden hier zusätzliche Praxisphasen während der vorlesungsfreien Zeit sowie im Rahmen der Bachelorthesis im Unternehmen, sodass sich die Theoriephasen an der THI regelmäßig mit den Praxisphasen im Unternehmen abwechseln (Näheres zur Verzahnung von Beruf und Studium im Abschnitt Verzahnung von Beruf und Studium). Zudem erhalten die Studierenden im dualen Studienmodell für die Praxisphasen, teilweise auch für das gesamte Studium, eine Vergütung von ihrem Kooperationsunternehmen. In beiden Studienmodellen ist in den letzten beiden Semestern des Studiums „Luftfahrttechnik" eine individuelle Profilierung im Hinblick auf das avisierte Berufsbild vorgesehen, und zwar durch eine Schwerpunktsetzung in einem der Bereiche „Wartung/Instandhaltung/Zulassung", „Antriebe/Triebwerksintegration" oder „Luftfahrzeugbau".

Ziel des Studiengangs ist es, den Studierenden durch „praxisorientierte Lehre eine auf der Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden beruhende Ausbildung zu vermitteln, die zu einer eigenverantwortlichen Berufstätigkeit als Ingenieur oder Ingenieurin der Luftfahrttechnik befähigt" (THI 2015a, S. 2). Hierzu werden neben der fachlichen Kompetenz auch soziale und methodische Kompetenzen vermittelt sowie internationale Aspekte (Näheres dazu im Abschnitt Internationalisierung), als Vorbereitung für ei-

nen souveränen Umgang mit globalen Herausforderungen und Handeln auf internationalen Märkten, in die Lehre integriert.

Konkret werden den Studierenden im Studiengang „Luftfahrttechnik“ u. a. folgende Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen vermittelt:

- Kenntnisse grundlegender Inhalte der Luftfahrttechnik,
- Kenntnis situativer, relevanter Verhaltensweisen in der Praxis,
- ausgewählte Kenntnisse der Luftfahrttechnik,
- vertiefte Kenntnisse der Wartung und Fertigung von Luftfahrtkomponenten,
- Fähigkeit zum ingenieurmäßigen Arbeiten durch Anwendung grundlegender Methoden,
- Anwendung der gelernten Grundlagen, nachgewiesen in einem semesterbegleitenden Flugzeugprojekt und dem Praxissemester,
- Fähigkeit, sich ggf. in einem Masterstudium weiterzubilden,
- Fähigkeit, mit anderen Mitgliedern eines Teams effektiv zusammenzuarbeiten (vgl. THI 2015b, S. 3).

Mit der genannten ingenieurwissenschaftlichen Qualifizierung im Zuge des Bachelorstudiums „Luftfahrttechnik“ an der TH Ingolstadt sind die Absolvent(inn)en dazu befähigt, besonders qualifizierte Fach- und Führungsaufgaben in Wirtschaft und Verwaltung zu übernehmen (vgl. THI 2015a, S. 2).

Der reguläre Studiengang „Luftfahrttechnik“ in Vollzeit wird seit dem Wintersemester 2009/10 an der TH Ingolstadt angeboten und ist seit 2013 durch die Akkreditierungsagentur für Studiengänge der Ingenieurwissenschaften, der Informatik, der Naturwissenschaften und der Mathematik e. V. („ASIIN“) akkreditiert. Die duale Studienvariante mit vertiefter Praxis wird seit Beginn der ersten und aktuell noch einzigen Kooperationspartnerschaft von Studiengang und „Airbus Defence and Space“ im Wintersemester 2013/14 durchgeführt (vgl. Nickel/Schulz 2016h). Das Studium kann einmal jährlich zum Wintersemester (1. Oktober) aufgenommen werden und bietet pro Aufnahmezyklus insgesamt 50 Studienplätze, die jedes Jahr vollständig vergeben werden. Davon studieren durchschnittlich 20 Prozent im dualen Modell und 80 Prozent im regulären Bachelorprogramm.

Seit der Einführung des Studiengangs haben insgesamt knapp 30 Personen das reguläre Bachelorstudium erfolgreich absolviert. Im dualen Studienmodell wurden im Wintersemester 2016/17 die ersten Studierenden des ersten Jahrgangs des Studiums „Luftfahrttechnik“ mit einem Bachelorabschluss entlassen. Die Studienabbruchquote liegt, ähnlich wie bei allen Ingenieurstudiengängen, bei rund 30 Prozent, wobei das duale Studienmodell mit ver-

tiefter Praxis eine etwas niedrigere Abbruchquote aufweist. Zudem weisen dual Studierende laut Studiengangleitung erfahrungsgemäß eine etwas höhere Studienmotivation auf und erzielen im Durchschnitt etwas bessere Noten als ihre Kommiliton(inn)en im regulären Bachelorstudium. Nach Einschätzungen der Studiengangleitung ist dies u. a. auf striktere vertragliche Vorgaben und Restriktionen (z. B. keine Übernahme nach dem Studium) bei deren Nicht-Einhaltung vonseiten der Unternehmen zurückzuführen, an die die dual Studierenden gebunden sind (vgl. Nickel/Schulz 2016h).

Die inhaltliche Verantwortung des Studiengangs liegt bei der Studiengangleitung (vgl. Nickel/Schulz 2016h).

Zielgruppen, Zulassungsvoraussetzungen und Anerkennungs-/Anrechnungsmöglichkeiten

Der duale Bachelorstudiengang spricht insbesondere leistungsmotivierte, zielorientierte sowie belastbare Personen (vgl. THI 2016a) mit einer allgemeinen, fachgebundenen oder Fachhochschulreife an. Studienbewerber(innen), die sich für ein duales Studium mit vertiefter Praxis interessieren, bewerben sich, vor der Bewerbung an der THI, im ersten Schritt bei einem vorhandenen Kooperationsunternehmen des Studiengangs, bei dem von der THI als geeignet befundenen Kooperationsunternehmen oder einem selbst gewählten Unternehmen (Näheres dazu in den Abschnitten Qualitätssicherung und Studiengangbezogene Entscheidungsstrukturen), bei dem sie die Praxisphasen während des Studiums absolvieren werden. Dies muss bereits sechs bis 15 Monate vor Studienbeginn vorgenommen werden. Haben sie ein passendes Unternehmen als duale/n Kooperationspartner(in) gefunden, wird ein Praktikumsvertrag (Näheres dazu im Abschnitt Qualitätssicherung) zwischen dem/der Studierenden und dem jeweiligen Unternehmen geschlossen. Im zweiten Schritt folgt eine Bewerbung an der THI, bei der von den dualen Bewerber(inne)n auch der Praktikumsvertrag im „Service Center Studienangelegenheiten“ eingereicht werden muss. Alternativ besteht bis zum Ende des dritten Studiensemesters für Studierende, die sich bereits im Bachelorstudium befinden, die Möglichkeit einer Nachregistrierung für ein duales Studium. Dafür müssen sie mindestens 50 Prozent mehr Praxisanteil in einem Unternehmen nachweisen, als es von der Studien- und Prüfungsordnung des Studiengangs „Luftfahrttechnik“ für die ersten drei Studiensemester vorgesehen ist (vgl. THI o. J.c). Außerdem müssen sie anschließend ebenfalls einen mit einem Unternehmen abgeschlossenen Praktikumsvertrag an der THI einreichen. Studienbewerber(innen), die sich nicht für ein duales Studium „Luftfahrttechnik“ entscheiden, können sich in einem vorgesehenen Bewer-

bungszeitraum (ca. vier bis fünf Monate vor Studienbeginn) mittels Online-Bewerbung unmittelbar an der Hochschule bewerben.

Die allgemeinen Zulassungsvoraussetzungen für ein Studium an Hochschulen für angewandte Wissenschaften in Bayern können über eine schulische Hochschulzugangsberechtigung (HZB) nachgewiesen (z. B. Abiturzeugnis, Zeugnis über eine Fachhochschulreife) oder über eine berufliche Qualifizierung ohne eine schulische HZB erlangt werden. Beruflich Qualifizierte müssen für eine allgemeine HZB ohne Fächerbeschränkung eine erfolgreich bestandene Meisterprüfung vorweisen sowie ein Beratungsgespräch an der TH Ingolstadt absolvieren. Haben sie keine Meisterprüfung, müssen sie eine mindestens zweijährige Berufsausbildung mit einer anschließenden, in der Regel mindestens dreijährigen hauptberuflichen Berufspraxis in einem zum angestrebten Studiengang fachlich verwandten Bereich vorweisen, um einen fachgebundenen Hochschulzugang zu erhalten. Außerdem müssen sie ebenfalls ein Beratungsgespräch absolvieren und eine Hochschulzugangsprüfung bestehen, die die Eignung der Studienbewerber(innen) aufgrund ihrer Persönlichkeit, Vorkenntnisse, geistigen Fähigkeiten und Motivation für das angestrebte Studium feststellt (vgl. THI 2016a).

Die Hochschulzugangsprüfung der THI enthält einen mündlichen sowie einen schriftlichen Teil und setzt sich aus drei Modulen zusammen (vgl. THI 2010, § 4):

- Allgemeiner Studierfähigkeitstest (Modul I),
- Studienfeldbezogener Studierfähigkeitstest (Modul II),
- Präsentation mit Diskussion (Modul III).

Studienbewerber(inne)n ohne eine schulische Hochschulzugangsberechtigung steht im Studiengang „Luftfahrttechnik“ eine begrenzte Anzahl an Studienplätzen zur Verfügung. Neben der HZB müssen alle Studienbewerber(innen) einen bestimmten, jährlich individuell berechneten Numerus clausus nachweisen (vgl. Nickel/Schulz 2016h).

Studienbewerber(innen), die ihre Hochschulzugangsberechtigung im Ausland erworben haben, müssen diese bei einer akademischen Prüfstelle und/oder über „uni-assist e. V.“ hinsichtlich einer ausreichenden Vorbildung für den Hochschulzugang überprüfen und anerkennen lassen. Dabei wird ebenfalls überprüft, ob die ausländische HZB gleichwertig zu einer allgemeinen HZB oder zu einer fachgebundenen HZB ist und welche Noten die betroffenen Studienbewerber(innen) im deutschen Notensystem haben. Weiterhin müssen Bewerber(innen) aus dem nicht deutschsprachigen Ausland, die den Studiengang „Luftfahrttechnik“ studieren möchten, einen Nachweis

über ausreichende deutsche Sprachkenntnisse erbringen. Dies kann beispielsweise über die „DSH (DSH 2) – Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang“ oder den „Test DaF – Test Deutsch als Fremdsprache“ erfolgen (vgl. THI 2016c). Über „uni-assist“ e. V. haben auch registrierte Geflüchtete die Möglichkeit, unter bestimmten Bedingungen ihre Zeugnisse kostenfrei auf eine Hochschulzugangsberechtigung überprüfen zu lassen.

Neben dem Nachweis einer Hochschulzugangsberechtigung müssen Studienbewerber(innen), die weder über eine vorherige fachpraktische Ausbildung (fachpraktische Ausbildung der Fach- und Berufsoberschulen (Technik)) noch über eine einschlägige technische berufliche Vorbildung verfügen, eine sogenannte Vorpraxis im Umfang von 12 Wochen nachweisen (Näheres zu den Inhalten der Vorpraxis im Abschnitt Verzahnung von Beruf und Studium). Diese praktische Tätigkeit muss dem Studiengang entsprechen und kann in einem von den Studierenden selbst gewählten Industrie- oder Handwerksunternehmen durchgeführt werden. Davon müssen mindestens vier Wochen vor Beginn des Studiums form- und fristgerecht erbracht werden. Die übrigen Wochen müssen spätestens zu Beginn des vierten Semesters abgeleistet sein (vgl. THI 2015a, S. 4). In anderen als den genannten Fällen früherer Ausbildung oder Berufstätigkeit, die als Vorpraktikum anerkannt werden sollen, ist vonseiten der THI eine Antragstellung durch die Studienbewerber(innen) vorgesehen. Bei Studienbewerber(inne)n für ein duales Studium ist die Vorpraxis nicht obligatorisch, sofern diese mit dem Antrag auf Zulassung zum Studium einen gültigen Vertrag mit einem Unternehmen über die duale Ausbildung einreichen (vgl. THI 2016d).

Möglich ist neben der genannten Anrechnung des Vorpraktikums auch ein Antrag auf Anrechnung von theoretischen Studienfächern aus einem Vorstudium, einem Auslandsstudium, einem Austauschstudium (Auslandssemester) oder aus sonstigen weiterbildenden Studien (vgl. Freistaat Bayern 2006a, Art. 63 (2)). Studien- und Prüfungsleistungen, die in einem gleich benannten oder verwandten Bachelorstudiengang an einer staatlichen oder staatlich anerkannten Fachhochschule in Bayern in Grundlagenmodulen des Studiums erworben wurden, dürfen auf Antrag in einem Umfang von bis zu 60 ECTS-Punkten angerechnet werden, ohne dass eine Prüfung erforderlich ist (vgl. Freistaat Bayern 2001, § 4(2)). Auch die Anrechnung von außerhalb der Hochschule erworbenen Kompetenzen, die im Rahmen einer einschlägigen, erfolgreich abgeschlossenen Berufs- oder Schulausbildung oder einer berufspraktischen Tätigkeit erlangt wurden, ist möglich. Diese dürfen jedoch nur maximal die Hälfte der nachzuweisenden Kompetenzen ersetzen. Auf den gesamten Studiengang betrachtet dürfen außerhochschulisch erworbene

Kenntnisse und Fähigkeiten maximal bis zu einem Umfang von 90 ECTS-Punkten angerechnet werden, wovon maximal bis zu 60 ECTS-Punkte auf theoretische Studienfächer entfallen dürfen (vgl. THI 2014a). Sowohl bei der Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen als auch hochschulisch erworbenen Vorleistungen und Kompetenzen muss eine Gleichwertigkeit mit den zu ersetzenden Leistungen von den zuständigen Modulbeauftragten geprüft und mittels Unterschrift im Anrechnungsformular bestätigt werden. Der/die modulverantwortliche Professor(in) prüft die Gleichwertigkeit auf der Grundlage von Notennachweisen (Original oder amtlich beglaubigt) sowie Nachweisen zum Lehrinhalt, Umfang und Kompetenzniveau, die durch die Studierenden vorzulegen sind. Bei einigen Fächern kann eine pauschale Anerkennung erfolgen, wodurch die Prüfung durch den/die zuständige(n) Professor(in) entfällt und im Anrechnungsformular lediglich der Hinweis „laut Liste" anzugeben ist. Eine Liste der pauschal anerkannten Fächer steht den Studierenden zur Einsicht auf der Online-Plattform „Moodle" zur Verfügung. Die Möglichkeiten der Anrechnung von Studienzeiten sowie Studien- und Prüfungsleistungen, die im Rahmen eines Austauschstudiums erworben werden sollen, müssen vor dem Auslandssemester mit den jeweiligen Fachverantwortlichen abgeklärt werden. Dies wird im Rahmen eines Learning Agreement (LA) festgehalten. Im Anschluss an das Austauschstudium dient das LA als Anrechnungsantrag.

Die endgültige Anrechnung der im Voraus durch die Modulbeauftragten geprüften Leistungen, der pauschal anerkannten Fächer oder der im Zuge eines Austauschstudiums absolvierten Leistungen erfolgt durch das Einreichen eines von den Studierenden vollständig ausgefüllten Anrechnungsformulars (bzw. der Learning Agreements) mitsamt aller benötigten Nachweise im „Service Center Studienangelegenheiten". Für die Beantragung müssen alle Notenbestätigungen oder Ausbildungszeugnisse im Original beigelegt werden. Bei der Anrechnung eines Workloads von fünf ECTS-Punkten sind im Falle einer Ausbildung Zeugnisse aller drei Lehrjahre vorzulegen. Die Anrechnung von theoretischen Studienfächern muss im Laufe des ersten Studiensemesters beim „Service Center Studienangelegenheiten" beantragt werden (vgl. THI 2014a).

Kosten des Studiums

Die Studierenden im Studiengang „Luftfahrttechnik" zahlen derzeit einen Beitrag von ca. 100 Euro pro Semester für ihr Studium an der THI. Davon entfallen aktuell 42 Euro auf den Studienwerksbeitrag (vgl. Nickel/Schulz 2016h).

Wie im Abschnitt Studiengangprofil und Qualifizierungsziele kurz erwähnt, werden die dual Studierenden während ihres Studiums von ihren Vertragsunternehmen vergütet. Die Höhe und der Umfang dieser Vergütung können je nach Unternehmen variieren und werden im Praktikumsvertrag zwischen Unternehmen und dem/der Studierenden geregelt (Näheres dazu im Abschnitt Qualitätssicherung). Der Umfang ist jedoch, in Anlehnung an die Qualitätsstandards von „hochschule dual", mindestens für die betrieblichen Phasen verpflichtend und wird für die außerbetrieblichen Phasen empfohlen. Eine weitere Empfehlung der Qualitätsstandards von „hochschule dual" zielt auf die Höhe der Vergütung ab. Diese sollte bei Bachelorstudiengängen anfangs mindestens 80 Prozent und ab dem dritten Semester 100 Prozent der Vergütung entsprechender Ausbildungsberufe im zweiten Lehrjahr betragen. Die Kooperationsunternehmen können zudem den Studienbeitrag übernehmen, sind jedoch nicht dazu verpflichtet (vgl. hochschule dual 2012).

Qualitätssicherung

Die Qualität von Studium und Lehre im Bachelorstudiengang „Luftfahrttechnik" im Vergleich mit anderen Studiengängen der THI wird mittels zweier wesentlicher Prozesse gesichert: der Lehrveranstaltungsevaluation sowie der Studiengangevaluation. Diese werden außerdem im regelmäßigen Turnus im Lehrbericht diskutiert.

Die Evaluation der Lehrveranstaltungen erfolgt gemäß der Evaluationsordnung (vgl. THI 2016e) der THI, in der auch die genauen Zuständigkeiten im Evaluationsprozess der Lehrveranstaltungen geregelt sind (Näheres dazu im Abschnitt Studiengangbezogene Entscheidungsstrukturen). Die Lehrveranstaltungsevaluation zielt auf „die kontinuierliche Reflexion und Verbesserung des Lehr-Lernprozesses durch die Dozenten und Studierenden" (THI 2016e, S. 2) sowie auf „die Sicherstellung einer vertrauensvollen Kommunikation" (ebd.) zwischen ihnen. Dazu werden Fragebögen von den Dozierenden direkt in den Lehrveranstaltungen verteilt (etwa zur Mitte des Semesters). Die Bögen enthalten quantitative Bewertungen, aber auch qualitatives Feedback durch freie Textfelder zu Kriterien wie den vermittelten Kompetenzen und Inhalten der Lehrveranstaltung, der Art und Weise der Darbietung des Lehrstoffs sowie zur Betreuungssituation. Durch den Einsatz von Papierevaluationsbögen, die die Studierenden in den Lehrveranstaltungen ausfüllen, wird eine erhöhte Rücklaufquote erzielt. Die jeweiligen Dozierenden erhalten die Auswertung der Evaluation, die zentral durch den/die Studiendekan(in) erfolgt, und führen auf der Grundlage dessen ein Feedback-Ge-

spräch mit den Studierenden ihrer Lehrveranstaltungen durch (insbesondere, um die Kritik/Anregungen in den Freitexten zu reflektieren). Die daraus resultierenden Maßnahmen (z. B. Erweitern der Sammlung von Übungsaufgaben) werden anschließend dem/der Studiendekan(in) widergespiegelt. Bei festangestellten Lehrenden wendet sich der/die Studiendekan(in) bei einem negativen oder mehrmals negativen Evaluationsergebnis eines/einer Lehrenden an die Studiengangleitung, die anschließend in der Regel ein bilaterales Gespräch mit der betreffenden Lehrperson sucht. Bei externen Lehrbeauftragten erhält die Studiengangleitung eine automatische Weiterleitung der Lehrevaluationsergebnisse und initiiert auf dieser Grundlage bei Bedarf Feedback-Gespräche mit den Lehrbeauftragten (vgl. Nickel/Schulz 2016h).

Die Studiengangevaluation findet regelmäßig einmal im Jahr zum Sommersemester statt. Auch diese Evaluation erfolgt direkt über die am Studiengang beteiligten Dozierenden in den Lehrveranstaltungen, sodass auch hier ebenfalls eine sehr hohe Rücklaufquote erzielt werden kann. Den Freitextkommentaren werden ca. 50 Prozent des Platzes eingeräumt, da dadurch erfahrungsgemäß das wertvollste Feedback seitens der Studierenden eingefangen werden kann. Das Ergebnis der Studiengangevaluation geht an die zuständige Studiengangleitung. Sie bespricht die Ergebnisse im Rahmen ihres zuständigen Studiengangs und initiiert ggf. anschließende Anpassungen (z. B. bessere Verzahnung der verschiedenen Modulinhalte).

Neben den genannten Evaluationen wird eine regelmäßige Evaluierung der Studieneingangsphase und der Studienaustrittsphase sowie des Berufseinstiegs mittels Befragungen durchgeführt (vgl. THI 2016f). Diese Qualitätssicherungsmaßnahmen werden zentral vom „Service Center Studienangelegenheiten“ durchgeführt (vgl. Nickel/Schulz 2016g).

Auch das duale Studium mit vertiefter Praxis ist, durch die Berücksichtigung der Qualitätsstandards von „hochschule dual“ (vgl. hochschule dual 2012), bei der Kooperation zwischen Unternehmen und der Fakultät Maschinenbau in die Qualitätssicherung der THI eingebunden (vgl. THI 2016g). Die Qualitätsstandards der „hochschule dual“ definieren Empfehlungen und Richtlinien sowohl für die Hochschule als auch für das Unternehmen, die eine Partnerschaft im Rahmen eines dualen Studiums mit vertiefter Praxis eingehen möchten. Dazu gehören folgende Inhalte (vgl. hochschule dual 2012, S. 3f.):

Qualitätsstandards für die Hochschulen:

– Die Dauer des Studiums und die Lehrinhalte müssen dem regulären Studium gleichen.

- Es werden nur solche Modelle als duales Studium angeboten, in denen die Zusammenarbeit zwischen den Auszubildenden bzw. Studierenden und den Ausbildungsunternehmen in einem schriftlichen Vertrag geregelt ist.
- Eine Anerkennung von Leistungen anderer Lehrinstitutionen durch die Hochschule ist in den durch § 4 bzw. § 17 der Rahmenprüfungsordnung (vgl. Freistaat Bayern 2001) normierten Grenzen möglich, sofern die erworbenen Kompetenzen Gegenstand der Studien- und Prüfungsordnung sind.
- Die Zusammenarbeit zwischen Hochschule und Ausbildungsunternehmen in Studiengängen mit vertiefter Praxis sollten wesentliche Eckpunkte der Zusammenarbeit in einer Vereinbarung regeln und es sollte ein regelmäßiger Austausch stattfinden.
- Die Praxisphasen werden mit den jeweiligen Unternehmen abgestimmt und umfassen 50 Prozent mehr Zeit als in regulären Bachelorstudiengängen üblich ist. Die Praxisphasen werden im Regelfall in der vorlesungsfreien Zeit absolviert.
- Die Hochschule wirkt darauf hin, dass die Praxistätigkeit im Unternehmen qualitativ hochwertig und auf die spätere Berufstätigkeit ausgerichtet ist.
- Die dual Studierenden sollten eine(n) Ansprechpartner(in) an der Hochschule erhalten, der/die auch mit den Unternehmen in Kontakt steht und über die betrieblichen Ausbildungspläne informiert ist.
- Die dual Studierenden müssen in gesonderter Form von der Hochschule registriert werden.
- Die Hochschulen sollten nach Möglichkeit Fächer anbieten, die speziell auf den Praxisinhalt im Betrieb abgestimmt sind.

Qualitätsstandards für die Unternehmen:

- Vergütungsregelungen und -empfehlungen (siehe Abschnitt Kosten des Studiums);
- „Das Unternehmen soll eine Praxisausbildung und Praxistätigkeit sicherstellen, die fachlich auf die spätere Berufstätigkeit ausgerichtet ist. Für die Praxisphase, die im Bachelor-/Diplomstudiengang dem praktischen Studiensemester zugeordnet ist, sind die Praxisinhalte der Studien- und Prüfungsordnung zu gewährleisten. Die Studierenden sollen bei allen Studienabschlüssen mindestens 1 eigenes Projekt (mind. 8 Wochen) übernehmen und werden zusätzlich in größere Projekte eingebunden, die auf die spätere Berufstätigkeit ausgerichtet sind. Im Hinblick auf eine breite

praktische Ausbildung wird empfohlen, die Studierenden über das gesamte Studium hinweg in mehreren Abteilungen im Unternehmen einzusetzen." (hochschule dual 2012, S. 4)
- Ein schriftlicher Vertrag zwischen den Studierenden und dem Unternehmen regelt die Zusammenarbeit.
- Auch von betrieblicher Seite sollte den Studierenden ein(e) Ansprechpartner(in) zur Seite gestellt werden, der/die die Studierenden während der Praxisphasen fachlich begleitet, regelmäßig mit der Hochschule in Kontakt steht und die Studien- und Prüfungsordnung kennt.

Die Einhaltung der genannten Qualitätsstandards wird vom „Service Center Studienangelegenheiten" geprüft (vgl. Nickel/Schulz 2016h).

Der Studiengang „Luftfahrttechnik" sieht als qualitätssicherndes Instrument auch einen speziellen Praktikumsvertrag vor, der vom Unternehmen geschlossen wird. Er regelt die Art und den Umfang der Praxiseinsätze, den Urlaubsanspruch und die Vergütung sowie alle weiteren Rahmenbedingungen und wird bei der Bewerbung an der THI mit eingereicht (vgl. hochschule dual 2016; siehe dazu auch Abschnitt Zielgruppen, Zulassungsvoraussetzungen und Anerkennungs-/Anrechnungsmöglichkeiten). Mithilfe eines Praktikumsvertrags sowie der Ergänzung zu firmeneigenen Praktikumsverträgen vonseiten der THI (vgl. THI o. J.d), die einzelne Rahmenbedingungen wie beispielsweise die Zurverfügungstellung einer Ansprechperson und die termingerechte Ausstellung eines Praktikumszeugnisses festhält, unterliegt auch das Praktikum im Zuge des Praxissemesters für die regulär, d.h. nicht dual Studierenden einer gewissen Qualitätssicherung.

Bevor eine Kooperation mit einem Unternehmen und der THI im Studiengang „Luftfahrttechnik" zustande kommt, wird vom „Service Center Studienangelegenheiten" in Zusammenarbeit mit dem/der Beauftragten für das duale Studium der THI die Eignung des Unternehmens für die Zusammenarbeit im Studiengang festgestellt (vgl. Nickel/Schulz 2016h). Dabei wird auch darauf geachtet, dass der Studiengang fachlich mit dem Unternehmen zusammenpasst. Die Eignung wird auf der Grundlage der weiter oben genannten Qualitätsstandards sowie auf der Basis eines Erhebungsbogens durchgeführt, der durch das jeweilige Unternehmen auszufüllen ist. Die Kooperationsunternehmen geben im Rahmen des Erhebungsbogens den Studiengang, das Studienmodell, die Unternehmensbranche, die Mitarbeiter(innen)zahl und den Namen sowie die Funktion der Betreuer(innen) des/der dual Studierenden an (vgl. THI o. J.b). Nach der Eignungsfeststellung wird ein Kooperationsvertrag zwischen der THI und dem/der Praxispartner(in) ab-

geschlossen und die Zusammenarbeit auf der Internetpräsenz der Hochschule für alle Studieninteressierten veröffentlicht (vgl. THI 2016a).

Ein weiteres Instrument zur Sicherstellung des Lehrangebots sowie zur Information der Studierenden im Studiengang „Luftfahrttechnik" ist der regelmäßig von der Fakultät zu erstellende Studienplan. Er umfasst Einzelheiten zu Inhalten und Ablauf des Studiums wie

- die zeitliche Aufteilung der Semesterwochenstunden je Modul und Studiensemester,
- die Bezeichnung der angebotenen Studienschwerpunkte und deren Pflicht- und Wahlpflichtmodule sowie die Stundenzahl, die Lehrveranstaltungsart, die Studienziele und die Studieninhalte dieser Module,
- den Katalog der wählbaren fachwissenschaftlichen sowie allgemeinwissenschaftlichen Wahlpflichtmodule mit der Bezeichnung der Module und ihrer Semesterwochenstundenzahl,
- die Unterrichts- und Prüfungssprache, Lehrveranstaltungsart, Studienziele und -inhalte der einzelnen Module,
- die Ausbildungsziele und -inhalte des praktischen Studiensemesters sowie deren Form und Organisation,
- die Form und Organisation der praxisbegleitenden Lehrveranstaltungen sowie
- nähere Bestimmungen über studienbegleitende Leistungs- und Teilnahmenachweise (vgl. THI 2012a, § 6(1)).

Der Studienplan wird vom Fakultätsrat beschlossen.

Studiengangbezogene Entscheidungsstrukturen

Der grundständige und der praxisintegrierende duale Bachelorstudiengang „Luftfahrttechnik" werden, wie eingangs erwähnt, von der Fakultät Maschinenbau an der TH Ingolstadt angeboten.

Der Studiengang verfügt über eine(n) Studiengangleiter(in), der/die den Studiengang inhaltlich verantwortet und gleichzeitig die Rolle der Studienfachberatung übernimmt (vgl. THI 2016i). Die Studiengangleitung ist ebenfalls für die Studiengangentwicklung zuständig. Dabei bündelt sie den Überblick über Evaluationsergebnisse, unterhält regelmäßigen Kontakt und Austausch zu externen Kooperationspartner(inne)n, ist für die inhaltliche Zusammenstellung des Studienplans zuständig und führt außerdem eigene Lehrveranstaltungen im Rahmen des Studiengangs durch. Diese Erfahrungen werden in die regelmäßig stattfindende LT-Runde (Luftfahrttechnik-Runde) eingebracht und mit anderen verantwortlichen Professor(inn)en des

Studiengangs, die ebenfalls zur LT-Runde gehören und ihre Erfahrungen einbringen, diskutiert. Übergreifendes Ziel dieser LT-Runden ist es, eine gemeinsame, auf dem Wissen und den Erfahrungen der Professor(inn)en des Studiengangs basierende Zielrichtung für den Studiengang zu erarbeiten, die von der Studienleitung in weitere Gremien der Fakultät sowie der Hochschule getragen wird (vgl. Nickel/Schulz 2016h). Dazu gehört in der nächsten Instanz beispielsweise eine Studiengangleiter(innen)-Runde, die alle Studiengangleiter(innen) der Fakultät Maschinenbau vereint. Als letzte Instanz werden konkrete Änderungsvorschläge, die Studien- und Prüfungsordnung o. Ä. betreffend, an den Fakultätsrat herantragen, der darüber entscheidet, bevor diese Vorschläge in weitere Hochschulgremien gehen (vgl. Nickel/Schulz 2016h). Eine solche konkrete Änderungsüberlegung der Studien- und Prüfungsordnung im Studiengang „Luftfahrttechnik", die sich aus dem Austausch mit den Kooperationsunternehmen ergeben hat und aktuell (Stand: 2016) in den Gremien diskutiert und beraten wird, lautet, den „CAD"-Kurs für die dual Studierenden bereits im Grundstudium anzubieten. Die erworbenen Kenntnisse können dann schon früher in die Praxisphasen im Unternehmen eingebracht werden, angewendet und dadurch intensiver vertieft werden (vgl. Nickel/Schulz 2016h).

Prüfungsorgane im Studiengang „Luftfahrttechnik" sind der fakultätsübergreifende Prüfungsausschuss, die fakultätsweite Prüfungskommission sowie die einzelnen Prüfer(innen) der Hochschulprüfungen (vgl. Freistaat Bayern 2001, § 3(1), THI 2011, § 3(1)). Der Prüfungsausschuss besteht nach Maßgabe der Hochschulprüfungsordnung aus drei Mitgliedern, die durch den/die Präsidenten/in bestellt werden und von denen ein Mitglied den Vorsitz innehat. Bestenfalls sollte hierbei jede Fakultät über ein Mitglied vertreten sein (vgl. THI 2011, § 2). Die Mitglieder des Prüfungsausschusses können Hochschullehrer(innen) sein, die eine Lehrtätigkeit an einer Hochschule ausüben. Die Prüfungskommission besteht ebenso wie der Prüfungsausschuss aus drei Mitgliedern, wovon ein Mitglied den Vorsitz innehat. Die Mitglieder der Prüfungskommission können Hochschullehrer(innen) sein, die eine Lehrtätigkeit an der Fakultät ausüben. Sie werden vom Fakultätsrat bestellt (vgl. THI 2011, § 3). Hochschullehrer(innen) sind Professor(inn)en, Juniorprofessor(inn)en, Honorarprofessor(inn)en, Privatdozent(inn)en sowie außerplanmäßige Professor(inn)en (vgl. Freistaat Bayern 2006b, Art. 2(3) S. 1). Lehrkräfte für besondere Aufgaben dürfen an der THI ebenfalls Mitglieder der Prüfungskommission sein (vgl. Freistaat Bayern 2001, § 3(1)). Der Prüfungsausschuss ist anderen Prüfungsorganen übergeordnet und kann rechtswidrige Entscheidungen anderer Prüfungsorgane beanstanden und

aufheben sowie für andere Prüfungsorgane bindende Beschlüsse fassen (ebd.).

Die Abnahme der Hochschulprüfungen obliegt laut § 3 Abs. 6 der Rahmenprüfungsordnung für die Fachhochschulen (vgl. Freistaat Bayern 2001, § 3(6)):

- Hochschullehrer(innen) (s. o.),
- entpflichteten Professor(inn)en,
- Professor(inn)en im Ruhestand,
- Lehrbeauftragten,
- Lehrkräften für besondere Aufgaben und
- Wissenschaftlichen Mitarbeiter(innen).

„In Prüfungsfächern, in denen überwiegend praktische Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt werden, sind zur Abnahme von Hochschulprüfungen auch in der beruflichen Praxis und Ausbildung erfahrene Personen befugt." (Freistaat Bayern 2001, § 3(6))

Im Bereich der Qualitätssicherung der Lehrveranstaltungen übernehmen die Dozierenden den operativen Teil der Evaluation durch die Verteilung von Evaluationsfragebögen in ihren Lehrveranstaltungen. Die Studiengangleitung kann bestimmte Evaluationsergebnisse einsehen und bei Bedarf Feedback-Gespräche führen (Näheres dazu im Abschnitt Qualitätssicherung). Der/die Studiendekan(in) übernimmt dabei die Aufgaben der Bereitstellung eines fakultätsweit einheitlichen Evaluationssystems, der „Sicherstellung eines funktionierenden Evaluationsprozesses" (THI 2016e, S. 2) sowie der Organisation der Durchführung von Lehrevaluationen. Weiterhin ist er/sie für die „Bereitstellung vertrauensvoller und objektivierender Mediation" (ebd.) zuständig und kann bei Bedarf selbst Feedback-Gespräche auf der Grundlage von Evaluationsergebnissen mit den Lehrenden führen. Der/die Vizepräsident(in) für Lehre ist hingegen für die hochschulweite Koordinierung des Evaluationsprozesses sowie für die Ausübung des Amtes des/r Studiendekans/in für das Sprachzentrum zuständig. Letztere(r) übernimmt die Funktion der Studiengangleitung im Evaluationsprozess der Lehrveranstaltungen im Sprachzentrum.

Für die Eignungsprüfung der Kooperationsunternehmen im dualen Studium mit vertiefter Praxis ist das „Service Center Studienangelegenheiten" verantwortlich, das eine eigens für das duale Studium zuständige Abteilung besetzt (Näheres dazu im Abschnitt Qualitätssicherung).

Die Prüfung und Bestätigung von Anrechnungs- und Anerkennungsmöglichkeiten von Vorleistungen und Kompetenzen liegt im Verantwor-

tungsbereich der jeweiligen modulverantwortlichen Professor(inn)en. Die abschließende Antragseinreichung, die Überprüfung der Anrechnungsunterlagen auf Richtigkeit und Vollständigkeit sowie die Verbuchung der anerkannten Fächer und ECTS wird vom „Service Center Studienangelegenheiten" vollzogen (Näheres dazu im Abschnitt Zielgruppen, Zulassungsvoraussetzungen und Anerkennungs-/Anrechnungsmöglichkeiten).

Weiterhin finden ein- bis zweimal jährlich vom „Service Center Studienangelegenheiten" organisierte Austauschtreffen statt, in denen sich alle Studiengangleiter(innen) von dualen Studiengängen sowie Vertreter(innen) aller Kooperationsunternehmen zur gemeinsamen Diskussion allgemeiner und spezieller Fragen der Zusammenarbeit im Rahmen des dualen Studiums versammeln (vgl. Nickel/Schulz 2016h).

Ablauf und Inhalte des Studiums

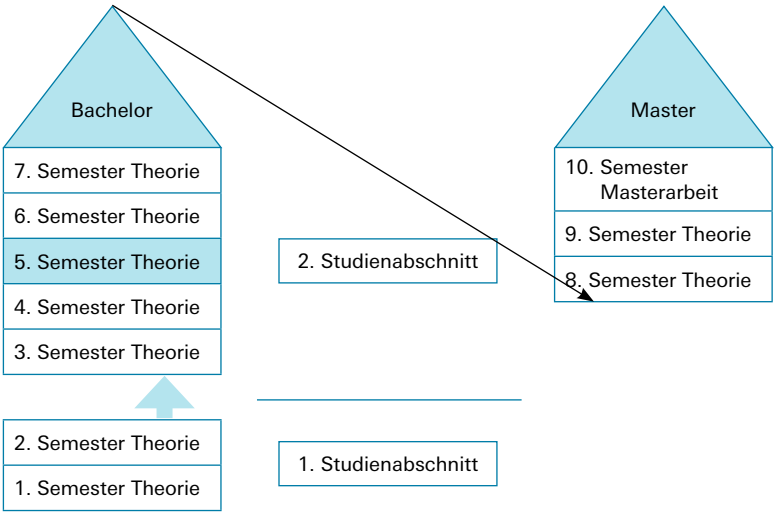
Der Studiengang „Luftfahrttechnik" umfasst insgesamt 210 ECTS-Punkte und ist für eine Regelstudienzeit von 3,5 Jahren (sieben Semester) ausgelegt. Er ist in zwei Studienabschnitte gegliedert (siehe Abbildung 64). Der erste Studienabschnitt (60 ECTS-Punkte) besteht aus zwei Theoriesemestern à 30 ECTS-Punkten. Der zweite Studienabschnitt (150 ECTS-Punkte) besteht aus vier Theoriesemestern à 30 ECTS-Punkten sowie einem praktischen Semester mit einem Anteil von 30 ECTS-Punkten, das als fünftes Studiensemester angelegt ist. Ein Leistungspunkt im Studiengang „Luftfahrttechnik" entspricht einer Studienbelastung von 25 Zeitstunden. In Praxiszeiten und bei der Anfertigung der Bachelorarbeit entspricht ein Leistungspunkt in der Regel einer Studienbelastung von 30 Zeitstunden (vgl. THI 2012a).

Die Studieninhalte des Studiengangs „Luftfahrttechnik" (siehe Abbildung 65) wurden entsprechend den Anforderungen aus Industrie und Mittelstand sowie des Qualifikationsrahmens für deutsche Hochschulabschlüsse definiert (vgl. THI 2015a). Sie sind so angelegt, dass in den ersten zwei Semestern (erster Studienabschnitt) ingenieurstechnische, mathematische und naturwissenschaftliche Grundlagen- und Orientierungsfächer (jeweils fünf ECTS-Punkte/Fach) gelehrt werden, die auf eine ingenieurwissenschaftliche Grundausbildung abzielen. Die Kenntnisse des ersten Studienabschnitts dienen somit als Grundlage für den weiteren Verlauf des Studiums (drittes bis siebtes Semester). Dort steht die Vertiefung in luftfahrtspezifische Inhalte und Kompetenzen wie z. B. „Aerodynamik", „Flugmechanik und Regelung" und „Leichtbau" im Mittelpunkt des Studiums.

Im sechsten und siebten Semester nehmen die Studierenden mit der obligatorischen Wahl eines Studienschwerpunktes (je zehn ECTS-Punkte/Semes-

Abbildung 64

Aufbau des Studiengangs „Luftfahrttechnik“



Quelle: THI 2015a

ter) sowie im Rahmen der „Fachwissenschaftlichen Wahlpflichtmodule“ (je fünf ECTS-Punkte/Semester) eine individuelle Profilierung in einem bestimmten Bereich der Luftfahrttechnik vor, die sie ihrem zukünftigen Berufsbild näherbringen soll, ohne eine verengte Spezialisierung darzustellen. Je nach Höhe der Nachfrage der jeweiligen Schwerpunkte im Studienjahr werden die Schwerpunkte „Wartung/Instandhaltung/Zulassung“, „Antriebe/Triebwerksintegration“ und „Luftfahrzeugbau“ angeboten. Jeder Studienschwerpunkt beinhaltet jeweils vier Veranstaltungen à fünf ECTS-Punkte. Der Studienschwerpunkt „Wartung/Instandhaltung/Zulassung“ vermittelt vertiefte Kenntnisse der Wartung und Zulassung von Luftfahrzeugen und Flugzeugkomponenten sowie Aspekte der Reparatur von Flugzeugkomponenten. Der Studienschwerpunkt „Antriebe/Triebwerksintegration“ vermittelt vertiefte Kenntnisse im Bereich der Entwicklung, Konstruktion und Wartung von Antrieben sowie der Integration von Triebwerken in das Gesamtsystem des Flugzeugs. „Luftfahrzeugbau“ schließlich beschäftigt sich mit der Entwicklung und Konstruktion von Luftfahrzeugen und Aspekten der

Antriebstechnik (ebd.). Im Rahmen der „Fachwissenschaftlichen Wahlpflichtmodule“ können die Studierenden eine Reihe von Wahlmodulen im Bereich der Luftfahrt und des allgemeinen Maschinenbaus wählen. Außerdem müssen sie im sechsten Semester ein „Allgemeinwissenschaftliches Wahlpflichtmodul“ in Form eines Fremdsprachenmoduls im Umfang von fünf ECTS-Punkten belegen. Hierbei können sie aus dem aktuellen Angebot des Sprachenzentrums der THI selbstständig die Sprache auswählen, die sie lernen möchten.

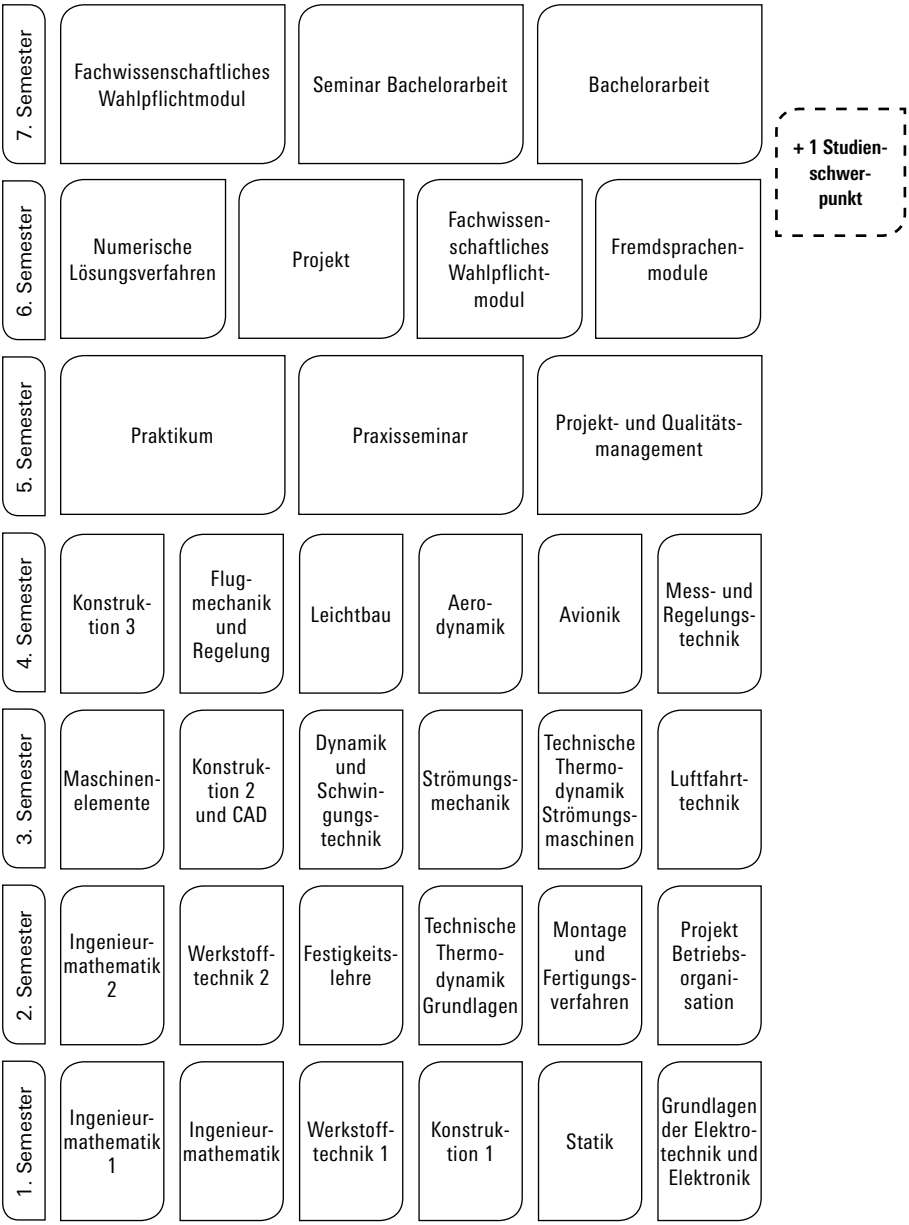
Die theoretischen Lehrinhalte werden im Rahmen von seminaristisch angelegtem Unterricht, in Vorlesungen und, im Falle des Projekts im sechsten Semester, in Projektarbeit vermittelt. Zudem werden die meisten Lehrveranstaltungen durch zu bearbeitende Übungen oder Praktika begleitet. Im Rahmen der Praktika werden praktische Aufgaben oder Experimente von den Studierenden in speziellen Laboren (Labor für Flugantriebe (G 002) und Labor für Flugmechanik (G 001)) an der THI eigenständig durchgeführt. Die Labore werden jedoch auch z. T. für die Studienprojekte des sechsten Semesters genutzt. Die Studierenden bearbeiten dort in Teams eine semesterbegleitende Projektaufgabe aus dem Bereich der Ingenieurwissenschaften und der Luftfahrttechnik. Die zu bearbeitenden Projektthemen werden in der Regel von den Dozierenden vorgegeben.

Ein weiterer wichtiger Bestandteil des Studiums „Luftfahrttechnik“ ist das für alle Studierenden verpflichtende Praxissemester (Näheres dazu im Abschnitt Verzahnung von Beruf und Studium), das sich aus einem Praktikum (24 ECTS-Punkte) sowie zwei begleitenden Pflichtmodulen („Praxisseminar“ (zwei ECTS-Punkte), „Projekt- und Qualitätsmanagement“ (vier ECTS-Punkte)) zusammensetzt, die als Blockveranstaltungen organisiert sind. Das Praktikum wird in einem zusammenhängenden Zeitraum von 20 Wochen in einem Unternehmen aus Industrie, Mittelstand und öffentlicher Verwaltung sowie vorzugsweise in Bereichen wie der Entwicklung, Konstruktion, Planung und Anwendungstechnik durchgeführt. Im Rahmen von 675 Stunden praktischer Arbeit im Unternehmen können die Studierenden ihre gelernten Inhalte im realen Arbeitsumfeld anwenden und im Team ingenieurwissenschaftliche Themenstellungen bearbeiten (vgl. THI 2015b).

Den Abschluss des Studiums bildet die Bearbeitung einer Bachelorthesis (12 ECTS-Punkte), begleitet durch ein Kolloquium („Seminar Bachelorarbeit“ (drei ECTS-Punkte); Näheres dazu im Abschnitt Unterstützungs- und Beratungsangebote für Studierende). Die Studierenden sollen dabei bevorzugt eine Problemstellung aus der betrieblichen Praxis des Fachgebiets der Ingenieurwissenschaften mithilfe wissenschaftlicher Methoden bearbeiten.

Abbildung 65

Studieninhalte sowie -verlaufsplan des Studiengangs „Luftfahrttechnik (B. Eng.)“



Quelle: eigene Darstellung nach THI 2016i

Im Studiengang wird in der Regel jedes Modul mit einer Prüfung abgeschlossen. Die meisten Prüfungsformen sind schriftlicher Art und finden als Klausur, Projektarbeit oder als Bericht (z. B. Praktikumsbericht zum Abschluss des Praktikums; Näheres dazu im Abschnitt Verzahnung von Beruf und Studium) in den vorgesehenen Prüfungszeiträumen im Semester statt. Bei Modulen mit begleitenden Praktika, wie beispielsweise in den Fächern „Ingenieurinformatik", „Aerodynamik" und „Numerische Lösungsverfahren, ist das Bestehen der Praktika eine Voraussetzung für die Prüfungszulassung. Bei den Wahlpflichtmodulen können auch mündliche Prüfungsleistungen erbracht werden. Hier besteht im Vergleich zu den Pflichtmodulen die Möglichkeit, die Art des Leistungsnachweises zu Beginn jedes Semesters neu festzulegen. Leistungsnachweise für das Praxisseminar und das „Seminar Bachelorarbeit" werden durch eine Präsentation in Kombination mit einer mündlichen Prüfung vergeben (vgl. THI 2015b). Nicht bestandene Prüfungen können im Studiengang innerhalb von sechs Monaten nach Bekanntgabe des Prüfungsergebnisses einmalig wiederholt werden (vgl. Freistaat Bayern 2001, § 10(1)). Auch ein zweiter Wiederholungsversuch ist bei erneutem Nichtbestehen innerhalb von zwölf Monaten nach Bekanntgabe des letzten Prüfungsergebnisses bei allen Prüfungen möglich. Ein dritter Wiederholungsversuch ist in der Regel ausgeschlossen, kann jedoch im Rahmen der Hochschulprüfungsordnung für eine Modulprüfung oder eine Modulteilprüfung vorgesehen werden (ebd.). Auch die Bachelorarbeit kann bei einer Benotung mit „nicht ausreichend" spätestens sechs Monate nach Bekanntgabe der ersten Bewertung einmalig, jedoch mit einem neuen Thema, wiederholt werden (vgl. Freistaat Bayern 2001, § 10(2)).

Den Modulnoten im Studiengang „Luftfahrttechnik" kommen hinsichtlich der abschließenden Prüfungsgesamtnote unterschiedliche Gewichtungen zu. Gemäß der Anlage zur Studien- und Prüfungsordnung für den Bachelorstudiengang „Luftfahrttechnik" (vgl. THI 2012b) werden folgende Gewichtungen vorgenommen:

- die Module des ersten Studienabschnitts (1.–2. Studiensemester) werden einfach gewichtet,
- die Module des zweiten Studienabschnitts (3.–7. Studiensemester) werden mit Ausnahme des Bachelormoduls doppelt gewichtet,
- das Bachelormodul zählt dreifach für die Prüfungsgesamtnote.

Der aufgezeigte Studienablauf wird von einschlägigen Bestimmungen der Studien- und Prüfungsordnung für den Bachelorstudiengang „Luftfahrttechnik" (vgl. THI 2012a), von der Rahmenprüfungsordnung (RaPO), einer All-

gemeinen Prüfungsordnung der Hochschule Ingolstadt (APO) sowie einer Immatrikulationssatzung der Hochschule beeinflusst und geregelt. Laut der Rahmenprüfungsordnung müssen bis zum Ende der Regelstudienzeit (siebtes Semester) alle auf

> „Prüfungen beruhenden Endnoten, von denen nach der Hochschulprüfungsordnung das Bestehen der Bachelor- oder Masterprüfung abhängt, sowie in der Bachelor- oder Masterarbeit mindestens die Note ‚ausreichend' erzielt und […] das praktische Studiensemester mit Erfolg abgeleistet werden" (Freistaat Bayern 2001, § 8(3)).

Bei Nichterreichen der genannten Anforderungen müssen die Studierenden ggf. ein Beratungsgespräch absolvieren, in dem sie darüber informiert werden, dass bei einer Überschreitung der Regelstudienzeit um mehr als zwei Semester, ohne die genannten Voraussetzungen zu erfüllen, die Bachelorprüfung erstmalig als nicht bestanden gilt. Eine weitere Frist, die im Rahmen des Studienverlaufs des Studiengangs „Luftfahrttechnik" zur erfolgreichen Absolvierung des Studiums in der Regelstudienzeit beitragen soll, ist das Erbringen mindestens einer Prüfungsleistung aus den Grundlagenfächern bis zum Ende des zweiten Fachsemesters. Wird diese Frist überschritten, gelten die noch nicht erbrachten Prüfungsleistungen der Grundlagen- und Orientierungsprüfung als erstmals nicht bestanden (vgl. Freistaat Bayern 2001, § 8(2)). Weiterhin ist der Übergang vom ersten in den zweiten Studienabschnitt, d. h. in das dritte Semester, im Studiengang lediglich bei mindestens 45 erreichten ECTS-Punkten aus den Modulen der ersten Studienphase möglich (vgl. THI 2012a). Die fehlenden ECTS-Punkte aus den ersten beiden Semestern sind bis spätestens zum Ende des dritten Studiensemesters erfolgreich zu erbringen. Andernfalls gelten diese als erstmals abgelegt und nicht bestanden (vgl. THI 2011, § 15(1)). Auch beim Eintritt in das fünfte praktische Studiensemester sowie bei der Belegung von Studienschwerpunkten in den letzten beiden Semestern des Studiums müssen die Studierenden bestimmte Voraussetzungen mitbringen. Es müssen alle Prüfungen und die für das Bestehen relevanten studienbegleitenden Leistungsnachweise der ersten Studienphase vorliegen und mindestens 20 ECTS-Punkte aus den Pflichtmodulen der zweiten Studienphase nachgewiesen werden (vgl. THI 2012a, § 7(2) u. (3)). In bestimmten Fällen, wie Schwangerschaft, Erziehung eines Kindes, Krankheit oder anderen nicht zu vertretenden Gründe, kann beim Prüfungsamt eine angemessene Fristverlängerung beantragt werden (vgl. Freistaat Bayern 2001, § 8(4)). Werden die genannten Prüfungen nicht fristgerecht erfolgreich abgelegt bzw. die ECTS-Punkte nicht fristgerecht erreicht, kommen die Studie-

renden in ein sogenanntes Wartesemester, in dem sie die nicht erreichten Prüfungsleistungen nachholen, bevor sie im weiteren Studienverlauf mit anderen Prüfungsleistungen weiter studieren können (vgl. Nickel/Schulz 2016h).

Verzahnung von Beruf und Studium

Die Verzahnung von Beruf und Studium im Studiengang „Luftfahrttechnik" wird unter Berücksichtigung der Qualitätsstandards von „hochschule dual" sichergestellt (vgl. hochschule dual 2012). Hierzu gehören u. a. Praktikumsverträge zwischen den Studierenden und den Kooperationsunternehmen, Kooperationsvereinbarungen zwischen den Fakultäten der THI und den Praxispartner(inne)n sowie konkrete Hauptansprechpersonen für das duale Studium vonseiten der Hochschule und der Unternehmen (Näheres dazu im Abschnitt Qualitätssicherung). Die Hauptansprechpersonen von der Hochschule und den Unternehmen stehen im Studiengang „Luftfahrttechnik" regelmäßig im persönlichen Austausch zu Themen wie der Abstimmung inhaltlicher Aspekte an der Hochschule mit den Praxisphasen im Unternehmen oder Stand der dual Studierenden im Studium. Das heißt: Wie viele Studierende haben das Semester erfolgreich beendet und wer muss im Rahmen eines Wartesemesters nicht bestandene Prüfungen nachholen (vgl. Nickel/Schulz 2016h). Weitere Austauschmöglichkeiten bestehen während der ein- bis zweimal jährlich stattfindenden fakultätsübergreifenden Treffen aller Studiengangleiter(innen) und Unternehmensvertreter(innen) des dualen Studiums an der THI (vgl. ebd.; Näheres dazu im Abschnitt Studiengangbezogene Entscheidungsstrukturen).

Die curriculare Verzahnung von Studium und Beruf sowie Theorie und Praxis ist an mehreren Stellen im Studiengang verankert. Bereits zu Beginn des Studiums müssen die Studierenden eine absolvierte Vorpraxis durch eine praktische Tätigkeit, die der gewählten Fachrichtung entspricht, nachweisen. Inhalte der Vorpraxis sollten „die Durchführung handwerklicher Grundarbeiten der Metallverarbeitung und das Kennenlernen von spanenden und spanlosen Fertigungsverfahren und -einrichtungen" (THI 2015a, S. 4) sein. Die Vorpraxis sollte mindestens einen Umfang von 12 Wochen umfassen, wovon mindestens vier Wochen bereits vor Studienbeginn abgeleistet werden müssen. Die übrigen Wochen müssen spätestens bis zu Beginn des vierten Studiensemesters abgeschlossen sein (Näheres zur Vorpraxis im Abschnitt Zielgruppen, Zulassungsvoraussetzungen und Anerkennungs-/Anrechnungsmöglichkeiten). Dual Studierende absolvieren ihre Vorpraxis mit dem Einstieg in das Unternehmen und müssen keine gesonderte Vorpra-

xis nachweisen. Bei der Immatrikulation reichen dual Studierende somit nur ihren Vertrag mit dem Kooperationsunternehmen als Nachweis für die Vorpraxis ein (vgl. THI 2007).

Im fünften Semester des Studiums ist sowohl für regulär wie auch für dual Studierende ein praktisches Studiensemester vorgesehen (siehe dazu auch Abschnitt Ablauf und Inhalte des Studiums). Das praktische Studiensemester umfasst drei Pflichtmodule: Praktikum, Praxisseminar (Blockveranstaltung) und das Blockseminar „Projekt- und Qualitätsmanagement".

Das Praktikum wird mit einer Präsenzzeit von insgesamt 675 Arbeitsstunden in 20 Wochen in einem Unternehmen mit industriellem Schwerpunkt absolviert und darf nicht an einer Hochschule oder einem An-Institut abgeleistet werden (vgl. THI 2015b). Die Studierenden suchen sich selbstständig einen Praktikumsplatz und sind dazu verpflichtet, vor Beginn des Praktikums ihren Praktikumsvertrag mit dem Unternehmen im Referat „Praktikum" einzureichen (vgl. THI 2011, § 17; Näheres zu den Inhalten des Praktikumsvertrags im Abschnitt Qualitätssicherung). Das Praktikum soll den Studierenden als Einführung in den Tätigkeitsbereich eines Ingenieurs/einer Ingenieurin dienen, der anhand konkreter Aufgabenstellungen im Unternehmen erfasst werden soll. Es ist vorgesehen, dass die Studierenden im Rahmen dieses Einsatzes im Unternehmen selbstständig an Projekten und Problemstellungen des Betriebs mitarbeiten, deren Themen in enger fachlicher Verbindung mit dem Studium stehen und somit eine anwendungsorientierte Ergänzung zu den theoretischen Inhalten bieten. So sollen technische und betriebliche Abläufe des Unternehmens eingesehen werden können und die an der THI erlernten Kenntnisse, Methoden und Verfahren eine Vertiefung durch die praktische Anwendung finden. Themen, die während des Praktikums erarbeitet werden, sind beispielsweise „Marktanalysen und Märkte", „Luftfahrt" oder „Industrie". Es ist jedoch auch möglich, eine Ausbildung zum/zur Prüfingenieur(in) nach EASA Part 66 (vgl. THI 2015a, S. 12) zu machen. Zum Abschluss des Praktikums verfassen die Studierenden einen Praktikumsbericht, der einer Bewertung „mit Erfolg" oder „ohne Erfolg" durch die THI unterliegt, und reichen diesen gleichzeitig mit ihrem Praktikumszeugnis vom Unternehmen in elektronischer Form im Referat „Praktikum" ein (vgl. THI 2011, § 17). Zur Erarbeitung des Praktikumsberichts stehen den Studierenden vonseiten des Referates Richtlinien zur Verfügung, an denen sie sich orientieren können und sollen (vgl. THI 2014b). Während des Praktikums steht den Studierenden ein(e) Praktikumsbeauftragte(r), der/die aus dem hauptamtlichen Professor(inn)enkreis des Studiengangs stammt, aufseiten der THI für Fragen und bei Problemen zur Verfügung (vgl. THI 2015a).

Weiterhin entscheidet der/die Praktikantenbeauftragte über die Anträge auf Befreiung vom praktischen Studiensemester (vgl. THI 2011, § 17).

Das Praxisseminar findet im Rahmen des Praxissemesters als dreitägige Blockveranstaltung statt. Es wird viermal im Jahr, jeweils zu Anfang und zum Ende der vorlesungsfreien Zeit, angeboten (vgl. Nickel/Schulz 2016h). Die Veranstaltung ist von den Studierenden verpflichtend zu besuchen, und wird mit einer „mit Erfolg" oder „ohne Erfolg" bewerteten aktiven Teilnahme als Leistungsnachweis abgeschlossen. Das Seminar vermittelt überfachliche, soziale und methodische Kompetenzen, z. B. durch die Vermittlung und Anwendung von Methoden des Teamtrainings, von Vortrags- und Präsentationstechniken, Konfliktmanagement, Exkursionen und Simulationen (TOPSIM). Zudem wird dort Erfahrungswissen zum Praktikum weitergegeben.

Die Lehrveranstaltung „Projekt- und Prozessmanagement" wird ebenfalls als Block angeboten und findet als seminaristischer Unterricht statt, der wichtige Inhalte zum genannten Thema vermittelt. Die Studierenden lernen außerdem die Anwendung von zentralen Werkzeugen (z. B. MS-Project) in diesem Bereich kennen. Auch hier ist ein Leistungsnachweis erforderlich, der in Form einer schriftlichen Prüfung eingeholt werden kann (vgl. THI 2015b). Alle Prüfungen im Rahmen des Praxissemesters sind Leistungsnachweise besonderer Art, die zur Feststellung eines erfolgreich abgeleisteten Praxissemesters dienen sollen (vgl. THI 2011, § 17).

Neben den genannten Studieninhalten zur Verzahnung von Theorie bzw. Beruf und Praxis bieten auch Praktika als Teil von Lehrveranstaltungen Möglichkeiten zur Anwendung von Lehrinhalten innerhalb spezieller Labore an der Hochschule, wie beispielsweise dem „Labor für Flugmechanik" (Näheres im Abschnitt Ablauf und Inhalte des Studiums). Weiterhin finden insbesondere in den Lehrveranstaltungen des dritten und vierten Semesters (z. B. die Studienarbeit im Rahmen der Lehrveranstaltung „Konstruktion 3") sowie im Rahmen des Projekt-Moduls im sechsten Semester Teamarbeiten in Klein- und Großgruppen von dual und regulär Studierenden statt, in denen diese gemeinsam bestimmten Fragestellungen und Thematiken nachgehen. Dabei erfolgt ein vom Studiengang beabsichtigter Austausch zwischen den praktisch erfahreneren dual Studierenden und den traditionellen Studierenden, wodurch die traditionellen Studierenden von den Erfahrungen der dual Studierenden dazulernen. Durch die umfangreichen praktischen und anwendungsorientierten Erfahrungen, die dual Studierende im Rahmen ihres Studiums machen, zeigt sich im Studiengang häufig ein Vorsprung im Verständnis von Gesamtzusammenhängen der Luftfahrttechnik (vgl. Nickel/Schulz 2016h).

Da der Studiengang im Projekt-Modul vorzugsweise reale Industrieprojekte vorsieht, wird versucht, hierbei externe Lehrbeauftragte aus Unternehmen der Industrie aktiv einzubinden. Diese stellen bestenfalls die Aufgaben für die Projektarbeiten und übernehmen die gesamte Betreuung und Begleitung der Studierenden während der Projektarbeit (vgl. Nickel/Schulz 2016h). Im Rahmen einer solchen Einbindung ist es im Sommersemester 2015 beispielsweise gelungen, eine Abteilung des Unternehmens „Airbus Helicopters" für die Unterstützung im Zuge eines Projekts zu gewinnen. Dabei stellte die Abteilung ein bestimmtes Thema („Weiterentwicklung eines Außenlastträgers für einen Hubschrauber") sowie eine Ansprechperson, die der Studierendengruppe bei der Bearbeitung begleitend und betreuend zur Seite stand (vgl. Nickel/Schulz 2016h).

Im dualen Studium mit vertiefter Praxis absolvieren die Studierenden immer wieder Praxisphasen in ihrem kooperierenden Unternehmen, die während der vorlesungsfreien Zeit, im Praxissemester sowie während der Bachelorthesis stattfinden (siehe Abbildung 66). Die Bachelorthesis sollte ebenfalls bevorzugt eine Problemstellung aus der betrieblichen Praxis des Unternehmens behandeln (vgl. THI 2015b). Dabei erfolgt in Anlehnung an die Qualitätsstandards von „hochschule dual" (Näheres dazu im Abschnitt Qualitätssicherung) eine enge Verzahnung zu den Lehrinhalten an der THI.

Die Studierenden werden in Projekte eingebunden und durchlaufen in ihrem Unternehmen quasi ein Trainee-Programm, in dem sie verschiedene Abteilungen sehen und dort mitarbeiten. Im späteren Verlauf des Studiums ist es z. T. möglich, dass Studierende kleinere Projekte komplett selbstständig übernehmen (vgl. hochschule dual 2016). Das eigentliche Ziel des dualen Studiums mit vertieften Praxisphasen vonseiten der Unternehmen ist es, zukünftige Ingenieure/Ingenieurinnen auszubilden, die nach ihrem Studium im Unternehmen bleiben (vgl. Nickel/Schulz 2016h).

Internationalisierung

Die THI verfügt über 100 internationale Partneruniversitäten und Kooperationsunternehmen, an denen Studierende der Hochschule ein Austauschsemester oder Auslandspraktika absolvieren können (vgl. THI o. J.e). Studierende des Studiengangs „Luftfahrttechnik" nehmen diese Möglichkeit am häufigsten für die Durchführung des Praktikums im Rahmen des fünften Studiensemesters wahr und absolvieren dieses in einem Unternehmen im Ausland. Dual Studierende, die aktuell ausschließlich vom international aufgestellten Unternehmen „Airbus Defence and Space" kommen, absolvieren ihr Praktikum in der Regel an einem Firmenstandort im Ausland (vgl. Nickel/Schulz 2016h).

Abbildung 66

Beispielablauf eines dualen Studiums mit vertiefter Praxis

		1. Jahr				2. Jahr				3. Jahr				4. Jahr	
Betriebliche Praxis in Monaten	1,5		1		2		1		2	4,5	1		2	Bachelorarbeit / 16 Praxis* zzgl. Bachelorarbeit	1
Hochschulstudium in Monaten		4,5 Erstes Semester		4,5 Zweites Semester		4,5 Drittes Semester		4,5 Viertes Semester		Fünftes Semester (Praxis)		Sechstes Semester		Siebtes Semester	

* mit z. B. sechs Wochen Vorpraxis vor Studienbeginn.

Quelle: eigene Darstellung nach hochschule dual 2016b

Der Bachelorstudiengang „Luftfahrttechnik“ verfügt zudem selber über bis zu 5 Prozent internationale Studierende, die am Hochschulstandort Ingolstadt ein Auslandssemester oder das gesamte Studienprogramm absolvieren. Aktuell (Stand: Juli 2016) kommen alle internationalen Studierenden im Studiengang aus Spanien und absolvieren das gesamte Studienprogramm „Luftfahrttechnik“ an der THI. Dies ist darauf zurückzuführen, dass der Kooperationspartner „Airbus Defence and Space“ als gesamteuropäischer Konzern als unterstützende Maßnahme im Hinblick auf die Wirtschaftskrise einen Teil seiner dualen Studienplätze nach Spanien vergeben hat.

Die THI veranstaltet für ihre internationalen Studierenden eine Reihe von regelmäßigen Treffen und Angeboten, damit sie Kontakte knüpfen und die deutsche Kultur eingehender kennenlernen können. Dazu gehören die direkt zu Beginn stattfindende Orientierungswoche für ausländische Studierende, der internationale Stammtisch (im 14-tägigen Rhythmus) sowie Exkursionen zu interessanten Plätzen und Unternehmen in und rund um Bayern. Weiterhin finden sogenannte „Games Nights“ statt, in der typische deutsche Brett- und Kartenspiele gespielt werden. Außerdem gibt es regelmäßig stattfindende internationale Abende, an denen die ausländischen Studierenden ihre Herkunftsländer, Universität und Kultur vorstellen können. Die

THI bietet außerdem in Kooperation mit verschiedenen Sprachschulen ein intensives Angebot an deutschen Sprachkursen für ausländische Studierende an, hält umfassendes Informationsmaterial bereit (vgl. THI o. J.e) sowie ein „International Office“, mit dem sich die internationalen Studierenden eingehend u. a. über die Region, die Kultur, Freizeitaktivitäten sowie Jobs, Finanzierungsmöglichkeiten, Voraussetzungen einer Bewerbung und eines Aufenthaltes, Unterkünfte und Krankenversicherung informieren können (ebd.).

Ein weiterer Internationalisierungsaspekt im Studiengang ist die Möglichkeit, sich Studienzeiten sowie Studien- und Prüfungsleistungen, die im Rahmen eines Austauschstudiums oder eines ausländischen Vorstudiums erworben wurden, bei Gleichwertigkeit auf die Studieninhalte des Studiengangs anrechnen zu lassen (Näheres dazu im Abschnitt Zielgruppen, Zulassungsvoraussetzungen und Anerkennungs-/Anrechnungsmöglichkeiten). Zudem werden ausgewählte Vorlesungen bereits in englischer Sprache angeboten (z. B. „Leichtbau“), eine Ausweitung dieses Angebots wird angestrebt. Darüber hinaus enthält der Studiengang ein obligatorisches Fremdsprachenmodul im sechsten Semester, die Abschlussarbeit kann ebenfalls in englischer Sprache verfasst werden (vgl. THI 2015b).

Studiengangübergreifend bietet der Studiengang „Luftfahrttechnik“ im Rahmen des vollständig englischsprachigen Studienprogramms „Wirtschaftsingenieurwesen“ ein Vertiefungsmodul „Luftfahrttechnik“ an, in dem Veranstaltungen des Studiengangs durchgeführt werden. Dadurch sollen internationale Studierende angesprochen werden, die zukünftig weitere englischsprachige Veranstaltungen des Studiengangs „Luftfahrttechnik“ besuchen (vgl. Nickel/Schulz 2016h).

Umsetzung von räumlicher und zeitlicher Flexibilität

Der Studiengang folgt, wie in Abschnitt Ablauf und Inhalte des Studiums detailliert erläutert, einem strikten Studienablauf. Dieser wird durch Ordnungen und Satzungen der Hochschule sowie im Falle des dualen Studiums mit vertiefter Praxis durch den Praktikumsvertrag mit dem jeweiligen Unternehmen relativ eng geregelt und bedeutend beeinflusst. Der Studiengang ist als Vollzeit-Präsenzstudium angelegt. Vor diesem Hintergrund sind nur wenige Flexibilisierungsmöglichkeiten vorgesehen. Eine der Möglichkeiten zur zeitlichen und räumlichen Flexibilisierung ist der Einsatz der Open-Source-Online-Lernumgebung „Moodle“. Die Studierenden können diese als Kommunikationsplattform nutzen oder sich Lehrveranstaltungs- sowie Übungsmaterialien herunterladen. Weiterhin dient die Plattform zur Information

über Terminverschiebungen oder -ausfälle. Der Nutzungsumfang von „Moodle“ wird den Dozierenden im Studiengang individuell freigestellt und somit in Abhängigkeit des/der Lehrenden sehr unterschiedlich praktiziert. Eine beinahe flächendeckende Nutzung von „Moodle“ ist bei der Bereitstellung von Vorlesungsunterlagen zu beobachten (vgl. Nickel/Schulz 2016h). Als zweite Flexibilisierungsmöglichkeit dient den Studierenden ein weiterer, hochschulweit genutzter Online-Dienst mit dem Namen „PRIMUSS“. Er bietet den Studierenden Flexibilität beim Erledigen vieler studienorganisatorischer Angelegenheiten, wie beispielsweise Prüfungsanmeldung, Noteneinsicht, Downloaden unterschiedlicher Formulare oder Einreichen von Praktikumsunterlagen (vgl. THI 2016j).

Einen weiteren Beitrag zur Flexibilisierung leisten die jedes Semester erneut angebotenen Prüfungen, die es den Studierenden ermöglichen, nicht bestandene Prüfungsleistungen in einem relativ kurzen Zeitraum (spätestens ein halbes Jahr nach Nichtbestehen) nachzuholen und ihr Studium trotz des Nichtbestehens in einem angemessenen Zeitraum doch noch erfolgreich zu absolvieren (vgl. Nickel/Schulz 2016h). Auch die Praxisseminare werden viermal im Jahr angeboten.

Zudem ist die Nachregistrierung für ein duales Studium im späteren Verlauf des regulären Bachelorstudiums an dieser Stelle als wichtiges Flexibilisierungsangebot für Studierende zu nennen (Näheres dazu im Abschnitt Kosten des Studiums).

Unterstützungs- und Beratungsangebote für Studierende

Umfangreiche Informationen zum Studiengang sowie weitere Hinweise zu telefonischen wie auch persönlichen Beratungsangeboten für Studieninteressierte und Studierende bietet der Internetauftritt[111] der THI. Die Informationen werden dort zielgruppen- und bedarfsspezifisch zur Verfügung gestellt. Personen, die sich für ein duales Studium mit vertiefter Praxis im Studiengang „Luftfahrttechnik“ interessieren und sich bewerben möchten, können dort mithilfe einer Datenbank ein passendes Kooperationsunternehmen finden. Außerdem erhalten die Studierenden Unterstützung vonseiten der THI, wenn sie ein Unternehmen vorschlagen, das noch nicht mit der THI kooperiert (vgl. THI 2016k).

Die TH Ingolstadt weist auf ihrem Internetauftritt ausführlich auf die Anforderungen eines Bachelorstudiums hin und stellt zielgruppenspezifische

111 https://www.thi.de/ (Abruf am 09.06.2017).

und fakultätsspezifische Informations- und Unterstützungsangebote bereit. Studieninteressierte am Studium an der Fakultät Maschinenbau können einen Selbsttest mit einer Reihe von Aufgaben zur kostenfreien Verfügung absolvieren. Der Test soll ihnen bereits vor einer Bewerbung um einen Studienplatz einen realistischen Eindruck des geforderten Qualifikationsprofils der THI verschaffen und dadurch Fehlentscheidungen für ein (bestimmtes) Studium reduzieren (vgl. THI 2016b).

Als Vorbereitung auf ein Studium stehen insbesondere für Meister und andere beruflich Qualifizierte vielfältige Angebote in Form von Brückenkursen, Vorbereitungskursen (Propädeutika) oder Vorkursen zum Aufbau von Kenntnissen und zur Wiederholung von Lehrinhalten zur Verfügung (vgl. THI 2016b). Dazu gehören beispielsweise die Brückenkurse „Schulwissen neu", die in den Fächern Mathematik, Physik, Informatik und Elektrotechnik von der THI in Zusammenarbeit mit der Volkshochschule Ingolstadt kostenpflichtig angeboten werden. Sie sollen durch Wiederholung von Lehrinhalten aus der Schule Personen, die bereits seit längerer Zeit aus der Schule entlassen wurden, eine gute Vorbereitung auf ein Studium bieten (vgl. THI 2016l). Weiterhin wird auf Propädeutika für technische Studiengänge an der Hochschule Amberg-Weiden[112] hingewiesen, die den Ausgleich von persönlichen Kenntnissen und Anforderungen eines Studiengangs intendieren. Zuletzt seien hier einjährige bzw. halbjährige Vorkurse an der Beruflichen Oberschule Ingolstadt[113] genannt, die Kenntnisse in Deutsch, Englisch und Mathematik bis zum mittleren Schulabschluss hinsichtlich der für einen technischen Studiengang erforderlichen Inhalte auffrischen sollen.

Unterstützende Angebote während des Studiums sind in Form eines umfangreichen Tutorien-Angebots in nahezu allen Grundlagenfächern der ersten beiden Semester im Studium „Luftfahrttechnik" realisiert (vgl. Nickel/Schulz 2016h). Weiterhin gibt es mit dem/der Studienfachberater(in), der/die gleichzeitig die Studiengangleitung innehat, eine zentrale Fachberatung bei studiengangbezogenen Fragen und Problemen. An diese(n) können sich die Studierenden persönlich in den vorgesehenen Sprechstunden und nach Terminvereinbarung wenden oder flexibel telefonisch und per E-Mail. Bei fachlichen und organisatorischen Fragen zum Praxissemester steht ein(e) Praktikumsbeauftragte(r) zur Verfügung (vgl. THI 2015a sowie Abschnitt Verzahnung von Beruf und Studium). Es ist außerdem vorgesehen, dass sich

112 http://www.oth-professional.de/fort-und-weiterbildung/propaedeutikum.html (Abruf am 09.06.2017).

113 http://www.fos-bos.de/ (Abruf am 09.06.2017).

die THI innerhalb des ersten Studienjahres einen Überblick über den bisherigen Studienverlauf der Studierenden verschafft und darauf basierende bedarfsgerechte Studienberatungen durchführt (vgl. THI 2011).

Während des Studiums sind verpflichtende Begleitveranstaltungen zur Bachelorarbeit und während des Praktikums im fünften Semester vorgesehen (siehe dazu Abschnitt Ablauf und Inhalte des Studiums). Sie unterstützen die Studierenden bei ihrer eigenständigen Arbeit durch entsprechenden fachlichen Input, Anleitung und Beratung (vgl. THI 2015b). Im begleitenden „Seminar Bachelorarbeit" erhalten die Studierenden beispielsweise eine Anleitung zum wissenschaftlichen Arbeiten, Informationen zu prüfungsrechtlichen Rahmenbedingungen, einen Leitfaden für die Bachelorarbeit im Hinblick auf den wissenschaftlichen Anspruch, der an die Bachelorarbeit gestellt wird, sowie eine Einführung in die Recherche- und Dokumentationstechniken. Begleitet werden die Themenfindung, die Kontaktaufnahme zu Unternehmen und Betreuer(inne)n sowie die Zeitplanerstellung, Gliederung und Anmeldung der Bachelorarbeit. Zum Abschluss werden die Arbeitsschritte und die Ergebnisse der Bachelorarbeit dem/der Dozierenden im Seminar präsentiert und diskutiert.

Die THI verfügt außerdem über eine spezielle „Anlaufstelle, Beratung und Coaching für Studienabbrecher"[114]. Sie ist als Schnittstelle zwischen Studienabbrecher(inne)n und Institutionen beruflicher Bildung Teil eines Projekts des Bayerischen Staatsministeriums für Arbeit und Soziales, Familie und Integration. Das Angebot richtet sich an Studierende der Technischen Hochschule Ingolstadt, die ihr Studium abbrechen wollen oder müssen. Sie sollen individuell und vertraulich bei ihrem Weg in eine berufliche Ausbildung bzw. in den Arbeitsmarkt unterstützt und begleitet werden. Das Beratungsangebot umfasst:

- Informationen, u. a. über die regionalen Ausbildungsmöglichkeiten sowie weitere Informations- und Beratungsangebote in der Region,
- unmittelbare Betriebskontakte,
- unabhängige Vermittlung,
- konsequente Netzwerkarbeit.

114 https://www.thi.de/service/studienberatung/waehrend-des-studiums/anlaufstelle-beratung-und-coaching-fuer-studienabbrecher/ (Abruf am 09.06.2017).

Zusätzlich können die Studierenden im Laufe ihres Studiums von einem umfangreichen Unterstützungs- und Beratungsangebot des hochschulweit agierenden „Career Service“, der Studienberatung sowie des „International Office“ Gebrauch machen (vgl. THI o. J.f).

Zusammensetzung des Lehrkörpers

Die Lehrenden im Bachelorstudiengang „Luftfahrttechnik“ setzen sich zu ca. 95 Prozent aus hauptberuflichen Professor(inn)en der Technischen Hochschule Ingolstadt zusammen. Somit sind ca. 5–10 Prozent externe Lehrbeauftragte in die Lehre des Studiengangs involviert, die zumeist im Bereich der zusätzlichen Wahlpflichtfächer oder im Rahmen von Projektarbeiten, die im sechsten Semester innerhalb des Projektmoduls durchgeführt werden müssen, eingesetzt werden (vgl. Nickel/Schulz 2016h). Die Rekrutierung gestaltet sich zumeist über die persönliche Kontaktaufnahme von Lehrenden des Studiengangs zu ihren ehemaligen Unternehmen, in denen sie zuvor tätig waren, oder über Kontakte zu anderen Industrieunternehmen, die aus ihrer Tätigkeit in der Industrie bestehen, die für die Beschäftigung als Professor(in) an der THI obligatorisch ist (vgl. Nickel/Schulz 2016h).

Unterstützungs- und Weiterbildungsmöglichkeiten der Lehrenden

Als wichtige Unterstützungs- und Austauschplattform für die Lehrenden im Studiengang „Luftfahrttechnik“ dient die Luftfahrttechnik-(LT-)Runde. Zudem steht den Lehrenden der THI ein umfangreiches Weiterbildungsangebot des „DiZ – Zentrum für Hochschuldidaktik“[115] zur Verfügung, das sie im eigenen Ermessen besuchen können (vgl. Nickel/Schulz 2016h).

5.2.4 Prozess- und Projektmanagement (M. A.) – HWR Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin

Studiengangprofil und Qualifizierungsziele

Der Masterstudiengang „Prozess- und Projektmanagement“ (PPM) ist ein duales und weiterbildendes Teilzeitstudium und wird studienbereichsübergreifend vom Fachbereich 2 „Duales Studium Wirtschaft • Technik“ der HWR Hochschule für Wirtschaft und Recht in Berlin angeboten. Er ist weiterbil-

115 https://www.diz-bayern.de (Abruf am 08.06.2017).

dend, da er auf einem ersten berufsqualifizierenden Hochschulabschluss aufbaut und die Studierenden erste berufspraktische Erfahrungen im Prozess- oder Projektmanagement mitbringen müssen. Die Dualität des Studiengangs ergibt sich aus der Verzahnung von Theorie und Praxis und zeigt sich hauptsächlich in der Bearbeitung von Aufgabenstellungen für Studienarbeiten und Masterthesis, die vom Kooperationsunternehmen gestellt werden, in denen die Masterstudierenden tätig sind. Die Kooperationsunternehmen unterstützen die Studierenden im Rahmen des Studiums somit nicht nur in Form von Freistellungszeiten oder finanziellen Zuwendungen, sondern stellen auch Informationen und Ressourcen für die Ausbildung im Rahmen des Studiums zur Verfügung. Somit sind im Allgemeinen beide Ausbildungspartner, Hochschule wie Kooperationsunternehmen, für die Ausbildung der Studierenden verantwortlich und bringen sich ein (vgl. Nickel/Schulz 2016a).

Der Studiengang ist als Teilzeitangebot so organisiert, dass die Studierenden in der Regel von Montag bis Donnerstag in ihren Kooperationsunternehmen tätig sind und freitagsnachmittags sowie samstags an Präsenzveranstaltungen der HWR teilnehmen. Ausnahmen stellen die einmal im Semester stattfindende Präsenzwoche sowie eine vierwöchige vorlesungsfreie Zeit dar. Im Studiengang wird ganzjährig unterrichtet, wobei die Aufnahme des Studiums jährlich zum 1. Oktober stattfinden kann (vgl. HWR 2015g). Die Regelstudienzeit des dualen Studiums ist auf vier Semester angelegt und führt bei erfolgreichem Abschluss (90 ECTS-Punkte) zum akademischen Grad „Master of Arts“ (M. A.).

Das Studienangebot der HWR Berlin wird seit dem Wintersemester 2010/11 angeboten und ist seit Februar 2012 durch die AQAS akkreditiert (vgl. AQAS 2012a). Im Jahr 2017 wurde der Studiengang für weitere fünf Jahre erfolgreich reakkreditiert[116]. Da der Studiengang zu Beginn mit Nachfragewerten zwischen acht und 13 Studierenden in den Jahren 2010 bis 2013 den geplanten Zielen nicht gerecht wurde, wurde er im Jahr 2014 ausgesetzt und reformiert. Dabei wurden insbesondere Aspekte der Studierbarkeit des Studiums überarbeitet und erweitert. Dazu gehörten die Überarbeitung der Workloads, das Herabsetzen der Präsenzzeiten, die Überprüfung und Beseitigung von Redundanzen der Studieninhalte, die Einführung neuer Lehrveranstaltungen im Bereich Führungskompetenz und Soft Skills sowie eine reichhaltigere Auswahl an Lehrformen (Näheres zu den dabei eingesetzten Instrumenten im Abschnitt Qualitätssicherung). Zudem wurde die Finanzierbarkeit

116 Prof. Dr. Peter Wotschke (Studiengangleiter), Mitteilung auf Anfrage vom 08.06.2018.

des Studiums für die Studierenden hin zu einem Ratenzahlsystem verbessert und der Studiengang im Sinne des Berliner Hochschulgesetzes für beruflich Qualifizierte zugänglich gemacht. Er verzeichnet bisher eine Anzahl von 31 Alumni[117]. Im Jahr 2015 wurden 120 Bewerbungsanfragen gestellt, von denen 21 Personen Bewerbungsunterlagen eingereicht haben und 17 aufgenommen wurden und aktuell (Stand: 2016) im Studiengang studieren. Darunter sind seit 2015 drei Personen, die über eine rein berufliche Qualifikation den Zugang zum Studium erhalten haben. Das Studienplatzkontingent beläuft sich auf maximal 25 Studienplätze pro Jahr. Seit der Einführung des Studiengangs haben bisher drei Personen des ersten Jahrgangs das Studium abgebrochen (vgl. Nickel/Schulz 2016a).

Mit einer Studiengangleitung und einer Studiengangkoordination verfügt der Studiengang an der HWR Berlin über zwei direkte Studiengangverantwortliche (vgl. HWR 2015l). Diese sind sowohl für die direkte Betreuung der Studierenden vonseiten der Hochschule (Näheres dazu im Abschnitt Unterstützungs- und Beratungsangebote für Studierende) als auch für die fachliche Weiterentwicklung des Studienangebots zuständig und entscheiden gemeinsam mit der Dualen Zulassungskommission über die Zulassung der Studierenden zum Studium (vgl. HWR 2015h).

Der weiterbildende Masterstudiengang fokussiert die Steuerung und das Management von Prozessen und Projekten in Unternehmen aus ökonomischer, operativer, strategischer und rechtlicher Perspektive und stellt Bezüge zwischen Prozess- und Projektmanagement her. Dabei kommt insbesondere der interdisziplinären Ausrichtung eine große Bedeutung zu. Dies soll zu einem besseren Verständnis der Studierenden für Arbeitsfelder, Sichtweisen und Sprachgebräuche verschiedenster Berufsgruppen und deren Verknüpfung dienen, wie man sie ebenfalls in der Unternehmensrealität wiederfindet (vgl. AQAS 2012b). Zielführend werden die Studierenden von insgesamt 21 Lehrenden aus Wissenschaft und Praxis an der HWR Berlin an vertiefende theoretische Inhalte herangeführt, die auf ihren vorhandenen wirtschafts-, rechts- und/oder ingenieurwissenschaftlichen Kenntnissen aufbauen. Im Rahmen mehrerer Projektarbeiten und der Masterthesis, die in einer anwendungsorientierten Zusammenarbeit in und mit Kooperationsunternehmen stattfinden, wird außerdem die kritische Reflexion der Wissensanwendung in der Praxis vermittelt. Dies alles soll die Studierenden für drei branchenübergreifende Aufgaben qualifizieren:

117 Prof. Dr. Peter Wotschke (Studiengangleiter), Mitteilung auf Anfrage vom 19.11.2015.

1. Übernahme von Führungsaufgaben in allen betrieblichen Bereichen eines Unternehmens,
2. Leitung von interdisziplinär zusammengesetzten Projekten,
3. Optimierung von Prozessen (vgl. HWR 2015o).

Zielgruppen, Zulassungsvoraussetzungen und Anerkennungs-/Anrechnungsmöglichkeiten

Mit dem akademischen Weiterbildungsangebot werden insbesondere Wirtschaftswissenschaftler(innen), Ingenieure bzw. Ingenieurinnen und Informatiker(innen) angesprochen, die in der Regel seit mindestens einem Jahr in einem Unternehmen im Bereich „Projekt- und Prozessmanagement" tätig sind, die Herausforderungen sowie den beruflichen Alltag des Projektgeschäftes kennen und nach einer „akademisch fundierten Möglichkeit [suchen], Lösungsansätze für die Probleme aus der Praxis zu entwickeln" (Nickel/Schulz 2016a). Außerdem verfolgen sie das Ziel, zukünftig verantwortungsvolle Führungs- und Multiplikator(innen)funktionen in den Bereichen des „Prozess- und Projektmanagements" zu übernehmen (vgl. AQAS 2012b).

Die Zugangsvoraussetzungen für den Studiengang werden in einer gesonderten Zulassungsordnung geregelt (vgl. HWR 2015g). Zusammenfassend müssen Studieninteressierte, die sich um einen Studienplatz im weiterbildenden und dualen Masterstudium „Prozess- und Projektmanagement" bewerben möchten, ein abgeschlossenes Hochschulstudium (210 ECTS-Punkte) einer Universität oder Fachhochschule mitsamt einer anschließenden qualifizierten berufspraktischen Erfahrung von mindestens einem Jahr vorweisen. Diese beruflichen Erfahrungen sind positionsunabhängig und müssen lediglich eine Verbindung zum Projekt- und/oder Prozessmanagement aufweisen (vgl. HWR 2015g). Alternativ können auch beruflich qualifizierte Bewerber(innen) ohne einen ersten berufsqualifizierenden Hochschulabschluss, jedoch mit mindestens fünf Jahren einschlägiger Berufserfahrung sowie der Anfertigung einer Studienarbeit, einer Fallstudie und einem Zulassungsgespräch zum Masterstudium zugelassen werden (vgl. Nickel/Schulz 2016a).

Darüber hinaus müssen alle Bewerber(innen) für die Studienzulassung eine vom Kooperationsunternehmen unterzeichnete „Verbindliche Richtlinie für Kooperationsunternehmen" (vgl. HWR 2016, siehe auch Abschnitt Qualitätssicherung) vorlegen, die die Gestaltung der dualen Inhalte im Studium nachweist, sowie ein Empfehlungsschreiben des Kooperationsunternehmens einreichen. Zusätzlich müssen sie ein Motivationsschreiben verfassen. Sind

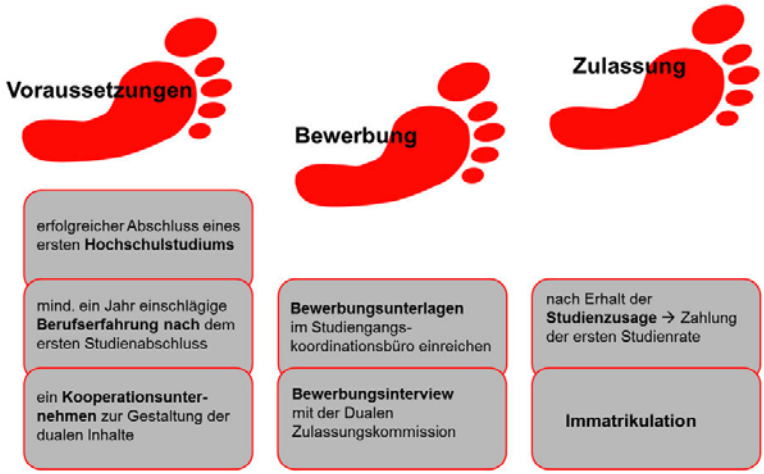
diese Voraussetzungen erfüllt, müssen weitere Bewerbungsschritte durchlaufen werden (siehe Abbildung 67), wie beispielsweise ein Bewerbungsinterview mit der Dualen Zulassungskommission (Näheres zur Dualen Zulassungskommission im Abschnitt Studiengangbezogene Entscheidungsstrukturen) und das Abschließen eines Weiterbildungsvertrags (vgl. HWR o. J. und Näheres dazu im Abschnitt Qualitätssicherung) mit der HWR Berlin.

Das Bewerbungsinterview informiert die Studierenden einerseits über die Anforderungen des Studiums, andererseits dient es auch als Prüfungsgespräch, um einschätzen zu können, ob die Bewerber(innen) die erforderliche persönliche Eignung für die Bewältigung des Studiums mitbringen. Für diesen Zweck wurde ein Kompetenzprofil auf der Grundlage des Zertifikatesystems der „International Project Management Association“ (IPMA) entwickelt (vgl. Nickel/Schulz 2016a). Es umfasst folgende Kompetenzen, um diese Beurteilung treffen zu können:

I. Grundlagenkompetenz, welche die Grundkenntnisse im General Management, Projektmanagement, Stakeholder- und Projektmanagement-Umfeld sowie Kenntnisse der einschlägigen Normen und Richtlinien umfasst.

Abbildung 67

Bewerbungsprozess im dualen Masterstudiengang „Prozess- und Projektmanagement“



Quelle: HWR 2015m

II. Methodenkompetenz, welche die Kompetenzen zu den gängigen Methoden der Projektstrukturierung, der Ablauf- und Terminplanung, zum Kostenmanagement und zum Finanzmittelmanagement beinhaltet.
III. Soziale Kompetenz, zu der die Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit zur Durchführung von Gruppen-/Teamarbeit, zum Konfliktmanagement, zur Motivation und zur Führung von Mitarbeiter(inne)n gehören.
IV. Organisationskompetenz, welche die Kenntnisse zur Organisation des Qualitätsmanagements, des Vertragsmanagements, des Konfigurations- und Änderungsmanagements sowie des Risikomanagements umfasst. Außerdem sind hier auch Fähigkeiten zur Nutzung EDV-gestützter Systeme im Projektmanagement nachzuweisen (HWR 2015g, S. 3).

Dabei werden die Studierenden konkret in typische gedankliche Situationen gebracht und anschließend befragt, wie sie damit umgehen, wie sie ein Problem lösen oder wie sie reagieren würden, wenn sie ein bestimmtes Problem nicht lösen könnten (vgl. Nickel/Schulz 2016a).

Die Duale Zulassungskommission des Masterstudiengangs „Prozess- und Projektmanagement" ermöglicht unter bestimmten Auflagen auch Bewerber(inne)n mit weniger als 210 ECTS-Punkten, jedoch mindestens 180 ECTS-Punkten, eine Zulassung zum Studium. Dabei können die fehlenden Leistungspunkte auf zweierlei Wegen erreicht oder angerechnet werden. Die erste Möglichkeit besteht für die Bewerber(innen) darin, sich bereits vorher erworbene Studien- und Prüfungsleistungen innerhalb einer Hochschule im In- und Ausland anrechnen zu lassen (vgl. HWR 2015g). Diese Anrechnung erfolgt „nach dem Gesetz zu dem Übereinkommen vom 11. April 1997 über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region" (HWR 2015h, § 11(1)). Die so nachgewiesenen Leistungen dürfen nur einmalig und bis zu maximal der Hälfte der für den Studiengang vorgesehenen Leistungspunkte angerechnet werden. Die zweite Möglichkeit ist der Erwerb zusätzlicher Leistungspunkte durch das Erbringen von Leistungen, die in der Zulassungsordnung des Studiengangs definiert sind. Dazu gehören das Erstellen einer wissenschaftlichen Arbeit (20 ECTS-Punkte), eines Praxistransferprojekts (Näheres dazu im Abschnitt Verzahnung von Beruf und Studium) im Kooperationsunternehmen (20 ETCS-Punkte) oder eines begleitenden Lerntagebuchs (fünf ECTS-Punkte). Des Weiteren stehen die Teilnahme an einer einschlägigen Tagung zum Prozess- bzw. Projektmanagement (fünf ECTS-Punkte) oder der Besuch zusätzlicher angebotsabhängiger Veranstaltungen zur Auswahl, die sich im weitesten Sinne dem Prozess- bzw. Projektmanagement zuordnen lassen.

Die Studienplatzvergabe erfolgt nach einer Messzahl, die sich nach absteigender Gewichtung aus der Durchschnittsnote des Abschlusszeugnisses des Erststudiums oder der Qualität der Note aus der Eignungsprüfung, der relevanten nachgewiesenen Berufstätigkeit, dem Zulassungsinterview und den zusätzlichen außerhochschulisch erworbenen Qualifikationen mit Bezug zu Themen des Prozess- und Projektmanagements zusammensetzt (vgl. HWR 2015g).

Kosten des Studiums

Die Kosten für ein duales, berufsbegleitendes Masterstudium des „Prozess- und Projektmanagements" an der HWR Berlin setzen sich aus einem Studienentgelt und den pro Semester zu zahlenden Semestergebühren zusammen. Das Studienentgelt beläuft sich auf eine Summe von insgesamt 12.500 Euro, zahlbar in Raten zu vorgegebenen Terminen. Die größte Rate ist zu Beginn des Studiums fällig. Anschließend finden monatliche Ratenzahlungen statt. Die Semestergebühren betragen derzeit 288,37 Euro pro Semester.

Das Studienentgelt ermöglicht den Studierenden die Teilnahme an sämtlichen Kursen und Seminaren des Studiums und deckt die benötigten Unterrichtsmaterialien, die Service- und Administrationskosten sowie die Gebühren für Gastvorträge, Registrierungen, Prüfungen und die Abschlussgebühren.

Die Semestergebühren beinhalten Immatrikulations- und Rückmeldekosten, den Studentenwerksbeitrag, den AStA-Beitrag und das Semesterticket (vgl. HWR 2015m).

Bei einem Rücktritt vom Weiterbildungsvertrag mit dem Fachbereich 2 „Duales Studium Wirtschaft • Technik" der HWR Berlin muss dieser schriftlich benachrichtigt werden. Es gelten folgende Fristen für die Rückzahlung bereits bezahlter Studienentgelte:

„– bis spätestens 31. Juli 2015, werden von der ersten Rate des Studienentgelts 50 Prozent einbehalten,
– nach dem 31. Juli 2015 bis zum 30. September 2015, wird die gesamte erste Rate des Studienentgelts einbehalten,
– ab dem 1. Oktober 2015, wird die Gesamtheit der bis zum Rücktritt gezahlten Beiträge einbehalten." (HWR 2015f, S. 2)

Circa zwei Drittel der Studierenden werden von ihren Unternehmen teilweise bis vollständig finanziert. Ein Drittel der Studierenden trägt die Kosten für das Studium selbst und wird durch das während der Reformierung des Studiums entwickelte Ratenzahlungssystem finanziell entlastet (vgl. Nickel/Schulz 2016a).

Der Masterstudiengang „PPM" muss als akademisches Weiterbildungsangebot vonseiten der HWR Berlin kostendeckend durchgeführt werden, was

infolge einer Einnahmen-/Ausgabenrechnung einer Mindestanzahl von elf Studierenden bedarf, um das Programm anbieten zu können. Bei einer Teilnehmendenzahl von zehn Personen entscheidet der Fachbereich individuell über die Durchführung. Von den Einnahmen, die die HWR über die Studienbeiträge erzielt, werden sowohl Personal- als auch Sachkosten getragen. Zu den Personalkosten zählen direkte und indirekte (Vergütung von Prüfungsleistungen) lehrbezogene Personalkosten sowie sonstige Personalkosten, die für die professorable Studiengangleitung, die Studiengangkoordinierung, die Berücksichtigung von Tarifentwicklung sowie studentische Hilfskräfte aufzubringen sind.

Die Sachkosten beinhalten folgende Punkte (Nickel/Schulz 2016a):

- Beiträge zum AStA
- Beiträge zum Studentenwerk
- Gemeinkostensatz
- Dienstleistungen
- Geschäftsbedarf
- Bibliothek
- Unterrichtsmaterial
- Geräte, Ausstattung, Ausrüstungsgegenstände
- Veröffentlichungen
- Messen/Ausstellungen
- Zuschüsse für Exkursionen
- Dienstreisen
- Veranstaltungen.

Qualitätssicherung

Die Qualität der Studieninhalte im dualen weiterbildenden Masterstudiengang „PPM“ wird grundlegend über sechs Evaluationsmaßnahmen gewährleistet[118] (HWR 2015i):

1. die Studentische Lehrevaluation,
2. Feedback-Gespräch am Ende jedes Semesters,
3. die Studienabschlussbefragung,
4. die Dozent(inn)enkonferenz,
5. die Absolvent(inn)enbefragung sowie
6. die Workload-Erfassung.

118 Ute Walz (ehemalige kommissarische Studiengangkoordinatorin), Mitteilung auf Anfrage am 16.10.2015.

Die studentische Lehrevaluation, die nach Abschluss jeder Lehrveranstaltung am Ende jedes Semesters stattfindet, und die Studienabschlussbefragung werden, in Abhängigkeit von der Lehrveranstaltung, mittels der Lernplattform „Moodle“ oder durch ausgehändigte Fragebögen durchgeführt. Die Studierenden können die Evaluationsbögen während eines mehrwöchigen Bearbeitungszeitraums ausfüllen. Nach Abschluss der Bewertungen aller Lehrveranstaltungen im Semester werden die Evaluationsbögen pro Lehrveranstaltung ausgewertet und jeweils zwei, ein kurzer und ein langer, Auswertungsberichte angefertigt. Diese werden anschließend mit einer gewissen Widerspruchsfrist an die zuständigen Dozierenden übermittelt, bevor sie abschließend zur allgemeinen Einsicht im Koordinationsbüro hinterlegt werden (vgl. Walz 2015).

Weiterhin finden im Studiengang „Prozess- und Projektmanagement“ zum Ende eines Semesters Feedback-Gespräche für Studierende zu laufenden Modulen und übergreifenden Aspekten des Studiums statt. Die Studierenden können beispielsweise Rückmeldungen im Sinne von Verbesserungsvorschlägen zu Inhalten und didaktischen Maßnahmen aktuell besuchter Lehrveranstaltungen an die HWR geben, aber auch problematische Gegebenheiten und Aspekte in der Zusammenarbeit mit und im Unternehmen ansprechen. Letztere führen ggf. zur Kontaktaufnahme der Studiengangverantwortlichen mit dem betreffenden Kooperationsunternehmen und zu einer Erinnerung an die unterschriebenen Richtlinien (vgl. Nickel/Schulz 2016a). Die Strukturierung, die Vorbereitung und die Durchführung der Feedback-Gespräche passiert durch die Studiengangleitung mit Unterstützung der Studiengangkoordination. Diese stellen die zusammengefassten, analysierten und bewerteten Ergebnisse anschließend den Dozent(inn)en und Studierenden zur Verfügung.

Die regelmäßig vor Semesterbeginn, also einmal im Jahr, stattfindenden Dozent(inn)enkonferenzen greifen die Ergebnisse der studentischen Lehrevaluation, der Studienabschlussbefragung und der Feedback-Gespräche auf und dienen sowohl der operativen Verbesserung des Studiums als auch der allgemeinen strategischen Weiterentwicklung des Studiengangs. Die Konferenz dient dem Austausch aller hauptberuflichen Lehrenden als auch externen Lehrbeauftragten des Studiengangs, die im jeweils aktuellen als auch kommenden Semester Veranstaltungen durchführen. Die Lehrenden diskutieren, erörtern und setzen ggf. Modifizierungen von Modulinhalten und -beschreibungen auf der Grundlage der Ergebnisse der gemeinsamen Gespräche, bei beispielsweise aufeinander aufbauenden Modulen, sowie aktueller Evaluationsergebnisse durch. Außerdem können organisatorische Belange

besprochen werden und es kann ein Erfahrungsaustausch zwischen den Dozierenden stattfinden[119].

Die Absolvent(inn)enbefragung wurde im Rahmen der Studiengangreformation eingeführt (Näheres dazu im Abschnitt Studiengangprofil und Qualifizierungsziele). Sie dient zum einen der Erfassung des tatsächlichen Nutzens des Studiums im Hinblick auf den nachfolgenden Berufsweg und -alltag der Absolvent(inn)en und zum anderen der Überprüfung der Passgenauigkeit der vermittelten Kompetenzen mit den im jeweiligen Tätigkeitsfeld erforderlichen Kompetenzen. Letzteres dient ggf. der Anpassung der Qualifikationsziele der jeweiligen Module.

Auch die Workload-Erhebungen dienten als wichtiges Informationsinstrument im Zuge der Reformierung des Studiengangs im Jahr 2014 (vgl. Nickel/Schulz 2016a) und werden bis heute für die Qualitätssicherung im Studiengang „Prozess- und Projektmanagement" an der HWR Berlin eingesetzt. Diese haben interne und externe Zielsetzungen:

> „Interne Ziele sind:
> – Aufschluss über die reale Arbeitsbelastung der Studierenden
> – Hinweise auf die Studierbarkeit
> – Anhaltspunkte für Studienganggestaltung und -anpassung
> – Steuerung des Studiensystems
>
> Externe Ziele der Workload-Messung sind u. a.
> – Nachweis eines gelungenen Studien- und Transfermodells
> – Nachweis des Erwerbs von 90 Leistungspunkten in vier Semestern
> – Bestätigung der Wissenschaftlichkeit der Ausbildung durch den Nachweis qualifizierter und studienrelevanter Tätigkeiten in den Unternehmen." (HWR 2015d)

Neben den beschriebenen Evaluationsinstrumenten zur Sicherung der Studienqualität wird durch die „Verankerung der Prozessaufnahme und -optimierung in den Aufgabenbereich des Studiengangleiters und der Studiengangkoordination"[120] auch die Prozessqualität gewährleistet. Die wichtigsten internen Prozesse, wie beispielsweise die studentische Lehrevaluation, werden in Prozessbeschreibungen festgehalten und unterliegen einer beständigen Prüfung hinsichtlich weiterer Optimierungsmöglichkeiten[121].

119 Ebd.
120 Ebd.
121 Ebd.

Die Qualitätssicherung der Dualität des Studiengangs „PPM“ wird ebenfalls durch mehrere Maßnahmen gewährleistet. In einer „Verbindlichen Richtlinie für Kooperationsunternehmen“ (vgl. HWR 2016) werden die Voraussetzungen für die Eignung eines Unternehmens für die Kooperation mit dem Fachbereich 2 „Duales Studium Wirtschaft • Technik“ sowie die Anforderungen und die Pflichten der kooperierenden Unternehmen einheitlich geregelt. Die Eignung bedingt sich durch eine enge Kooperationsbereitschaft des Unternehmens mit der Hochschule sowie vorhandenen Aufgabenbereichen im Unternehmen, die sich im weitesten Sinne mit der Planung und Durchführung von Prozessen und Projekten auseinandersetzen. Außerdem erklären sich die Unternehmen dazu bereit, den Studierenden eine(n) betriebliche(n) Betreuer(in) zur Seite zu stellen, der/die in dieser betreuenden Funktion die Einbindung der Studierenden in betriebliche Projekte und Prozesse verantwortet und diese bei der Ausgestaltung der Aufgabenstellungen für Studienprojekte und die Masterthesis unterstützt. Zudem verpflichten sich die Unternehmen, den Studierenden den Zugang zu betrieblichen Projekten bzw. Prozessen und die Teilnahme an allen Präsenzphasen an der Hochschule zu ermöglichen (vgl. HWR 2016). Jedoch ergeben sich für die Unternehmen daraus keine vertraglichen Verpflichtungen finanzieller Art oder den Arbeitsumfang betreffend gegenüber der HWR. Diese werden vonseiten der HWR mittels eines Weiterbildungsvertrags an die Studierenden gerichtet (vgl. Nickel/Schulz 2016a). Der Vertrag regelt einheitlich die Rechte und Pflichten der Studierenden während des Studiums, aber auch die Verantwortlichkeiten des Fachbereichs gegenüber seinen Studierenden. Zudem werden dort die Studiengebühren und deren Zahlungsmodalitäten festgehalten, die Gründe einer Vertragsbeendigung definiert sowie die notwendige Mindestanzahl von elf Studierenden für die mögliche Durchführung des Studienprogramms benannt (vgl. HWR o. J.).

Weitere Instrumente der Qualitätssicherung der dualen Elemente im Masterstudiengang sind die Durchführung von Unternehmensbefragungen im dreijährigen Rhythmus, die Befragung der dualen Gremien und „ein ständiger Dialog mit den Kooperationsunternehmen“ (AQAS 2012b, S. 12). Hierbei werden die Unternehmen beispielsweise zu den hochschulöffentlichen Präsentationen der Studierenden im Rahmen der Begleitseminare zu den Projektarbeiten und einmal im Jahr zu einer „Kooperationsunternehmer-Sitzung“ eingeladen, bei denen alle Kooperationsunternehmen sich vernetzen und austauschen können, aber auch darüber informiert werden, was ihre Studierenden im Rahmen des Studiums machen, wie sie es machen und wie die Unternehmen sich dabei sinnvoll einbringen können (vgl. Nickel/Schulz 2016a).

Studiengangbezogene Entscheidungsstrukturen

Der Studiengang wurde gemeinsam mit Vertreter(inne)n der Wirtschaft konzipiert und ist im Fachbereich 2 „Duales Studium Wirtschaft • Technik" an der HWR Berlin verortet. Die wichtigsten Instanzen der studiengangbezogenen Entscheidungsstrukturen im dualen Masterstudiengang „Prozess- und Projektmanagement" an der HWR Berlin sind die Duale Kommission, die Fachkommission Technik und Wirtschaft und die Duale Zulassungskommission. Hier zeigt sich insbesondere in der Zusammensetzung der Kommissionen – Vertreter(innen) aus den Kooperationsunternehmen und Vertreter(innen) der Hochschule – eine gute Verzahnung von Beruf und Studium auf der strukturellen Entscheidungsebene des Studiengangs.

Die Duale Kommission tritt als beratendes Gremium im Fachbereich 2 „Duales Studium Wirtschaft • Technik" auf (vgl. Nickel/Schulz 2016a) und beschließt in allen Angelegenheiten des Fachbereichs, die von grundsätzlicher Bedeutung sind. Als besonderes Gremium ist sie für die Zusammenarbeit zwischen dem Fachbereich und den kooperierenden Unternehmen und somit der Wirtschaft zuständig. Ihr kommt ebenfalls die Aufgabe der An- oder Aberkennung geeigneter Kooperationsunternehmen im Studiengang auf der Grundlage der Überwachung der Eignungsgrundsätze für die Zusammenarbeit mit dem Fachbereich zu. Neben den genannten Aufgaben trifft die Duale Kommission abschließende Entscheidungen bezüglich

- der Planung und Entwicklung des Fachbereichs,
- der Einrichtung neuer Ausbildungsbereiche und Fachrichtungen im Rahmen der Mindestausbildungskapazität von 1.355 Studienplätzen, sofern so viele betriebliche Ausbildungsplätze bereitgestellt werden,
- der Ausbildungs- und Prüfungsvorschriften,
- der Grundsätze für die Zulassung von Studierenden und die Ausgestaltung des Vertragsverhältnisses zwischen Studierenden und Ausbildungsstätten,
- der Eignungsgrundsätze der Kooperationsunternehmen sowie deren Überwachung und deren Zusammenarbeit mit dem Fachbereich,
- der Koordinierung der Ausbildung und
- der Abstimmung von Ausbildungskapazitäten zwischen Unternehmen und Fachbereich und der Maßnahmen zur Gewinnung und Erhaltung von Ausbildungsplätzen (vgl. Gesetz zur Eingliederung der Berufsakademie Berlin in die Fachhochschule für Wirtschaft Berlin 2003, § 3(1)).

Die Duale Kommission setzt sich aus Hochschullehrer(inne)n und Studierendenvertreter(inne)n jedes Ausbildungsbereichs, der Dekanin oder dem

Dekan und deren Stellvertretung, je einem/einer Stellvertreter(in) der Arbeitgeber, den Arbeitnehmer(inne)n und Arbeitgeber(inne)n jedes Ausbildungsbereichs, je einem/einer Vertreter(in) der Industrie- und Handelskammer Berlin und der örtlich zuständigen Vereinigung der Unternehmensverbände sowie einem/einer Vertreter(in) der Gewerkschaften zusammen (vgl. HWR 2015b). Die Vertreter(innen) der Dualen Kommission werden von ihren jeweiligen Arbeitgeberverbänden und die Lehrenden vom Leiter/von der Leiterin der Hochschule für Wirtschaft und Recht bestellt, die Studierendenvertreter(innen) werden von den Studierenden des Fachbereichs gewählt (vgl. Gesetz zur Eingliederung der Berufsakademie Berlin in die Fachhochschule für Wirtschaft Berlin 2003).

Für eine fachliche Beratung zu den Ausbildungsbereichen Technik und Wirtschaft zieht die Duale Kommission die Fachkommissionen Technik und Wirtschaft hinzu. Jeder der beiden Fachkommissionen gehören sechs sachkundige Hochschullehrer(innen) und sechs Vertreter(innen) der Ausbildungsstätten sowie ein(e) Vertreter(in) der Studierenden an (vgl. HWR 2015c).

Die Duale Zulassungskommission wird vom Fachbereichsrat des Fachbereichs 2 „Duales Studium Wirtschaft • Technik“ an der HWR Berlin bestellt. Ihr obliegt die Aufgabe, über die Zulassung von Bewerber(innen) zum Masterstudiengang „Prozess- und Projektmanagement“ und die Anrechnung von vorhandenen Leistungen und Qualifikationen zu entscheiden. Die Duale Zulassungskommission besteht aus insgesamt fünf Mitgliedern, die sowohl aus der Hochschule als auch von den kooperierenden Unternehmen kommen. Den Vorsitz der Dualen Zulassungskommission übernimmt die Studiengangleitung. Des Weiteren gehören die Studiengangkoordination, zwei hauptamtliche Professor(inn)en des Fachbereichs 2 „Duales Studium Wirtschaft • Technik“ der HWR Berlin und ein(e) Vertreter(in) aus dem Kreis der mit dem Fachbereich 2 „Duales Studium Wirtschaft • Technik“ kooperierenden Unternehmen dazu. Für letztere Mitglieder der Kommission mitsamt ihren bestellten Vertreter(innen) gilt eine Amtszeit von in der Regel zwei Jahren. Die Duale Zulassungskommission ist bei mindestens drei anwesenden Mitgliedern beschlussfähig und entscheidet mit der Mehrheit der Anwesenden oder bei Stimmengleichheit durch die Stimme des/der Vorsitzenden (vgl. HWR 2015g).

Ablauf und Inhalte des Studiums

Der Masterstudiengang „Prozess- und Projektmanagement“ umfasst vier Semester (zwei Jahre) Regelstudienzeit, in denen mindestens 90 ECTS-Punkte erbracht werden müssen. Er ist als berufsbegleitendes Teilzeitstudium konzi-

piert, sodass die Studierenden im Regelfall von Montag bis Donnerstag in ihrem Kooperationsunternehmen tätig sind. Die Präsenzphasen an der Hochschule erstrecken sich auf die Freitagnachmittage und die Samstage sowie auf eine zusätzliche Präsenzwoche, die einmal im Semester stattfindet. Im Studiengang wird ganzjährig unterrichtet und die Studierenden haben pro Semester mindestens zwei Wochen hochschulfreie Zeit. Zur besseren Veranschaulichung dient hier Abbildung 68, die einen beispielhaften Semesterablaufplan aus dem ersten Semester des Studiums zeigt.

Der Studiengang ist modular und seminaristisch organisiert und umfasst insgesamt 13 Module (siehe Tabelle 38), die sich in sieben inhaltliche Schwerpunkte gliedern lassen:

1. Strategische Aspekte
2. Operative Aspekte
3. Ökonomische Aspekte
4. Studienprojekte
5. Rechtliche Aspekte
6. Wahlpflichtbereich
7. Masterthesis.[122]

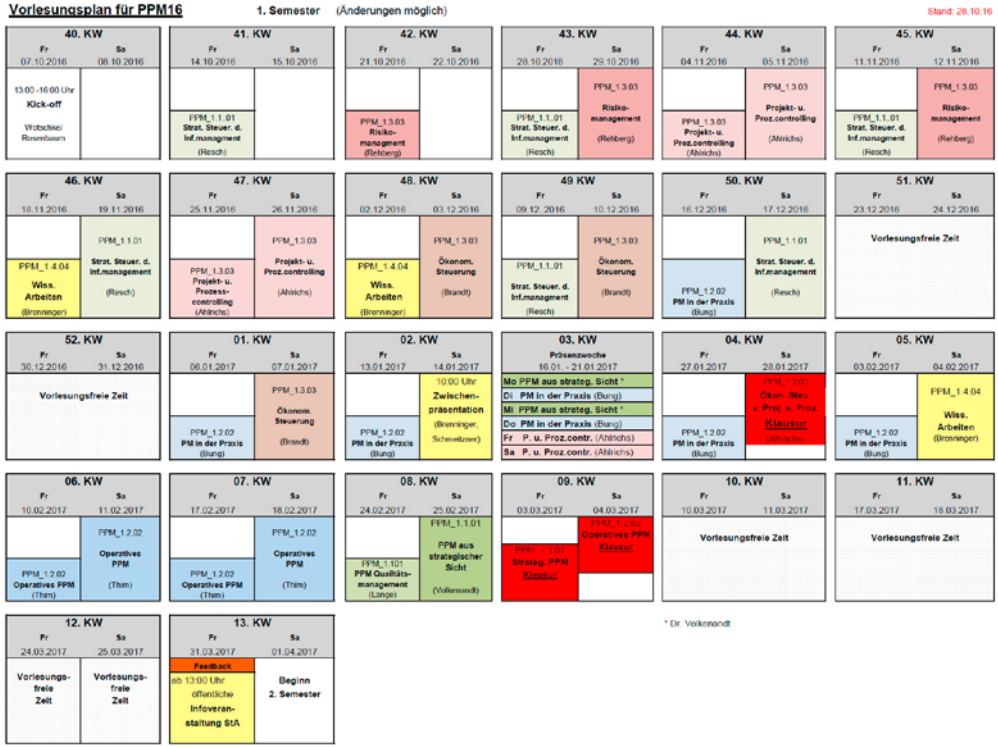
Die Module der Themenfelder 1 bis 3 und 5 vermitteln in den einzelnen Lehrveranstaltungen (Units) primär theoretische Wissensinhalte zur Organisation von Projekten und Prozessen und deren Management. Dabei beleuchten sie das Projekt- und Prozessmanagement durch die strategische, rechtliche, operative und ökonomische Sichtweise, also aus vier relevanten Perspektiven. Den Studierenden wird das Wissen darüber vermittelt, wie Prozesse und Projekte funktionieren und wie sie aufgebaut sind (vgl. HWR 2015o). Sie haben jedoch auch die Chance, hier ihre eigenen beruflichen Erfahrungen und ihr zuvor erworbenes Wissen einzubringen. Dies soll sie dazu befähigen, Projekte und Prozesse zu planen, zu überwachen und nach Belieben zu beeinflussen. Die acht Module der vier Themenfelder sind mit 48 ECTS-Punkten angesetzt. Die studienbegleitenden Prüfungsleistungen in diesen Modulen werden abhängig von der Lehrveranstaltung in Form einer Klausur und/oder einer Seminararbeit und/oder einer mündlichen Prüfung abgelegt.

Im Wahlpflichtbereich von Themenfeld 6 besteht für Studierende des dualen Masterstudiengangs die Möglichkeit, sich in einem Umfang von sechs

122 Prof. Dr. Peter Wotschke (Studiengangleiter), Mitteilung auf Anfrage vom 27.06.2016.

Abbildung 68

Beispiel eines Semesterablaufplans aus dem ersten Semester im Studiengang „Prozess- und Projektmanagement“



Quelle: HWR 2015

ECTS-Punkten individuell zu spezialisieren (vgl. HWR 2015o). Dabei können sie frei nach ihren Bedürfnissen und Interessen entscheiden, ob sie ein bestimmtes Thema, wie beispielsweise „Qualitätsmanagement“ oder „Agiles Projektmanagement“, vertiefen, eine TÜV-Zertifizierung erwerben oder ein Modul an einer Partneruniversität im Ausland absolvieren möchten (vgl. HWR 2015o). Die abschließend zu leistenden Prüfungen richten sich hierbei nach den angebotenen Lehrveranstaltungen des Wahlpflichtbereichs, die sich wiederum an den Schwerpunkten und Bedürfnissen der aktuell Studierenden orientieren.

Die Studieninhalte, die den Themenbereichen 4 und 7 zugeordnet sind, umfassen einen Leistungsaufwand von 36 ECTS-Punkten. Sie sind mit ihrer besonderen inhaltlichen und didaktischen Verzahnung von Beruf und Studium, im Sinne von Theorieanwendung auf Aufgabenstellungen aus der Praxis, die profilbildenden Schwerpunktveranstaltungen des Studiengangs und werden im Abschnitt Verzahnung von Beruf und Studium gesondert betrachtet.

Der zeitliche Studienablaufplan des modularisierten Masterstudiengangs an der HWR sieht die Absolvierung aller Theoriemodule und Studienprojek-

Tabelle 38

Studienplan des Studiengangs „Prozess- und Projektmanagement“

Modul-Nr.	Modul	US	LP
	1. Semester		
PPM_1.1.01	Strategisches Prozess- und Projektmanagement	60	5
PPM_1.2.02	Operatives Prozess- und Projektmanagement	60	4
PPM_1.3.03	Ökonomische Steuerung von Projekten und Prozessen	84	6
PPM_1.4.04	Studienprojekt I	32	6
	2. Semester		
PPM_2.1.05	Führung in Projekten und Prozessen	100	8
PPM_2.2.06	Kunden- und Lieferantenmanagement, Produktionsprozess	68	5
PPM_2.3.07	Finanzierung und quantitatives Risikomanagement von Projekten	60	5
PPM_2.4.08	Studienprojekt II	24	6

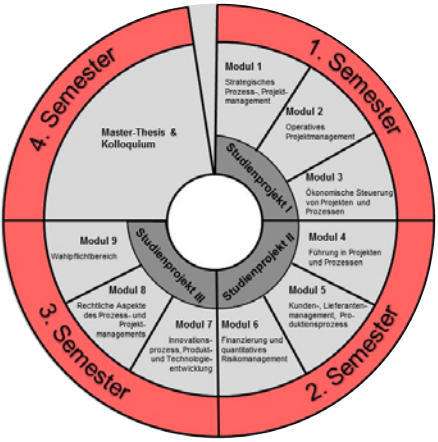
	3. Semester		
PPM_3.2.09	Innovationsprozess, Produkt- und Technologieentwicklung	116	8
PPM_3.5.10	Rechtliche Aspekte des Prozess- und Projektmanagements	92	7
PPM_3.6.11	Wahlpflichtbereich	40	6
PPM_3.4.12	Studienprojekt III	16	6
	4. Semester		
PPM_4.7.13	Masterthesis und Masterseminar	8	18

Quelle: eigene Darstellung nach HWR 2015p

te in den ersten drei Semestern vor. Das vierte Semester ist der Masterthesis und dem begleitenden Masterseminar gewidmet (siehe Abbildung 69). Alle Lehrveranstaltungen des Masterstudiums erfolgen im Präsenzstudium vor Ort an der HWR und werden dokumentiert. Das Erbringen einer abschließenden Prüfungsleistung in einer Lehrveranstaltung ist nur bei weniger als 25 Prozent Abwesenheit zulässig (vgl. HWR 2015h).

Abbildung 69

Vorgesehener zeitlicher Studienablaufplan mit Modulaufteilungen auf die einzelnen Semester des dualen Masterstudiums an der HWR Berlin



Quelle: HWR 2015n

Verzahnung von Beruf und Studium

Die inhaltliche und didaktische Verzahnung von Theorie und Praxis in Studienprojekten und der Masterthesis im Rahmen des Themenfeldes 6 „Theorie-Praxis-Verzahnung" ist das profilbildende Merkmal des dualen, weiterbildenden Masterstudiengangs am Fachbereich 2 „Duales Studium Wirtschaft • Technik" der HWR Berlin. Theoretisch erlernte Wissensinhalte aus den anderen Modulen des Studiengangs sollen hier eine praxisbezogene Anwendung finden. Mit 18 von insgesamt 36 ECTS-Punkten für die Themenbereiche 4 und 6, in denen die Theorie-Praxis-Verzahnung explizit erfolgt, bilden die Studienprojekte genau die Hälfte dieses Bereichs ab. Die weiteren 18 ECTS-Punkte werden durch die Anfertigung einer Abschlussarbeit (Masterthesis) und eines dazugehörigen Masterbegleitseminars abgedeckt.

In den Studienprojekten und den parallel dazu stattfindenden Begleitseminaren geht es darum, die in den Veranstaltungen an der Hochschule gelernten Inhalte und Werkzeuge zu operativen, strategischen, ökonomischen und rechtlichen Managementaspekten von Projekten und Prozessen auf das Projekt zu übertragen, diese wissenschaftlich zu analysieren und zum Schluss im Kooperationsunternehmen anzuwenden sowie in einen größeren Zusammenhang zu bringen (vgl. HWR 2015j). Die Studienprojekte I, II und III sind somit nicht separat voneinander zu betrachten, sondern bauen zeitlich und inhaltlich aufeinander auf.

Im Rahmen des ersten Studienprojekts sollen die Studierenden den Aufbau und die Durchführung einer wissenschaftlichen Arbeit anhand der im Begleitseminar und im Rahmen der im bisherigen Studium erlernten Kenntnisse und Methoden konzeptionieren und eine eigene wissenschaftliche Fragestellung erarbeiten.

Das zweite Studienprojekt dient anschließend dazu, das erarbeitete wissenschaftliche Forschungskonzept im Unternehmen umzusetzen, dazu qualitative und/oder quantitative Daten zu erheben, diese mittels statistischer Verfahren auszuwerten und zu analysieren.

Im dritten Studienprojekt folgen abschließend die Dokumentation und Präsentation der Fortschritte oder Ergebnisse in einer dafür geeigneten medialen Publikationsform (vgl. HWR 2012). Die Begleitseminare zu den Studienprojekten finden in der Regel in Präsenz an der HWR und im Klassenverband statt. Es werden teilweise jedoch auch individuelle Lösungen zwischen den Lehrenden und Studierenden verabredet, sodass die Durchführung auch per E-Mail, fernmündlich oder bei den jeweiligen Unternehmen vor Ort stattfinden kann.

Die Begleitseminare pro Projekt bestehen zumeist aus drei Terminen. Im ersten Termin stehen Fragen wie „Wie soll die Arbeit aufgebaut sein?“, „Was ist die eigentliche Fragestellung?“, „Wie sieht der Weg aus, den man beschreiten möchte?“ und „Welches Ergebnis ist zu erreichen?“ im Vordergrund. Daraufhin wird ein Meilenstein-Plan erarbeitet, an dem man sich während des Projekts orientieren kann. Der zweite Termin dient dem Präsentieren des Zwischenstandes: Die Studierenden referieren über ihre bis dahin erreichten Meilensteine und eventuelle Stolpersteine, ihre bisherigen Erkenntnisse und den weiteren Weg. Der dritte Termin dient der Abschlusspräsentation der Projektdurchführung und -ergebnisse. Diese Präsentationen finden meist hochschulöffentlich statt und werden gleichzeitig als Informations- und Werbemaßnahme für den Studiengang genutzt. Da die Begleitseminare zumeist im Klassenverband, d. h. gemeinsam mit anderen Kommiliton(inn)en des gleichen Jahrgangs, stattfinden, ergibt sich für die Studierenden im Rahmen der Seminare die Möglichkeit zum interdisziplinären Austausch und zum gegenseitigen Feedback. Im Zuge des Zwischentermins können die Studierenden ihre Arbeit ggf. auch noch einmal umstrukturieren oder „nachjustieren“ (Nickel/Schulz 2016a).

Es ist vorgesehen, dass die zu bearbeitenden Frage- und Problemstellungen aus dem jeweiligen Kooperationsunternehmen der Studierenden herangezogen werden, damit sie dort effektiv und angemessen von den Studierenden bearbeitet werden und diese ihrem Unternehmen durch ihre Arbeit einen Mehrwert liefern können. Themen, die im Rahmen von Studienprojekten beispielsweise bereits bearbeitet wurden, sind „Die effiziente und zielgerichtete Integration leistungsgewandelter Mitarbeiter in die Arbeitswelt“[123] oder „Gender Mainstreaming als Methode zur Nutzung geschlechtsspezifischer Potenziale im Projektmanagement“[124] (vgl. HWR 2015j).

Auch die didaktische Verzahnung von Theorie und Praxis wird in den Studienprojekten durch die Zusammenarbeit eines/einer Lehrenden der Hochschule als fachliche(r) Gutachter(in), der Studiengangleitung sowie dem/der betrieblichen Betreuer(in) aus dem Unternehmen gestärkt. Die betrieblichen Betreuer(innen) helfen den Studierenden bei der Formulierung von Aufgabenstellungen für die Studienprojekte und die Masterthesis. Diese Aufgabenstellungen werden wiederum mit dem fachlichen Gutachter bzw. der fachlichen Gutachterin abgestimmt und durch die Studiengangleitung festgelegt (vgl. HWR 2012).

123 Von Sebastian Demmler, DB Netz AG, Jahrgang 2010, erstes Semester.

124 Von Sylvia Moll, BIOTRONIK SE & Co. KG, Jahrgang 2010, zweites Semester.

Die Anfertigung der Masterthesis findet wie die Studienprojekte in Zusammenarbeit mit und in den kooperierenden Unternehmen statt. Die Studierenden bekommen von der Studiengangleitung eine Aufgabenstellung, die zuvor in Absprache mit ihrem kooperierenden Unternehmen erarbeitet wurde. Das Begleitseminar bietet den Studierenden inhaltliche und fachliche Unterstützung bei der Erstellung der Masterthesis. Dazu gehören beispielsweise Hilfestellungen bei der Entwicklung und Definition der Forschungsfrage oder gemeinsame Diskussionen über geplante Herangehensweisen. Außerdem werden die verschiedenen Bearbeitungsetappen der Masterthesis regelmäßig den Dozierenden und Kommiliton(inn)en im Seminar präsentiert, um sie gemeinsam kritisch zu reflektieren. Somit werden die Studierenden auch während ihrer Masterthesis sowohl aus wissenschaftlicher als auch aus praktischer Seite betreut (vgl. HWR 2012).

Neben den genannten Studienprojekten und der Masterthesis im Themenfeld „Theorie-Praxis-Verzahnung" vermitteln auch das Modul „Operatives Projektmanagement" und, je nach individueller Auswahl, der Wahlpflichtbereich den anwendungsorientierten Einsatz erlernter wissenschaftlicher Theorien und Methoden in der praktischen Arbeit. Im Modul „Operatives Projektmanagement" machen die Studierenden durch die Einbindung eines Projektmanagement-Planspiels als innovative und interaktive Lehr-Lernform viele praktische Erfahrungen. Von ihnen werden ganzheitliches, vernetztes Denken und Handeln verlangt, was den Anforderungen der Praxis entspricht (vgl. HWR 2012).

Die „Verbindlichen Richtlinien für Kooperationsunternehmen" der HWR Berlin (Näheres dazu im Abschnitt Qualitätssicherung) unterstützen ebenfalls die Theorie-Praxis-Verzahnung im dualen Studiengang. Sie sehen die Möglichkeit vor, die Studierenden in betrieblichen Projekten bzw. Prozessen während ihrer Studienprojekte einzusetzen.

Internationalisierung

Der Studiengang verfolgt bislang drei konkrete Internationalisierungsansätze. Auf der inhaltlichen Ebene werden im Modul „Operatives Projektmanagement" und im Modul „Führung in Projekten und Prozessen" Aspekte des internationalen Projektmanagements und erforderliche Kenntnisse sowie interkulturelle Kompetenzen der Projektarbeit und -führung vermittelt (vgl. HWR 2012). Diese Inhalte werden durch die internationale Ausrichtung einiger kooperierender Partnerunternehmen auch in der praktischen Arbeit gefestigt. Neben den genannten verpflichtenden Modulen im dualen Masterstudiengang bietet der Rahmen des Wahlpflichtbereichs den Studierenden

eine weitere, freiwillige Möglichkeit zur Stärkung ihrer internationalen Ausrichtung, und zwar durch die Absolvierung von fünf ECTS-Punkten an einer Partneruniversität im Ausland (ebd.). Dies wurde bisher von einer Studierendengruppe eines Jahrgangs genutzt, die einen Kurs an einer Partneruniversität in Frankreich besucht hat. Diese Möglichkeit wird im Studiengang jedoch aufgrund bereits vorhandener Auslandserfahrungen der Studierenden oder aus zeitlichen Gründen nicht sehr häufig wahrgenommen. Auf der didaktischen Ebene wird die Internationalisierung durch Lehrende mit mehrjähriger Auslandserfahrung gefördert[125].

Umsetzung von räumlicher und zeitlicher Flexibilität

Zur flexiblen Raum- und Zeiteinteilung im Studium wird den Studierenden die Open-Source-Online-Lernplattform „Moodle" zur Verfügung gestellt. Dort können sie auf Lerninhalte zugreifen und diese zur Vertiefung oder zum Selbststudium nutzen. Außerdem können studienorganisatorische Aufgaben, wie das Einsehen von veröffentlichten Prüfungs- und Lehrterminen, ausgeführt werden (vgl. HWR 2015o). Die Lernplattform bietet ebenfalls einen Raum zum inhaltlichen Austausch von Lehrenden und Studierenden über die Lehrveranstaltungen. Der Nutzungsumfang dieser Plattform wird den Lehrenden von der HWR freigestellt, sodass die Verfügbarkeit von Lehrinhalten und deren Form von Veranstaltung zu Veranstaltung variieren können (vgl. Nickel/Schulz 2016a).

Eine geringere Flexibilität haben die Studierenden des Studiengangs aufgrund der vollständigen Durchführung von Theorieveranstaltungen in Präsenz an der HWR und einer dokumentierten Anwesenheitspflicht. Der Fachbereich Duales Studium verfügt über die im Weiterbildungsvertrag geregelte Genehmigung, den Kooperationsunternehmen Auskunft über die Anwesenheit ihrer Studierenden zu erteilen. Zudem ist das Erbringen einer abschließenden Prüfungsleistung in einer Lehrveranstaltung nur bei weniger als 25 Prozent Abwesenheit zulässig (vgl. HWR 2015h).

Unterstützungs- und Beratungsangebote für Studierende

Den Studierenden des dualen Masterstudiengangs „Prozess- und Projektmanagement" stehen in verschiedenen Angelegenheiten und Phasen ihres Studiums unterschiedliche Unterstützungs- und Beratungsangebote seitens des Fachbereichs und des Studiengangs zur Verfügung.

125 Ute Walz (ehemalige kommissarische Studiengangkoordinatorin), Mitteilung auf Anfrage am 16.10.2015.

Vor dem Studium bietet die „Studienberatung für Duale Studiengänge“ interessierten Studierenden, im persönlichen oder telefonischen Kontakt, grundlegende Informationen zum gesamten dualen Studienangebot des Fachbereichs 2 „Duales Studium Wirtschaft • Technik“. Auch Inhalte, zeitliche Abläufe und Informationen zum Aufbau konkreter dualer Studiengänge lassen sich dort erfragen oder postalisch zusenden. Außerdem bietet die Internetseite der Studienberatung des Fachbereichs[126] weiteres Informationsmaterial für Studieninteressierte und eine Auflistung der am häufigsten gestellten Fragen (FAQ). Weiterhin gibt es für Studienanfänger(innen) auf den Unterseiten der Fachbereichsseiten des dualen Studiums viele praktische Hinweise und Dokumente rund um das duale Studium[127]. Dazu gehören beispielsweise Hinweise zu den Formalien der HWR Berlin sowie zu Semesterterminen oder ein Mathematikselbsttest zur Einschätzung eigener Kenntnisse und des erforderlichen selbstständigen Nachholbedarfs. Zum Einstieg in den dualen, weiterbildenden Masterstudiengang „PPM“ bietet auch die Internetseite des Studiengangs[128] viele wichtige Informationen.

Darüber hinaus werden die Studierenden im Rahmen des Bewerbungsinterviews im Zulassungsprozess eingehend über den Studienablauf und das fürs Studium benötigte Zeitpensum informiert. Dabei wird empfohlen, die Arbeitszeit für den Zeitraum des Studiums zu reduzieren (vgl. Nickel/Schulz 2016a).

Vor jedem Semester findet außerdem eine fachrichtungsübergreifende Semesterstart-Veranstaltung des Fachbereichs „Duales Studium Wirtschaft • Technik“ für Studienanfänger(innen) statt. Bei dieser Veranstaltung kann man mehr über die HWR Berlin erfahren sowie viele Service- und Beratungsangebote (Studienberatung, International Office, Allgemeiner Studierendenausschuss etc.) in Anspruch nehmen.

Die Betreuung der Studierenden im dualen Masterstudiengang „Prozess- und Projektmanagement“ findet insbesondere auf persönlicher Ebene durch die Studiengangleitung und -koordination statt. Diese stehen den Studierenden und Lehrenden, aber auch Studieninteressierten und Unternehmen vor Ort telefonisch oder per E-Mail mit allgemeinen Informationen zum Studiengang, zu organisatorischen Fragen zum Studium und mit persönlicher

126 http://www.hwr-berlin.de/studium/studienberatung/duale-bachelor-studiengaenge/ (Abruf am 08.06.2017).

127 http://www.hwr-berlin.de/fachbereich-duales-studium/studienorganisation-arbeitsmittel/ (Abruf am 08.06.2017).

128 http://www.hwr-berlin.de/fachbereich-duales-studium/studiengaenge/prozess-und-projektmanagement-ma/ (Abruf am 08.06.2017).

Beratung, beispielsweise zur Ausgestaltung des Lernumfeldes durch Stipendien oder andere Finanzierungsmöglichkeiten, zur Seite[129]. Die Studierenden können sich insbesondere zur Unterstützung ihres Studienerfolgs und zur fachlichen Beratung während ihres Studiums in den persönlichen Sprechstunden, telefonisch oder per E-Mail an ein Team aus Hochschullehrenden, Expert(inn)en und Dozent(inn)en aus Praxis und Forschung wenden (HWR 2015o). Aufgrund der recht kleinen Studierendenzahl ist diese persönliche Betreuung gut realisierbar.

Zusammensetzung des Lehrkörpers

Der Lehrkörper des dualen Masterstudiengangs umfasst derzeit 21 Lehrende aus Hochschule und Wirtschaft. Darunter sind aktuell acht Professor(inn)en und Gastprofessor(inn)en der Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin aus den Disziplinen „Wirtschaftsinformatik", „Bauwesen", „Wirtschaftswissenschaften" und „Rechtswissenschaften". Des Weiteren beschäftigt der Studiengang zurzeit (Stand: 2016) 13 Lehrbeauftragte aus verschiedenen Branchen der Praxis, der Großteil kommt aus der Beratungsbranche. Die Lehrbeauftragten sind z. T. selbstständig tätig (z. B. Unternehmensberater(innen); Managementberater(innen), Trainer(innen) für Projektmanagement, Geschäftsführer(innen)) oder stammen direkt aus den Unternehmen (z. B. Bayer Pharma AG; INPRO GmbH) (vgl. HWR 2015e). Die Lehrtätigkeit einiger Lehrkräfte erstreckt sich ausschließlich auf den Masterstudiengang „Prozess- und Projektmanagement" (vgl. AQAS 2012b).

Unterstützungs- und Weiterbildungsmöglichkeiten der Lehrenden

Die Lehrenden des Studiengangs werden persönlich durch die Studiengangleitung betreut. Außerdem finden regelmäßig vor Semesterbeginn sogenannte Dozent(inn)enkonferenzen (Näheres dazu im Abschnitt Qualitätssicherung) statt, in denen ein Austausch zwischen allen Lehrenden des Studiengangs stattfindet. Zugleich gibt es einen Erfahrungsaustausch zwischen erfahrenen und neuen Lehrenden des Studiengangs.

Weitere hochschuldidaktische Weiterbildungsmöglichkeiten bestehen für die Lehrenden einerseits am „Berliner Zentrum für Hochschullehre", andererseits finden hochschulinterne Fortbildungsangebote statt, bei denen sie sich beispielsweise mithilfe der hochschuleigenen E-Learning-Plattform weiterbilden können (vgl. AQAS 2012b).

---

129 Ute Walz (ehemalige kommissarische Studiengangkoordinatorin), Mitteilung auf Anfrage am 16.10.2015.

6 ZUSAMMENFASSENDE ANALYSE

6.1 Vergleich der Entwicklungstrends im berufsbegleitenden und dualen Studium

6.1.1 Unterschiede zwischen Fachhochschulen und Universitäten

Gemeinsam ist dem berufsbegleitenden und dualen Studium in Deutschland zunächst einmal, dass es sich um Wachstumsbereiche handelt, die insbesondere mit Beginn der 2000er-Jahre an Bedeutung gewonnen haben. Auch wenn ihr Anteil an der Zahl der Studienangebote im Bundesgebiet insgesamt immer noch relativ gering ist und die 5-Prozent-Marke nicht überschreitet, so wird nach Meinung von Expert(inn)en die Nachfrage nach hybriden Bildungsangeboten, die eine Verbindung von beruflicher und akademischer Bildung ermöglichen, weiter zunehmen.

Die Tatsache, dass beide Studienformen quantitativ deutlich zugelegt haben, geht einher mit einem generell wachsenden Bedarf bei Studierenden nach zeitlich und räumlich flexiblen Studienmöglichkeiten, die u. a. eine bessere Vereinbarkeit mit einer Erwerbstätigkeit ermöglichen. Das bedeutet nicht, dass damit automatisch immer gleich nach berufsbegleitenden oder dualen Studienangeboten verlangt wird. Vielmehr bestehen solche Wünsche auch bei Studienanfänger(inne)n, die direkt nach dem Schulabschluss ein traditionelles Vollzeitstudium absolvieren und nebenher etwas hinzuverdienen wollen oder müssen. Ein zentrales weiteres Motiv ist der generell große Bedarf nach Praxisorientierung. Viele Studierende haben während ihrer akademischen Ausbildung auch ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt im Blick und versuchen, diese über Praktika und Nebenjobs so günstig wie möglich zu gestalten. Dieser „practical drift“ betrifft Universitäten genauso wie Fachhochschulen bzw. Hochschulen für angewandte Wissenschaften, wobei Universitäten darauf nicht in dem Ausmaß reagieren wie die beiden letztgenannten.

Dies belegen Zahlen differenziert nach Hochschultypen und Trägerschaft. Demnach ist das Angebot beider Studienformen ganz klar eine Domäne der Fachhochschulen bzw. Hochschulen für angewandte Wissenschaften. Bei der Verteilung zeigen sich allerdings deutliche Unterschiede zwischen den Studienstufen. Während sich das Angebot dualer Studiengänge überwiegend auf den Bachelorbereich von Fachhochschulen/Hochschulen für angewandte Wissenschaften konzentriert, finden sich berufsbegleitende Studien-

gänge vor allem im Masterbereich dieses Hochschultyps. Universitäten sind demgegenüber in beiden Bereichen nur sehr zurückhaltend aktiv.

Vergleicht man das Engagement von staatlichen und privaten Fachhochschulen/Hochschulen für angewandte Wissenschaften, zeigen sich ebenfalls deutliche Unterschiede. Der Anteil berufsbegleitender und dualer Studienangebote fällt im privaten Sektor wesentlich höher aus als im staatlichen. Allerdings basieren die zur Verfügung stehenden statistischen Daten vorrangig auf Selbstzuschreibungen der Hochschulen, die oftmals nicht klar zwischen dem berufsbegleitenden und dem dualen Studium unterscheiden. Häufig werden beide Begriffe synonym benutzt oder Hochschulen ordnen ihr Studienangebot beiden Kategorien zu, weil sie sich alle Optionen offen halten wollen. Aufgrund der mangelnden Trennschärfe bei der Erhebung erlauben die zur Verfügung stehenden Daten daher nur vorsichtige Einschätzungen.

6.1.2 Theorie-Praxis-Verzahnung

Vehemente Kritik ist in jüngster Zeit an den häufig vorkommenden Vermischungen und definitorischen Unklarheiten beim dualen Studium laut geworden. Auslöser war die Befürchtung, dass der Markenkern des dualen Studiums, die enge Verzahnung zwischen Berufsausbildung und Studium, verwässert und die Qualität der Angebote leiden würde. In einer Reihe von Initiativen wurden deshalb erhebliche Anstrengungen unternommen, hier gegenzusteuern. Dazu zählt auch eine systematischere Abgrenzung des dualen vom berufsbegleitenden Studium. Als wesentliches Unterscheidungsmerkmal gilt der Grad der Verbindung zwischen Theorie und Praxis. Beide Studienformen stellen zwar einen Brückenschlag zwischen Arbeitswelt und Hochschulbildung her, doch soll die Verzahnung im dualen Studium wesentlich intensiver als im berufsbegleitenden Studium sein.

Ein Blick in die vorhandenen Forschungsergebnisse zeigt, dass dies auf der organisatorischen Ebene weitgehend zutrifft. In der Regel beruhen duale Studiengänge auf einer schriftlich fixierten Kooperationsvereinbarung zwischen Arbeitsplatz und Hochschule. Die Studierenden werden überwiegend von den Arbeitgeber(inne)n ausgesucht und an die Hochschule entsendet, welche dann die Zulassung vornimmt. Im dualen Studium gibt es festgelegte Wechsel zwischen Arbeits- und Studienphasen. Dabei ist im Bachelorbereich zwischen ausbildungs- und praxisintegrierenden Studiengängen zu unterscheiden. Während im ersten Fall eine Berufsausbildung mit einem Studium kombiniert wird, handelt es sich im zweiten Fall um

eine Kombination von einem Studium mit längeren Praxisphasen in einer der Partnerorganisationen.

Prägnante und aus gewerkschaftlicher Sicht bedenkliche Unterschiede zeigen sich zwischen diesen beiden Untertypen auf der arbeitsrechtlichen Ebene. So gelten für ausbildungsintegrierende Studiengänge üblicherweise Ausbildungsordnungen, tarifliche Vereinbarungen und vertragliche Regelungen, an die auch Mitbestimmungsrechte geknüpft sind. Dagegen klaffen hier in den praxisintegrierenden Studiengängen häufig erhebliche Lücken. Zu beobachten ist die Entstehung von Grauzonen, die sich möglicherweise nachteilig auf die Arbeitssituation und den Verdienst der praxisintegrierend Studierenden auswirken.

Eine ähnlich enge organisatorische Kopplung mit der Berufspraxis besteht im berufsbegleitenden Studium nicht. Hier studieren vor allem Personen, die sich aus eigener Initiative (weiter-)qualifizieren wollen. Arbeitgeber(innen) wissen oft nichts davon, dass ihre Mitarbeiter(innen) berufsbegleitend studieren. Dementsprechend gibt es – anders als im dualen Studium – kaum formale oder strukturelle Verbindungen zwischen Hochschule und Arbeitsplatz. Möglicherweise liegt hier ein wesentlicher Grund dafür, dass es bislang keine vergleichbaren Initiativen zur Sicherung des Markenkerns gegeben hat wie beim dualen Studium. Ihre Kontur ist wesentlicher unschärfer und facettenreicher. Berufsbegleitende Studienangebote können sehr unterschiedliche Formen annehmen, die vom ganzen Studienprogramm bis zum Erwerb einzelner Zertifikate durch das Belegen von Modulen reichen können. Oft sind sie im (kostenpflichtigen) Weiterbildungsprogramm von Hochschulen angesiedelt und darauf ausgerichtet, möglichst viele Adressat(inn)en anzusprechen. Ihre Zielgruppen sind vor diesem Hintergrund noch deutlich heterogener als beim dualen Studium. Um den unterschiedlichen Bedürfnissen ihrer vielfältigen Teilnehmer(innen) entgegenzukommen, bieten sie eine umfangreiche zeitliche und räumliche Flexibilität. Ziel ist, das berufsbegleitende Studium möglichst individuell zu gestalten, weshalb online-gestützte Lehr- und Lernformen einen hohen Stellenwert einnehmen und relativ weit entwickelt und implementiert sind.

Das ist im dualen Studium anders. Zwar wird auch hier in der Lehre teilweise mit online-gestützten Lernformen gearbeitet, aber Fernstudiengänge sind im Gegensatz zum berufsbegleitenden Studium wenig verbreitet. Bei dualen Studiengängen handelt es sich zumindest im Bachelorbereich, wo es um den Erwerb einer Berufsausbildung/beruflichen Qualifikation geht, kombiniert mit dem Erwerb eines ersten Studienabschlusses, überwiegend um Vollzeitstudiengänge mit hoher Präsenzpflicht vor Ort. Davon heben sich die

dualen Masterangebote ab, die als weiterführende Qualifizierung flexibler ausgestaltet sein können. Deshalb ist auch die Befürchtung groß, dass duale Masterstudiengänge faktisch wie berufsbegleitende Studiengänge organisiert werden, d.h. mit einer eher losen strukturellen Kopplung zwischen Hochschule und Arbeitsplatz. Damit wäre der Markenkern der engen Verbindung von Theorie und Praxis nicht ausreichend erfüllt. Tatsächlich zeigt ein Blick in die Praxis, dass duale Masterangebote deutlich flexibler gestaltet sind als duale Bachelorangebote, was dem Umstand geschuldet ist, dass auf dieser Stufe nicht mehr eine Berufsausbildung, sondern eine Berufstätigkeit mit dem Studium kombiniert werden muss. Eine größere Nähe zum berufsbegleitenden Studium und dem Prinzip der Parallelität liegt damit auf der Hand.

Weit weniger intensiv als die organisatorische Verzahnung fällt im dualen Studium die inhaltliche Verbindung zwischen akademischer und beruflicher Bildung aus. Dies belegt eine Reihe wissenschaftlicher Untersuchungen. Der hohe Anspruch, dual Studierenden Kompetenzen zu vermitteln, die ihnen den systematischen Transfer zwischen den eher theoretisch orientierten Lehrinhalten an der Hochschule und den im Arbeitsalltag erworbenen berufspraktischen Kompetenzen ermöglichen, wird vielfach nicht eingelöst. Hier ähnelt die Situation eher der im berufsbegleitenden Studium. Deshalb ist die Verbesserungsbedürftigkeit des Theorie-Praxis-Transfers in beiden Bereichen ein häufiger Diskussionsgegenstand. Die Entwicklung dafür geeigneter didaktischer Konzepte wird sowohl im berufsbegleitenden wie auch im dualen Studium thematisiert. Gerade in jüngerer Zeit ist einige Literatur dazu erschienen.

6.1.3 Stellenwert staatlicher Förderprogramme

Mit Beginn der 2000er-Jahre hat die Zahl der staatlich geförderten Projekte zugenommen, die in den deutschen Hochschulen für Fortschritte und Innovationen bei der Entwicklung und Implementierung von berufsbegleitenden Studienangeboten sorgen sollen. Finanziert werden sie überwiegend durch Bund-Länder-Programme. Vergleichbare staatliche Initiativen zur Förderung des dualen Studiums gibt es dagegen deutlich seltener und wenn, dann vorwiegend auf der Ebene der Bundesländer, wie beispielsweise die Gründung eines Dachverbandes für Anbieter dualer Studiengänge in Rheinland-Pfalz. Insgesamt besteht ein sehr großes Interesse bei wirtschaftsnahen Institutionen und Verbänden am dualen Studium, was sich beispielsweise in Dialogen

zwischen Hochschulen und Unternehmen zu Qualitätsfragen der Theorie-Praxis-Verzahnung oder in der finanziellen Unterstützung von Reformprojekten widerspiegelt. Allerdings erreicht das Volumen der zur Verfügung stehenden Fördergelder bei Weitem nicht den Umfang der Finanzmittel, mit denen das berufsbegleitende Studium gefördert wird.

Ein großes Augenmerk richtet der Bund auf die Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen für das Hochschulstudium. Hier sind ebenfalls umfangreiche staatliche Mittel zur Entwicklung geeigneter Verfahren investiert worden, die vor allem für das berufsbegleitende Studium relevant sind. Im dualen Bachelorstudium können zwar Teile der Ausbildungs- bzw. Praxisphasen auf das Studium angerechnet werden, doch ist dies Teil der Kooperation zwischen Hochschule und Partnerorganisation. Gesonderte Prüfverfahren werden deshalb in der Regel als nicht notwendig erachtet, obwohl die Qualität der betrieblichen Ausbildung von Hochschulen nicht immer sicher eingeschätzt werden kann. Im berufsbegleitenden Studium herrscht dagegen die Situation vor, dass kaum direkte Kooperationsbeziehungen zwischen Hochschule und Arbeitsplatz bestehen und Teilnehmer(innen) mit z. T. sehr heterogenen beruflichen Vorqualifikationen ins Studium starten. Meist prüft die Hochschule dann in einer Einzelfallentscheidung, ob die zuvor erworbenen Kompetenzen zumindest Teile des Studiums ersetzen und damit studienzeitverkürzend wirken können. Pauschale Anrechnungen, z. B. von beruflichen Ausbildungs- oder Fortbildungsabschlüssen, finden seltener Anwendung. Als wichtig und ausbaufähig wird die Qualitätssicherung von Anrechnungsverfahren erachtet, da hier noch viel Intransparenz und Unsicherheit herrscht. Im dualen Studium könnten Anrechnungsverfahren für beruflich erworbene Kompetenzen möglicherweise an Relevanz gewinnen, wenn die Nachfrage nach Masterangeboten in diesem Bereich weiter steigt.

6.1.4 Ansprache und Betreuung heterogener Zielgruppen

Bei den Beratungs- und Unterstützungsangeboten für Studieninteressierte und Studierende besteht ein wesentlicher Unterschied darin, dass im dualen Studium die Arbeitgeberseite eine zentrale Rolle spielt. Informationen zu dualen Studienmöglichkeiten werden häufig von Unternehmen an potenzielle Bewerber(innen) herangetragen. Aufgrund der Tatsache, dass die dual Studierenden überwiegend von den Partnerorganisationen ausgewählt werden, besitzen Letztere eine Gatekeeper-Funktion bei der Chancenverteilung. Hier

zeigen sich teilweise Defizite mit Blick auf die soziale Durchlässigkeit. In den Augen vieler Unternehmen müssen geeignete Kandidat(inn)en überdurchschnittlich leistungsfähig sein, um die Doppelbelastung von Ausbildung/Berufspraxis und Studium zu meistern. Studien zufolge sind die Auswahlverfahren zu wenig potenzialorientiert, um auch Personen eine Chance zu geben, die auf den ersten Blick diesem Anspruch nicht genügen. Hier muss sich noch einiges ändern, soll sich das duale Studium auch für heterogenere Zielgruppen öffnen.

Diese Probleme hat das berufsbegleitende Studium nicht. Es steht prinzipiell allen Lernwilligen offen, wobei die Zulassungsvoraussetzungen natürlich differieren und dadurch eine Selektion vorgenommen wird. Für die Information von Studieninteressierten sind in erster Linie die Hochschulen verantwortlich. Dies geschieht vorzugsweise über das Internet. Ein Schwerpunkt der Beratungs- und Unterstützungsangebote für berufsbegleitend Studierende liegt auf der Studieneingangsphase. Ein guter Start wird als zentrale Stellschraube für den späteren Studienerfolg gesehen. Hier besteht eine Parallele zum dualen Studium. Auch hier bildet die Studieneingangsphase häufig einen Schwerpunkt im Beratungs- und Unterstützungsangebot der Hochschulen, wobei den dual Studierenden im Gegensatz zu den berufsbegleitend Studierenden oft zusätzlich eine Ansprechperson am Arbeitsplatz zur Verfügung steht. Eine weitere Gemeinsamkeit zwischen den Beratungs- und Unterstützungsmöglichkeiten im dualen und berufsbegleitenden Studium liegt darin, dass Studierende häufig deren schwierige zeitliche Erreichbarkeit kritisieren.

6.1.5 Internationalisierungsdiskurs

Ein deutlicher Unterschied zeigt sich beim Thema „Internationalisierung“. Während im Hinblick auf duale Studiengänge inzwischen relativ intensiv über geeignete Internationalisierungsmaßnahmen diskutiert wird, nimmt die Debatte im berufsbegleitenden Studium deutlich weniger Raum ein. Die Anforderungen der im dualen Studium engagierten Unternehmen an interkulturelle Kompetenzen schwanken nach Größe und fachlicher Ausrichtung der Partnerorganisationen. Dennoch wird von den Absolvent(inn)en dualer Studiengänge überwiegend erwartet, dass sie sich auf den internationalen Märkten bewegen können. Dazu gehört aus Sicht der Unternehmen vor allem das Beherrschen der englischen Sprache. Große Zurückhaltung besteht auf betrieblicher Seite bei der Unterstützung von Auslandsaufenthalten oder

Auslandssemestern. Bevorzugt wird vor allem eine „Internationalisierung zu Hause“, z. B. durch die Integration internationaler Inhalte ins Lehrangebot der Hochschule oder die Durchführung von Lehrveranstaltungen in englischer Sprache.

6.1.6 Erkenntnisse zum Studienabbruch

Das Thema Studienabbruch spielt weder im dualen noch im berufsbegleitenden Studium eine große Rolle. Valide Untersuchungen dazu fehlen weitgehend. Im dualen Studium ist der Druck durchzuhalten offenbar hoch, weil oft Ausbildungsabschlüsse und Übernahmevereinbarungen zwischen den einzelnen Studierenden und dem/der Arbeitgeber(in) daran hängen. Im berufsbegleitenden Studium stellt sich die Situation anders dar. Es beruht in der Regel auf der Eigeninitiative des/der Studierenden, deshalb ist ein möglicher Abbruch auch ein individuelles Risiko. Hinzu kommt, dass viele berufsbegleitende Studiengänge inzwischen über ein hohes Maß an Flexibilität verfügen. Einzelne Module können je nach Bedarf mit einem Zertifikat abgeschlossen werden. Stellen berufsbegleitend Studierende während des Studiums fest, dass ihnen für ihr Fortkommen bestimmte Zertifikate reichen, besteht keine Notwendigkeit, das gesamte Studienprogramm zu absolvieren.

6.2 Vergleich der Einschätzungen von berufsbegleitend und dual Studierenden

6.2.1 Nutzung des Informationsangebots

Rückblickend betrachtet war den befragten dual Studierenden vor Studienbeginn weniger klar, worauf sie sich eingelassen haben, als den berufsbegleitend Studierenden. Dieses Ergebnis der im Rahmen der Untersuchung durchgeführten Studierendenbefragung deutet darauf hin, dass die Informationen zum dualen Studium oft nicht konkret genug auf die besonderen Anforderungen eingehen, welche die Kombination von beruflicher und akademischer Bildung mit sich bringt. Insgesamt betrachtet ist der Informationsstand allerdings als sehr hoch einzustufen. Von unterschiedlichen Stellen wird eine Fülle von Material zur Verfügung gestellt, damit Interessierte eine Entscheidung für oder gegen die Aufnahme eines berufsbegleitenden oder dualen Studiums treffen können. Am stärksten genutzt wird nach Angaben

der Befragten das Informationsangebot von Hochschulen, aber auch die Empfehlungen von Freund(inn)en und Bekannten besitzen einen hohen Stellenwert. Persönliche Beratung durch die Hochschulen nehmen berufsbegleitend Studierende deutlich häufiger in Anspruch als dual Studierende. Möglicher Grund dafür könnte sein, dass dual Studierende, die in der Regel über eine/n Arbeitgeber(in) rekrutiert werden, sich mit ihren persönlichen Anliegen zunächst an die dortigen Betreuer(innen) bzw. Ansprechpersonen wenden.

6.2.2 Zentrale Studienmotive

Das stärkste Motiv für die Aufnahme eines berufsbegleitenden oder dualen Studiums ist der Erwerb (zusätzlicher) fachlicher Qualifikationen. Darin sind sich beide Befragtengruppen weitgehend einig. Ähnliches gilt für die Verbesserung von Verdienstmöglichkeiten, d. h., auch dual Studierende rechnen sich gegenüber Berufseinsteiger(inne)n mit einem traditionellen Studienabschluss einen Vorteil bei der Einkommensverteilung aus. Ein prägnanter Unterschied zeigt sich bei der Erwartung, durch das Studium die eigenen Aufstiegsmöglichkeiten im gegenwärtigen Berufsfeld zu befördern. Diese Hoffnung hegen berufsbegleitend Studierende deutlich häufiger als dual Studierende. Ein wesentlicher Grund dafür dürfte darin liegen, dass berufsbegleitend Studierende in ihrer Karriereentwicklung oft schon weiter fortgeschritten sind, während dual Studierende meist noch am Anfang ihrer Laufbahn stehen. Dieser Umstand erklärt vermutlich auch das Ergebnis, wonach vor allem berufsbegleitend Studierende den Anspruch haben, vorhandene Begabungen und Neigungen durch das Studium auszubauen. Dual Studierende, die in der Regel eine Erstausbildung mit einem Erststudium verknüpfen, sind demgegenüber damit beschäftigt, sich zunächst einmal eine berufliche Startposition zu erarbeiten. Daher denken sie naturgemäß weniger an einen Ausbau als vielmehr an einen Aufbau von Kompetenzen. Bemerkenswert ist, dass sich immerhin ein Drittel der dual Studierenden auch das Einschlagen einer wissenschaftlichen Karriere vorstellen kann. Dieses Thema spielt dagegen bei berufsbegleitend Studierenden kaum eine Rolle.

Die Möglichkeit, neben dem Studium Geld zu verdienen, zählt ebenfalls zu den zentralen Faktoren für die Entscheidung, ein duales oder berufsbegleitendes Studium aufzunehmen. Das Argument trifft auf beide Gruppen zu, wobei es für berufsbegleitend Studierende etwas mehr Gewicht besitzt als für dual Studierende. Eine mögliche Ursache für diese Tendenz könnte sein,

dass in der erhobenen Stichprobe nur die berufsbegleitend Studierenden Kinder haben. Für Eltern, auch das zeigen die Befragungsergebnisse, ist die Sicherung des Lebensunterhalts parallel zum Studium aus nachvollziehbaren Gründen ein wichtiges Argument. Vor diesem Hintergrund benötigen sie eine Studienform mit hoher zeitlicher und räumlicher Flexibilität, die ihnen ausreichend Raum für eine Erwerbstätigkeit lässt. In diesem Kontext ist auch verständlich, dass die Arbeitsplatzsicherheit für berufsbegleitend Studierende eine deutlich größere Rolle spielt als für dual Studierende. Immerhin gibt mehr als ein Drittel der erstgenannten Gruppe an, eine Weiterbeschäftigungsgarantie durch den/die Arbeitgeber(in) zu besitzen. Umgekehrt ist aber auch die Angst vor dem Arbeitsplatzverlust unter den berufsbegleitend Studierenden wesentlich größer als bei den dual Studierenden.

Die enge Theorie-Praxis-Verzahnung ist für ausnahmslos alle befragten dual Studierenden das Hauptmotiv für die Studienwahl, wohingegen die berufsbegleitend Studierenden in diesem Punkt nur sehr geringe Erwartungen zeigen. Dies spiegelt ein Stück weit den bereits in der Trendanalyse herausgearbeiteten Unterschied wider, wonach die Verbindung zwischen Hochschule und Arbeitsplatz im dualen Studium vor allem organisatorisch sehr viel enger ist als im berufsbegleitenden Studium. Diese Differenz bei den Kooperationsbeziehungen zieht – wie ebenfalls im Rahmen der Trendanalyse dargelegt – einige erhebliche Folgewirkungen nach sich. Im Zuge der Studierendenbefragung zeigt sich das vor allem bei der Doppelbelastung durch Studium und Beruf. In dieser Hinsicht fühlen sich berufsbegleitend Studierende in einem deutlich höheren Maß unter Druck als dual Studierende.

6.2.3 Belastungssituation

Als tendenziell zu hoch wird von den dual Studierenden die zeitliche Belastung durch das Vor- und Nachbereiten von Studieninhalten und den Besuch von Präsenzveranstaltungen an der Hochschule beurteilt. Die berufsbegleitend Studierenden sehen hier weniger Probleme, vermutlich weil viele von ihnen ein Fernstudium absolvieren, das flexiblere Lehr- und Lernmöglichkeiten bereithält als das duale Studium. Beim Thema „Prüfungen“ nähern sich die Urteile dagegen etwas an, wobei hier die dual Studierenden immer noch eine etwas stärkere zeitliche Belastung verspüren. Das Bild kippt allerdings beim Thema „Vorbereiten von Prüfungen“. Hier fühlen sich die berufsbegleitend Studierenden deutlich stärker belastet, was möglicherweise damit zu tun hat, dass sie mehr auf sich allein gestellt sind, während dual Studierende

durch ihr Präsenzstudium eine intensivere Einbindung in den Lehrbetrieb ihrer Hochschule und damit Betreuung durch die Lehrenden erfahren. Darüber hinaus verfügen dual Studierende – wie bereits in der Trendanalyse deutlich wurde – oftmals auch über eine Ansprechperson am Arbeitsplatz, die ihnen u. U. mit Rat zur Seite stehen kann. Ein weiterer Indikator dafür, dass sich die Situation für dual Studierende günstiger darstellt als für berufsbegleitend Studierende, ist, dass Letztere zu deutlich kritischeren Einschätzungen kommen, was die Belastung durch den Job anbelangt. Aufseiten der dual Studierenden macht sich hier möglicherweise positiv bemerkbar, dass der Wechsel zwischen Hochschule und Arbeit üblicherweise im Rahmen eines vereinbarten Zeitmodells klar geregelt und kalkulierbare Grundlage des Studiums ist.

Die Differenzen bei der Belastung erhärten sich weiter, wenn man explizit nach dem Stressempfinden fragt. Hier geben berufsbegleitend Studierende insgesamt einen höheren Level an als dual Studierende. Das bleibt nicht ohne Auswirkungen auf andere Lebensbereiche. Berufsbegleitend Studierende leiden sehr häufig darunter, dass ihnen kaum Freizeit bleibt, zumal wenn sie – wie bereits erwähnt – (ein) Kind(er) zu betreuen haben. Im Gegenzug sagen die dual Studierenden, dass sie in einem bedeutenden Maße ihre Freizeitaktivitäten einschränken müssen. Relativ ähnlich äußern sich beide Gruppen, wenn es um das Gefühl der Erschöpfung geht, das von den Befragten insgesamt als hoch eingestuft wird. Am günstigsten sieht es noch in Bezug auf das Aufrechterhalten sozialer Kontakte aus. Hier werden zwar auch vereinzelt Schwierigkeiten konstatiert, aber unterm Strich fallen die Einschätzungen vergleichsweise positiv aus. Erfreulich ist darüber hinaus auch die Tatsache zu werten, dass der überwiegende Teil der Betroffenen das Gefühl hat, weder in der Hochschule noch am Arbeitsplatz als Exot(in) wahrgenommen zu werden. Das lässt möglicherweise darauf schließen, dass sich beide Studienformen sowohl in der Hochschul- als auch in der Arbeitswelt allmählich etablieren.

6.2.4 Studienabbruchverhalten

Alles in allem zeigen die Ergebnisse zur Stress- und Belastungssituation, dass nicht nur das duale Studium hohe Anforderungen an die Leistungsfähigkeit seiner Teilnehmer(innen) stellt, sondern auch das berufsbegleitende Studium. Trotzdem ist ein Studienabbruch unter den Befragten kaum ein Thema. Wenn überhaupt, dann sind es eher Vollzeitbeschäftigte, die schon mal mit

dem Gedanken gespielt haben. Damit decken sich die im Rahmen dieser Untersuchung getroffenen Aussagen weitgehend mit der in der Trendanalyse aufgezeigten generellen Linie, wonach Studienabbruch im Kontext der Diskussion um das berufsbegleitende und duale Studium bislang keine besondere Rolle spielt. Das muss allerdings nicht bedeuten, dass es tatsächlich keine Abbrüche im nennenswerten Umfang gibt. Bis dato fehlen zu diesem Punkt aussagekräftige Studien.

6.2.5 Förderung der Vereinbarkeit von Studium und Beruf durch Hochschulen

Vor dem Hintergrund der festgestellten umfassenden Anforderungen, denen berufsbegleitend und dual Studierende ausgesetzt sind, stellt sich die Frage, was Hochschulen tun können, um die Vereinbarkeit von Studium und Beruf zu fördern.

Aus Sicht der befragten Studierenden bestätigt sich zunächst das in der Trendanalyse herausgearbeitete Bild, wonach duale Studiengänge überwiegend Merkmale traditioneller Vollzeitstudiengänge aufweisen: ein relativ hohes Maß an Präsenzveranstaltungen, die vorzugsweise in der Woche tagsüber oder abends stattfinden. Demgegenüber sind berufsbegleitende Studiengänge sehr viel flexibler organisiert, mit einem vergleichsweise hohen Anteil an E-Learning und Lehrveranstaltungen, die vorwiegend am Wochenende stattfinden. Ein bemerkenswerter Befund ist jedoch, dass ein großer Teil aller Befragten Präsenzveranstaltungen als ausgesprochen förderlich empfindet. Obwohl berufsbegleitende Studiengänge, wie im vorliegenden Sample, häufig im Fernstudium durchgeführt werden, messen die berufsbegleitend Studierenden Präsenzveranstaltungen eine überdurchschnittlich positive Wirkung bei. Vor dem Hintergrund, dass berufsbegleitend Studierende stärker als dual Studierende auf sich allein gestellt sind, könnte dieses Ergebnis ein Hinweis darauf sein, dass ein physisches Zusammentreffen mit Dozent(inn)en und Kommiliton(inn)en von Ersteren als willkommene Gelegenheit gesehen wird, sich persönliche Unterstützung zu holen. Zudem eröffnen Präsenzseminare – anders als individuelle Lerneinheiten zu Hause am Computer – einen Raum für direkte Ansprache und Kommunikation, es entwickeln sich Gespräche und es besteht die Möglichkeit für unmittelbare Rückfragen. Das ist möglicherweise ein Grund, warum berufsbegleitend Studierende die förderliche Wirkung dieser Lernform insgesamt etwas positiver einschätzen als dual Studierende.

Gleichwohl werden die Flexibilität und Individualität mediengestützter Lehr- und Lernformen von den Befragten insgesamt geschätzt. Von der zeitlichen Belastungssituation aus betrachtet, sagen sowohl berufsbegleitend als auch dual Studierende, dass das E-Learning durchaus mehr Raum einnehmen könnte. Vor allem im dualen Studium besteht hier noch Optimierungsbedarf, denn im berufsbegleitenden Studium ist der Anteil mediengestützter Lehr- und Lernformen deutlich höher. Die größte Förderlichkeit wird dabei unisono der Bereitstellung von Skripten im Internet attestiert. Mit einigem Abstand folgen dann die Bearbeitung von Online-Aufgaben, die Online-Gruppenarbeit und die Teilnahme an Video-Lehrveranstaltungen. Das Schlusslicht bilden Chats. Insgesamt stehen dual Studierende E-Learning-Elementen skeptischer gegenüber als ihre Kolleg(inn)en in berufsbegleitenden Studiengängen. Eine Ursache hierfür könnte sein, dass Letztere aufgrund des umfangreichen Anteils von mediengestützten Lehr- und Lernangeboten in ihrem Studium stärker an diese Arbeitsweise gewöhnt sind. Möglicherweise sind die E-Learning-Tools im berufsbegleitenden Studium aber auch schon elaborierter und weiterentwickelt als im dualen Studium. Gesicherte Erkenntnisse zu diesem Themenkomplex fehlen bis dato.

Auch bei den Prüfungen kann nach Auffassung der Befragten von Hochschulseite einiges getan werden, um die Vereinbarkeit von Studium und Beruf zu verbessern. Als mit Abstand förderlichste Maßnahme wird in diesem Bereich die Berücksichtigung von beruflich erworbenem (Fach-)Wissen benannt. Gleichzeitig wird aber auch ersichtlich, dass genau das sowohl im berufsbegleitenden als auch im dualen Studium am seltensten vorkommt. Hier besteht also ein klarer Handlungsbedarf. Ähnliches gilt für innovative Prüfungsformen wie z. B. die Simulation berufsnaher Situationen. Sie wird von beiden Befragtengruppen als ähnlich förderlich eingestuft. Insgesamt am häufigsten verbreitet sind Modulprüfungen. Deutlich seltener kommen Einzelprüfungen pro Veranstaltung und ein studienbegleitendes Prüfungssystem in Form einer Verteilung der Prüfungen über das Semester vor. Letzteres wird insbesondere von den berufsbegleitend Studierenden als sehr förderlich bewertet, was dafür spricht, hier über die Schaffung erweiterter Möglichkeiten nachzudenken.

Das Beratungs- und Unterstützungsangebot der Hochschulen ist zumindest an den staatlichen Hochschulen offenbar überwiegend an die persönliche Anwesenheit vor Ort gebunden. Das ist nach Einschätzung der Befragten in privaten Hochschulen anders. Hier sind internetgestützte Services sehr viel weiter verbreitet. Dafür bieten staatliche Hochschulen umfangreichere Möglichkeiten der Kinderbetreuung sowie der psychosozialen Beratung. Insge-

samt geben die Befragten dem Beratungs- und Unterstützungsangebot der Hochschulen ein großes Gewicht für die Vereinbarkeit von Studium und Beruf. Selbst die als am wenigsten förderlich eingeschätzte Maßnahme, die Öffnung der Mensa am Abend und/oder am Wochenende, kommt noch auf sehr hohe Werte. Dabei ist die zeitliche Erreichbarkeit der zur Verfügung stehenden Beratungsstellen aus Sicht von berufsbegleitend Studierenden noch verbesserungsbedürftig. Auch in diesem Punkt bestätigt sich wieder eine in der Trendanalyse festgestellte generelle Linie. Wünschenswert wären aus Sicht beider Gruppen mehr Angebote, die z. B. durch die Nutzung von Online-Formaten eine größere zeitliche und räumliche Flexibilität ermöglichen.

6.2.6 Förderung der Vereinbarkeit von Studium und Beruf durch den/die Arbeitgeber(in)

Auf der Arbeitgeberseite stehen nach Auffassung der Befragten vor allem vier Maßnahmen im Vordergrund, welche die Vereinbarkeit von Beruf und Studium positiv beeinflussen: die flexible Arbeitszeit- und Urlaubsgestaltung, die Freistellung für Studienangelegenheiten und die Arbeitsplatzsicherheit. Erfreulicherweise sind diese Voraussetzungen beim überwiegenden Teil der befragten Personen tatsächlich erfüllt. Dabei zeigen sich allerdings Unterschiede. So geben die berufsbegleitend Studierenden häufiger als die dual Studierenden an, dass sie eine gewisse Flexibilität bei der Arbeitszeitgestaltung besitzen. Sie müssen aber auch einen vergleichsweise großen Anteil von Urlaubstagen für die Durchführung des Studiums einsetzen. Das bedeutet im Umkehrschluss, dass ihnen Zeit zur Erholung fehlt. Dies sollte, angesichts der Tatsache, dass berufsbegleitend Studierende angeben, insgesamt einem höheren Stresslevel ausgesetzt zu sein als dual Studierende, die Arbeitgeberseite nachdenklich stimmen und Anlass zur Verbesserung sein.

Einen weiteren wichtigen Hinweis enthält der Befund, dass die Förderlichkeit der Unterstützung/Beratung durch Personalabteilungen und Vorgesetzte nicht ganz so positiv eingestuft wird wie die meisten anderen abgefragten Maßnahmen, wobei die berufsbegleitend Studierenden hier etwas positiver urteilen als die dual Studierenden. Vor diesem Hintergrund könnten Arbeitgeber(innen) regelmäßig Feedback von allen Beteiligten zum Thema Unterstützung und Beratung einholen, um ggf. Verbesserungen vorzunehmen. Denkbar wären hier auch Schulungen für Personalverantwortliche und Vorgesetzte.

6.2.7 Einkommen und Studienfinanzierung

Ein deutlicher Unterschied zeigt sich in Bezug auf die Arbeitsplatzsicherheit und die Freistellung für Studienangelegenheiten. Beides ist bei den dual Studierenden stärker ausgeprägt. Hier machen sich offensichtlich wieder die im Vergleich zum berufsbegleitenden Studium engere Kooperation zwischen Hochschule und Arbeitgeber(in) und die damit einhergehenden gegenseitigen Absprachen im dualen Studium bemerkbar. Ein weiterer Pluspunkt ist in diesem Zusammenhang, dass bei den meisten befragten dual Studierenden die Arbeitgeberseite anfallende Studiengebühren übernimmt. Eine schlechtere Position haben dual Studierende dagegen beim Gehalt. Deutlich mehr berufsbegleitend Studierende sagen, dass sie über ein ausreichendes Einkommen verfügen. Um finanzielle Lücken zu stopfen, haben einige der befragten dual Studierenden einen Minijob angenommen. Offenbar reichen die Ausbildungsgehälter oder Entlohnungen für gelegentliche Praxistätigkeiten in diesen Fällen zur Sicherung des Lebensunterhalts nicht aus. Vor dem Hintergrund der ohnehin hohen Anforderungen, denen die dual Studierenden ausgesetzt sind, wäre es im Einzelfall sicher ratsam zu prüfen, ob finanzielle Entlastungsmöglichkeiten von betrieblicher Seite geschaffen werden können.

Der Befund, dass dual Studierende mit ihrem Einkommen bisweilen nicht über die Runden kommen, gewinnt noch einmal an Schärfe, wenn man bedenkt, dass sowohl dual als auch berufsbegleitend Studierende nur eingeschränkte bis gar keine Möglichkeiten besitzen, an finanziellen Fördertöpfen vom Staat oder von Stiftungen zu partizipieren. Das betrifft das Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG) ebenso wie die Begabtenförderwerke, zu denen auch die Hans-Böckler-Stiftung (HBS) zählt. Vor diesem Hintergrund hat die HBS teilweise aus Eigenmitteln in einem zeitlich befristeten Modellprojekt auch solchen berufsbegleitend und dual Studierenden eine finanzielle Unterstützung gewährt, die keinerlei Förderung bekommen. Bei der Befragung der Geförderten zeigt sich, dass dual Studierende etwas häufiger angeben, auf eine zusätzliche finanzielle Unterstützung der HBS zur Existenzsicherung angewiesen zu sein. Bei berufsbegleitend Studierenden sorgt das Stipendium dagegen mehr für die Erweiterung der eigenen Spielräume. Das klingt zwar auf den ersten Blick weniger dringlich, doch bedenkt man, dass sich unter den befragten berufsbegleitend Studierenden etliche Eltern befinden, erscheint dieser Befund in einem etwas anderen Licht. Personen mit Kindern – und das sind im Sample ausschließlich berufsbegleitend Studierende – sagen häufiger, dass sie auf die finanzielle Unterstützung durch

die HBS angewiesen sind, als Befragte ohne Kinder. Im Laufe der vorliegenden Untersuchung hat sich an mehreren Stellen gezeigt, dass Studierende, die Job, Studium und Familie unter einen Hut bringen müssen, oft zusätzlichen Belastungen ausgesetzt sind.

6.2.8 Nutzen immaterieller Förderinstrumente

Neben der finanziellen Förderung gehört zum Stipendienprogramm der HBS auch die ideelle Förderung. Darunter ist ein breites Angebot an Seminaren, Workshops und Tagungen zu verstehen. Viele der Befragten enthalten sich hier eines Urteils, was u. U. daran liegen kann, dass sie teilweise erst seit kurzer Zeit von der HBS gefördert werden und dementsprechend noch keine Gelegenheit zur Teilnahme hatten. Von denen, die geantwortet haben, wird am stärksten die digitale Austauschplattform genutzt. Dieses Verhalten korrespondiert mit den Ergebnissen zur Unterstützung und Beratung durch die Hochschulen. Auch dort zeichnet sich ein Trend in Richtung Online-Angebote ab. Auffallend ist, dass vor allem Frauen und beruflich Qualifizierte ohne (Fach-)Abitur die digitale Austauschplattform frequentieren. Das trifft gleichermaßen auf dual und berufsbegleitend Studierende zu. Von den Präsenzveranstaltungen werden am häufigsten die Fachclustertreffen und die gesellschaftspolitischen Seminare besucht. Mit einigem Abstand folgen die Seminare zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen. Nur sehr vereinzelt werden Sprachkurse im Ausland oder andere Auslandsaufenthalte realisiert. Das Praktikumsprogramm wird gar nicht genutzt, was angesichts der Tatsache, dass die Befragten alle im Arbeitsleben stehen, nachvollziehbar ist.

Dennoch wird dem Praktikumsprogramm grundsätzlich eine hohe Nützlichkeit attestiert, wie im Übrigen auch allen anderen ideellen Förderangeboten der HBS. Hier ergeben sich nur unwesentliche Unterschiede zwischen berufsbegleitend und dual Studierenden, mit wenigen Ausnahmen. So werden einerseits Sprachkurse im Ausland von berufsbegleitend Studierenden für etwas förderlicher gehalten als von dual Studierenden. Dieser Befund korrespondiert mit der in der Trendanalyse aufgezeigten Entwicklung, wonach das Thema „Internationalisierung“ im berufsbegleitenden Studium kaum Berücksichtigung findet. Andererseits schätzen dual Studierende die digitale Austauschplattform in einem etwas geringeren Umfang als förderlich ein als berufsbegleitend Studierende. Dieser Befund passt zur weiter oben erwähnten Beobachtung, wonach berufsbegleitend Studierende E-Learning-Elementen etwas offener gegenüberstehen als dual Studierende.

Interessant sind die Verbesserungsvorschläge, die von den Befragten für das ideelle Förderprogramm der HBS gemacht werden: u. a. Berufs- und Karriereberatung, ein spezielles Coaching zum Zeit- und Prüfungsmanagement, Seminare zur beruflichen Selbstständigkeit sowie internationale Sprachkurse in Deutschland, die neben der Erwerbstätigkeit absolviert werden können. Der letzte Aspekt unterstreicht den festgestellten allgemeinen Trend zu einer „Internationalisierung zu Hause".

6.3 Vergleich der Gestaltung berufsbegleitender und dualer Studiengänge

6.3.1 Flexibilität

Was alle Praxisbeispiele auszeichnet, ist ein hohes Maß an Flexibilität, und zwar sowohl organisatorisch als auch inhaltlich. Auffallend ist hier zunächst, dass sie sich in ihrer selbst gewählten Charakteristik oft möglichst offen darstellen, um breit gefächerte Zielgruppen anzusprechen. Das ist besonders dann relevant, wenn ein Studienangebot kostenpflichtig ist, was auf den überwiegenden Teil der untersuchten Fallbeispiele zutrifft. Nicht immer ordnen sich die untersuchten Studiengänge nur einem Label wie „berufsbegleitend" oder „dual" zu. Oft werden Mischformen angegeben, wie z. B. im Fall des Masterangebots der Hochschule für Wirtschaft und Recht (HWR) Berlin, das nach eigener Auskunft ein duales, weiterbildendes Teilzeitstudium ist. Noch prägnanter wird die Ausrichtung auf heterogene Zielgruppen bei detaillierter Betrachtung der individuellen Angebotsstrukturen. Hier liegt überwiegend eine interne Differenzierung vor, die den unterschiedlichen Möglichkeiten und Bedarfen der Studierenden auf unterschiedlichen Ebenen entgegenkommt.

So bieten beispielsweise die beiden berufsbegleitenden Studiengänge an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (B. A.) und der Universität Duisburg-Essen (M. A.) nicht nur die Möglichkeit, den Studiengang komplett zu absolvieren und damit den entsprechenden akademischen Grad zu erwerben. Vielmehr sind auch Zwischenstufen möglich, und zwar in Form von Zertifikatsprogrammen oder einzelnen Zertifikatskursen. Personen, die sich nur punktuell akademisch weiterqualifizieren möchten, können ein oder mehrere Module mit der fachlichen Ausrichtung belegen, die sie gerade brauchen. Nach einer entsprechenden Prüfungsleistung wird ein Zertifikat ausgestellt. Die Praxis zeigt jedoch, dass diese Möglichkeit wenig genutzt

wird. Stattdessen bevorzugen es die Teilnehmer(innen), den gesamten Studiengang zu absolvieren. Doch auch in diesem Punkt herrscht große Flexibilität: Personen, die ein Zertifikatsprogramm oder einen Zertifikatskurs erfolgreich abschließen und danach weitermachen möchten, können sich zu einem späteren Zeitpunkt in die Komplettversion einschreiben. Die in den Zertifikatskursen erbrachten Prüfungsleistungen können in diesem Fall angerechnet werden.

6.3.2 Praxis- versus Ausbildungsintegration

Eine andere Form der Flexibilität weist das duale Bachelorstudium der Technischen Hochschule (TH) Ingolstadt auf. Hier wurde der bestehende Bachelorstudiengang um zwei weitere duale Möglichkeiten erweitert: das Studium mit vertiefter Praxis, bei dem die Praxisanteile um mindestens 50 Prozent gegenüber einem traditionellen Bachelorstudium erhöht sind, und das Verbundstudium, bei dem das Studium mit einer parallelen Berufsausbildung kombiniert wird. Aktuell studieren 80 Prozent der im Studiengang Eingeschriebenen traditionell in Vollzeit an der Hochschule. Die übrigen 20 Prozent absolvieren den dualen Zweig, wobei hier der Trend zum Studium mit vertiefter Praxis weist. Diese Beobachtung passt zu der in der Trendanalyse aufgezeigten generellen Entwicklung, wonach praxisintegrierende Modelle auf dem Vormarsch und ausbildungsintegrierende Modelle auf dem Rückzug sind. Dieser Befund wird gestärkt, wenn man die anderen analysierten Fallbeispiele mitberücksichtigt. So setzt sich die Teilnehmerschaft im dualen Bachelorstudium der Hochschule Osnabrück zu zwei Dritteln aus Personen zusammen, die praxisintegriert studieren. Nur noch ein Drittel macht parallel eine Berufsausbildung im Partnerunternehmen. An der ASW Berufsakademie Saarland wird grundsätzlich ein praxisintegrierender Ansatz verfolgt, wobei die Bachelorstudierenden häufig Arbeitsverträge besitzen, welche Ausbildungsverträgen ähnlich sind, nur ohne die Verpflichtung, durch das Ablegen einer zusätzlichen Prüfung einen Berufsabschluss zu erwerben.

Die Attraktivität einer formalen Berufsausbildung ist – wie in der Trendanalyse ablesbar – im Kontext des dualen Studiums eher rückläufig. Das Sammeln von Praxiserfahrungen geschieht durch eine regelmäßige oder gelegentliche Mitarbeit in einem Betrieb, was auch bei den Studierenden hoch im Kurs steht. Arbeitsrechtlich ergeben sich daraus einige Herausforderungen, wie ebenfalls in der Trendanalyse deutlich wurde. So genießen beispielsweise Studierende, die keine geregelte Berufsausbildung, sondern nur gelegentli-

che Praxisphasen in Unternehmen durchlaufen, nicht dieselben Rechte wie Auszubildende mit einem entsprechenden Vertrag. Sie stehen bisweilen auch finanziell schlechter da. Im Umkehrschluss kann das bedeuten, dass die Betroffenen möglicherweise in größerem Umfang auf zusätzliche Einnahmen durch Minijobs oder elterliche bzw. andere Formen der Unterstützung angewiesen sind.

6.3.3 Digitalisierung

Ohne mediengestützte Lehr- und Lernformen kommt keines der dargestellten Studienangebote mehr aus. Elemente des E-Learnings wie das Einstellen von Skripten ins Internet oder die Arbeit mit Lernplattformen gehören selbstverständlich zum Alltag. Allerdings zeigt sich analog zur Trendanalyse diesbezüglich auch in den Fallbeispielen ein Unterschied zwischen berufsbegleitenden und dualen Studiengängen. So verfolgen die drei berufsbegleitenden Studiengänge explizit den Ansatz des Blended Learnings, also den Wechsel von online-gestützten Lernphasen bzw. individuellem Selbststudium und Präsenzphasen mit Dozent(in) und Kommiliton(inn)en. Die konkrete Ausgestaltung divergiert allerdings etwas. Während die Universität Oldenburg und die Universität Duisburg-Essen sehr stark auf digitale Lehr- und Lernformen in einem Online-Campus bis hin zum Schreiben von Online-Klausuren setzen, wird an der HFH Hamburg zusätzlich zu einigen E-Learning-Elementen auch konventionell mit dem Versand schriftlicher Studienbriefe gearbeitet, die von den Studierenden zu Hause durchgearbeitet werden. Darüber hinaus legen die HFH-Fernstudierenden ihre Prüfungen in einem der über 50 Studienzentren der Hochschule in Deutschland, Österreich und der Schweiz ab. Die Präsenzphasen haben insgesamt ein eher geringes Gewicht. So liegen die Anteile an der HFH bei 92 Prozent Distanz- und 8 Prozent Präsenz-Lernen. Diese Praxis steht in einem gewissen Kontrast zu den Ergebnissen der durchgeführten Studierendenbefragung, in der gerade die berufsbegleitend Studierenden den Präsenzphasen eine sehr förderliche Wirkung attestiert haben, was möglicherweise für eine Ausweitung dieses Segments spricht.

6.3.4 Praxiskooperation und Qualitätssicherung

Demgegenüber funktionieren die dualen Studiengänge von vornherein eher traditionell, d. h., sie besitzen einen hohen Anteil an Präsenzveranstaltungen

vor Ort in der Hochschule, so wie es auch die Studierendenbefragung gezeigt hat. Zwar gibt es einen Wechsel zwischen Hochschule und Arbeitsort vorzugsweise in größeren zeitlichen Blöcken (Blockmodell), doch folgt dieser einem zwischen den Kooperationspartner(inne)n festgelegten zeitlichen Rhythmus und lässt weit weniger Spielraum für individuelle Bedürfnisse, als dies berufsbegleitende Studiengänge tun. Der Befund gilt sowohl für die ausbildungs- als auch für die praxisintegrierende Variante. Die Verbindung zur Arbeitgeberseite ist teilweise so eng, dass sie bis in die Entscheidungsstrukturen und die Qualitätssicherungsprozesse reicht.

So wurde beispielsweise das duale Masterstudium der HWR Berlin gemeinsam mit der Wirtschaft konzipiert. Die Hochschule verfügt über den Fachbereich „Duales Studium Wirtschaft • Technik", der hochschulweit für das Lehrangebot in dieser Sparte und damit auch für den beschriebenen Studiengang verantwortlich ist. In dessen zentrale Gremien (Duale Kommission, Fachkommission Wirtschaft • Technik, Duale Zulassungskommission) sind jeweils Vertreter(innen) aus den kooperierenden Unternehmen eingebunden. Dies ist im dualen Bachelorstudium der Hochschule Osnabrück zwar nicht der Fall, doch werden hier Personen aus den Partnerorganisationen in das Qualitätsmanagement des Instituts für duale Studiengänge (IDS) eingebunden, von wo aus das duale Studienangebot der gesamten Hochschule koordiniert wird. Die Einbeziehung von Unternehmensvertreter(inne)n geschieht an der Hochschule Osnabrück über die einmal pro Jahr tagende Studienberatungskommission, die eine beratende Funktion gegenüber der Studienkommission einnimmt.

Im Rahmen ihrer Qualitätssicherung haben alle untersuchten dualen Studiengänge u. a. spezifische Verfahren etabliert, die überprüfen, ob Unternehmen als Kooperationspartner(innen) tatsächlich geeignet sind und geschlossene Kooperationsverträge ebenso wie Ausbildungs- und/oder Studienverträge formalen Anforderungen genügen. Im Fall der TH Ingolstadt spielen hierfür die Qualitätsstandards der bayerischen Dachorganisation „hochschule dual" eine maßgebliche Rolle. Sie gelten als Richtlinie für die von der Technischen Hochschule verantworteten Qualitätssicherungsprozesse. In den meisten anderen Bundesländern gibt es – abgesehen von den national gültigen Akkreditierungsvorgaben – keine vergleichbaren externen Orientierungsrahmen. Aber auch ohne solche externen Vorgaben kommen z. T. elaborierte Qualitätssicherungsmechanismen zum Tragen, wie beispielsweise bei der ASW im Saarland. Die Berufsakademie legt ihren Kooperationsunternehmen pro Student(in) einen Ausbildungsrahmenplan vor. Er dient vor allem der inhaltlichen Synchronisierung der Theorie- und Praxisphasen im

dualen Studiengang und vermittelt den Betrieben zudem ein Anforderungsprofil, das auf der Grundlage der zu erreichenden Ziele des dualen Studiengangs formuliert wurde. Dieser Ausbildungsrahmenplan ist Teil des Ausbildungs- und Studienvertrags, der zu Beginn eines Studiums zwischen der ASW, dem/der Studierenden und dem kooperierenden Betrieb geschlossen wird. Er enthält Urlaubsregelungen, Angaben zur wöchentlichen Arbeitszeit im Unternehmen und zur Vergütung sowie eine Vereinbarung zur Zahlung des Studienbeitrags.

Im Gegensatz zu den dualen Studiengängen ist die Verbindung zwischen Hochschule und Arbeitgeber(inne)n im berufsbegleitenden Studium eher schwach ausgeprägt. Dies zeigt sich auch in den Entscheidungsstrukturen und Qualitätssicherungsverfahren. Da in allen drei untersuchten berufsbegleitenden Studienangeboten kaum direkte Kooperationen mit Partnerorganisationen bestehen, findet auch keine unmittelbare Einbindung in die Entscheidungsstrukturen statt. Im Bereich der Qualitätssicherungsverfahren sieht das etwas anders aus. Hier gibt es bisweilen indirekte Verfahren, mit denen Interessen von relevanten Stakeholdern in die Entscheidungsprozesse eingespeist werden. So verfügt z. B. die HFH Hamburg über ein umfassendes und weit entwickeltes Qualitätsmanagementsystem (QM-System), das den gesamten Kreislauf von der Qualitätsplanung über die Umsetzung und Prüfung bis hin zur Qualitätsverbesserung umfasst. Im Zuge der Qualitätsplanung werden von der zuständigen Stelle u. a. Erhebungen und Analysen zu den Bildungsbedarfen von Arbeitgeber(inne)n durchgeführt, die Passfähigkeit des HFH-Angebotsportfolios damit abgeglichen und ggf. Anpassungen vorgenommen. Die Berücksichtigung der Arbeitsmarktanforderungen ist die Grundlage für die Genehmigung eines berufsbegleitenden Studiengangs. Auch in die Qualitätsprüfung werden externe Kooperationspartner(innen) in Form von Zufriedenheitsbefragungen involviert.

6.3.5 Anrechnung und Studienzeitverkürzung

Eine Besonderheit an der Universität Oldenburg ist die Qualitätssicherung der Anerkennung außerhochschulisch erbrachter Leistungen und erworbener Kompetenzen. Als ehemalige Modellhochschule der vom Bund finanzierten ANKOM-Initiative nimmt sie in diesem Punkt eine Vorreiter(innen)rolle ein und gewährleistet Personen, die beispielsweise eine Anerkennung von beruflichen Kompetenzen beantragen, ein ungewöhnlich hohes Maß an Verfahrenstransparenz und -sicherheit. Zudem besitzt sie in ihrem Studiengang

als eine der wenigen der untersuchten Hochschulen umfangreiche Erfahrungen nicht nur mit individuellen, sondern auch mit pauschalen Anrechnungsverfahren. Die Anwendung von Verfahren zur Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen hat in den dualen Studiengängen nicht denselben Stellenwert wie in den berufsbegleitenden Studiengängen. Da es sich bei den dualen Studiengängen überwiegend um Bachelorangebote handelt und sich diese häufig an Personen wenden, die aufgrund ihres geringen Lebensalters noch keine nennenswerte Berufserfahrung sammeln konnten, wird von der prinzipiell vorhandenen Möglichkeit wenig Gebrauch gemacht. Das könnte sich allerdings ändern, wenn der im dualen Studium beobachtbare Trend weg von der ausbildungs- hin zur praxisintegrierenden Variante anhält. In einigen der untersuchten Fallbeispiele wie z. B. der Hochschule Osnabrück wird sichtbar, dass bereits ein Drittel der Studierenden mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung ins duale Bachelorstudium startet. Für diese Gruppe ist eine Anerkennung beruflich erworbener Kompetenzen interessant, nicht zuletzt, weil sie studienzeitverkürzend wirken kann. Ähnliches gilt für duale Masterstudiengänge wie an der HWR Berlin. Sollte die in der Trendanalyse festgestellte Tendenz hin zur Etablierung dualer Masterstudiengänge anhalten, studieren hier vermehrt Personen, die bereits über Berufserfahrung verfügen und für die Anrechnungsfragen ebenfalls Relevanz besitzen.

Als Orientierung kann in dieser Hinsicht die Entwicklung in den berufsbegleitenden Studiengängen dienen. Hier stehen, wie sich am Beispiel der Universität Oldenburg zeigen lässt, für Bewerber(innen) z. T. weitreichende Möglichkeiten bereit, die Studienzeit durch die Anwendung von Anrechnungsverfahren zu verkürzen. Von den insgesamt 180 ECTS-Punkten, die für den Bachelorabschluss in Business Administration erworben werden müssen, können auf unterschiedlichste Weise bis zu 120 ECTS-Punkte angerechnet werden. Zu den bestehenden Möglichkeiten zählen neben der individuellen und pauschalen Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen mit bis zu 90 ECTS-Punkten auch die Anrechnung zuvor erbrachter Studienleistungen, und zwar nicht nur, wenn ein Studium mit einem akademischen Grad abgeschlossen, sondern auch dann, wenn es abgebrochen wurde. Voraussetzung ist die Vorlage von Prüfungsnachweisen. Studienzeitverkürzend können sich auch Einstufungstests zur Ermittlung von Vorkenntnissen in ausgesuchten Modulen auswirken. Während die anderen genannten Möglichkeiten zu Studienbeginn greifen, sind die Einstufungstests während des gesamten Studienverlaufs möglich. Weisen Studierende in dem Prüfverfahren einen hohen Wissensstand nach, müssen sie nicht das komplette Modul durchlaufen, sondern können in einer verkürzten Form ihren Leistungsnachweis erbringen.

6.3.6 Kosten

Auch in den anderen dargestellten berufsbegleitenden Studiengängen sind studienzeitverkürzende Elemente vorhanden, aber nicht in demselben Umfang wie an der Universität Oldenburg. Generell haben die Themen Anrechnung und Studienzeitverkürzung im berufsbegleitenden Studium nicht nur mit Blick auf die zeitliche Effizienz, sondern auch hinsichtlich der Kosten eine Bedeutung. Je mehr Module ein(e) Studierende(r) belegt, desto teurer wird das Studium, und zwar unabhängig davon, ob es sich um eine staatliche oder private Institution handelt. So kostet im berufsbegleitenden Bachelorstudiengang der staatlichen Universität Oldenburg ein Modul mit acht ECTS-Punkten 750 Euro und ein Modul mit 13 ECTS-Punkten 1.100 Euro. Im berufsbegleitenden Masterstudiengang der staatlichen Universität Duisburg-Essen schlägt ein fünf ECTS-Punkte umfassendes Modul mit 600 Euro zu Buche. Im berufsbegleitenden Masterangebot der privaten HFH Hamburg wird dagegen nicht nach Modulen abgerechnet. Stattdessen ist eine monatliche Gebühr von 390 Euro vorgesehen, wobei HFH-Absolvent(inn)en eine Ermäßigung erhalten und nur 360 Euro zahlen. Hinzu kommt eine separate Masterthesis-Gebühr in Höhe von 750 Euro. Wer die Masterarbeit nicht in der Regelstudienzeit von 24 Monaten abschließen kann, erhält eine gebührenfreie Überziehungszeit von 12 Monaten. Danach wird eine erhöhte Studiengebühr von 650 Euro pro Monat fällig.

Während die Kosten in den untersuchten berufsbegleitenden Fallbeispielen von den Studierenden selbst zu finanzieren sind, übernehmen in den dualen Fallbeispielen unisono die Kooperationsunternehmen anfallende Gebühren. Diese Praxis deckt sich auch mit den Aussagen aus der Studierendenbefragung. Die verlangten Studiengebühren und Bezahlmodelle sind sehr weit gespreizt. So fallen im Bachelorstudium an der TH Ingolstadt lediglich die für alle Studierenden obligatorischen 100 Euro Semestergebühr an, während an der HWR Berlin zusätzlich zur Semestergebühr von 289 Euro ein pauschales Studienentgelt für den gesamten auf vier Semester angelegten Masterstudiengang in Höhe von 12.500 Euro berechnet wird. Eine weitere Spielart ist das Vorgehen im Bachelorstudium der Hochschule Osnabrück. Neben dem Semesterbeitrag in Höhe von 292 Euro entrichten die Kooperationsunternehmen pro Semester und Student(in) einen pauschalen Beitrag von 1.800 Euro. An der privaten ASW Saarland muss dagegen – ähnlich wie an der privaten HFH Hamburg – ein Monatsbeitrag von 455 Euro gezahlt werden, und zwar über die gesamte Regelstudienzeit von sechs Semestern hinweg. ASW Saarland und HFH bieten Teilratenzahlungen an, ebenso wie

die Universität Oldenburg und die HWR Berlin. Der Überblick über die unterschiedlichen Gebührenmodelle zeigt, dass sowohl im berufsbegleitenden und größtenteils auch im dualen Studium ein Markt entstanden ist, der zu unterschiedlichen Preis-Leistungs-Verhältnissen führt.

6.3.7 Erfahrungen mit Studienabbruch

In den durchgeführten Fallstudien werden Angaben zu den Schwundquoten gemacht, welche den bereits im Zuge der vorhergehenden Trendanalyse gewonnenen Eindruck verstärken, dass die Abbruchneigung im berufsbegleitenden und dualen Studium nur gering ausgeprägt ist. Wo konkrete Angaben gemacht werden, liegen diese nur bei einem Bruchteil der Werte, die aus dem traditionellen Studium bekannt sind. So gibt die Universität Oldenburg eine Abbruchquote von unter 2 Prozent, die Universität Duisburg-Essen und die HFH Hamburg von jeweils um die 4 Prozent an. Die Hochschule Osnabrück und die ASW Saarland kommen jeweils auf bis zu 10 Prozent, wobei die ASW in letzter Zeit einen leichten Anstieg beobachtet hat, was sie darauf zurückführt, dass die Studienanfänger(innen) durch die Schulzeitverkürzung mittlerweile im Schnitt zwei Jahre jünger sind als früher. Die HWR Berlin bleibt unkonkret und erwähnt lediglich pauschal niedrige Abbruchquoten ähnlich wie die TH Ingolstadt, die in ihrem traditionellen Ingenieurstudium die für Fachhochschulen üblichen 30 Prozent Schwundquote aufweist, nach eigenem Eindruck in ihren dualem Zweig jedoch auf niedrigere Wert kommt.

6.3.8 Beratungs- und Unterstützungsleistungen

Eine andere interessante Frage ist, ob und welchen Beitrag die Beratungs- und Unterstützungsmaßnahmen dazu leisten, dass die Studierenden zumindest in den analysierten Praxisbeispielen überwiegend erfolgreich durch das Studium kommen.

In den untersuchten berufsbegleitenden Studiengängen fällt zunächst auf, dass hier sehr viele Beratungs- und Unterstützungsmaßnahmen online durchgeführt werden, was sich auch mit den Ergebnissen der Studierendenbefragung deckt. Selbst der Einsatz von Mentor(inn)en und Tutor(inn)en wie an den Universitäten Oldenburg und Duisburg-Essen erfolgt häufig über den „WebCampus“ oder andere digitale Kommunikationsformen. Darüber hinaus steht dort für persönliche Rückfragen jeweils das Studiengang-

management zur Verfügung und besitzt angesichts der geringen Gruppengrößen offenbar einen sehr direkten Kontakt zu den einzelnen Studierenden. An der Universität Oldenburg sind einige der Beratungs- und Unterstützungsangebote kostenpflichtig, wie z. B. der Besuch von Professionalisierungseinheiten, worunter freiwillige Übungen zur Schließung von Wissenslücken zu verstehen sind. Ähnliches gilt für die private HFH Hamburg. Hier muss für den Besuch von Propädeutika und Brückenkursen extra bezahlt werden, wobei deren Besuch wie an der Universität Oldenburg optional ist.

Die HFH unterscheidet sich im Vergleich zu den anderen beiden Fallbeispielen berufsbegleitender Studiengänge in einem weiteren Punkt: der Stellenwert der Präsenzphasen als Möglichkeit, sich direkt Unterstützung und Beratung von Dozierenden und anderen Studierenden zu holen. So besitzen u. a. die Studiengruppen in den dezentralen Studienzentren der HFH mit ihren Möglichkeiten zur persönlichen Kommunikation vor Ort relativ viel Gewicht. Auch hier gibt es einen Studierendenservice, der digital über den „WebCampus“ ansprechbar ist. Ein verbindendes Moment zwischen dem Beispiel der HFH und dem der Universität Duisburg-Essen ist, dass beide im Anschluss an ihre Masterstudiengänge auch die Promotionsberatung in den Blick nehmen. Während die HFH noch dabei ist, die Möglichkeit aufzubauen (Stand: 2016), kann an der Universität Duisburg-Essen die Masterarbeit im Rahmen des Studiums „Educational Media“ als Vorstudie für die anschließende Dissertation angelegt werden.

Die Ergebnisse der im Zuge dieser Untersuchung durchgeführten Studierendenbefragung deuten darauf hin, dass eine Promotion und eine möglicherweise darauffolgende wissenschaftliche Karriere weniger ein Thema für berufsbegleitend als vielmehr für dual Studierende sein könnte. Letztere befinden sich häufig noch am Anfang ihrer Laufbahn und stehen deshalb einer solchen Option möglicherweise offener gegenüber als berufsbegleitend Studierende, die in ihrer Karriere oft bereits weiter fortgeschritten sind. In dem einzigen Praxisbeispiel im vorliegenden Sample, das ein duales Masterstudium anbietet, finden sich diesbezüglich allerdings keine Beratungs- und Unterstützungsangebote. Die HWR Berlin konzentriert ihre Beratungsaktivitäten vor allem auf die Bewerbungs- und Studieneingangsphase, u. a. in Form von Bewerbungsinterviews und Semesterstartveranstaltungen. Die Beratung und Unterstützung während des Studiums übernimmt vor allem das Studiengangmanagement, das persönlich, telefonisch und per E-Mail zur Verfügung steht. Einen deutlich umfassenderen Ansatz verfolgt demgegenüber die Hochschule Osnabrück. Hier wird systematisch auch der Lernort „Betrieb“ mit in die Beratung und Unterstützung einbezogen. So finden regelmäßige Austauschtreffen mit den

Ansprechpersonen in den Unternehmen statt, und es werden Schulungen für diesen Personenkreis von der Hochschule angeboten. Zudem besteht eine Beratungsmöglichkeit für Studierende, wenn deren Arbeitgeber(in) von der Insolvenz bedroht ist. Eine ähnlich betriebsnahe Ausrichtung haben ebenfalls die Beratungs- und Unterstützungsangebote der ASW Saarland und der TH Ingolstadt. Als Besonderheit ist zu vermerken, dass Interessierte an einem dualen Studium bei Bedarf in beiden Institutionen Hilfestellung bei der Suche nach einem/einer geeigneten Arbeitgeber(in) erhalten.

6.3.9 Zusammensetzung und Qualität des Lehrkörpers

Ein weiterer entscheidender Punkt für den Studienerfolg ist die Qualität des Lehrkörpers. Der überwiegende Teil der untersuchten Praxisbeispiele beschäftigt mehr Lehrbeauftragte als angestellte Hochschulangehörige in seinen Studiengängen. Ausnahmen bilden hier die Hochschule Osnabrück, bei der nach eigenen Angaben 75–80 Prozent der Lehrenden aus der Hochschule selber kommen, und die TH Ingolstadt, bei der ca. 95 Prozent der Lehre von hauptamtlichen Professor(inn)en bestritten wird. An der HFH Hamburg besteht als Fernhochschule die Besonderheit, dass hier zusätzlich noch eine große Zahl freiberuflicher Autor(inn)en mit dem Erstellen und Überarbeiten der Studienbriefe beschäftigt wird.

In allen Hochschulen steht ein mehr oder minder umfangreiches hochschuldidaktisches Schulungsangebot zur Verfügung, das die Dozent(inn)en nutzen können. Mancherorts, wie z. B. an der Hochschule Osnabrück, gibt es auch spezifische Maßnahmen zur Unterstützung externer Lehrbeauftragter. Diese erhalten u. a. eine Einführung durch den/die Studiendekan(in) oder die Studiengangleitung und ein Handbuch. Darüber hinaus sind sie in Arbeitsgruppen von Lehrenden eingebunden, um den fachlichen Austausch zu befördern, und am Ende jeden Semesters führt das Studiendekanat oder die Studiengangleitung ein Feedback-Gespräch mit ihnen. Die Rekrutierung der Lehrbeauftragten erfolgt häufig in den Netzwerken des festangestellten Lehrkörpers oder wie z. B. im Fall der Universität Duisburg-Essen auch im Kreis der Absolvent(inn)en des Studiengangs. Dabei spielt insbesondere bei den dualen Studiengängen die Berufserfahrung in dem zu unterrichtenden Feld als Voraussetzung eine große Rolle. Nur in Ausnahmefällen werden auch die Ausbilder(innen) oder Praxisbetreuer(innen) in den Kooperationsbetrieben mit in den Blick genommen, da sie zumindest im dualen Studium eine nicht unerhebliche Rolle bei der Wissens- und Kompetenzvermittlung spielen.

6.4 Anregungen

Abschließend wird beleuchtet, welche zentralen Anregungen sich für das praktische Handeln aus der vorliegenden Untersuchung ableiten lassen. Diese Frage wurde auch mit dem Beirat[130] des Forschungsprojekts ausführlich diskutiert. Der Fokus lag dabei auf fünf Adressat(inn)engruppen, und zwar Hochschulen, Arbeitgeber(innen), Gewerkschaften, Politik und Fördereinrichtungen. Im Folgenden sind die wesentlichen Ergebnisse zusammengefasst.

6.4.1 … für Hochschulen

Passung zum institutionellen Profil

Es ist deutlich geworden, dass Universitäten und Fachhochschulen bzw. Hochschulen für angewandte Wissenschaften sich unterschiedlich intensiv im berufsbegleitenden und dualen Studium engagieren. Generell stehen alle Hochschulen vor der Herausforderung, dem wachsenden Bedarf aufseiten der Studierenden nach einer Verbindung von Studium und Erwerbstätigkeit sowie nach lebenslangem Lernen nachzukommen. Zum allgemeinen gesetzlichen Auftrag zählt nicht nur u. a. die Durchführung akademischer Lehre, sondern auch die wissenschaftliche Weiterbildung. Dennoch ist es fraglich, ob es Sinn macht, dass alle Hochschulen in der gleichen Weise auf diesen Feldern tätig werden. Vielmehr sollten Hochschulen genau prüfen, inwiefern berufsbegleitende und duale Studiengänge zu ihrem eigenen Profil passen. Divergente Schwerpunktsetzungen können auch für Studierende Vorteile haben, wenn z. B. deutlich wird, dass bestimmte Hochschulen auf bestimmten Gebieten mehr Expertise haben als andere. Bei ihrer Studienentscheidung können Studierende diese Profilunterschiede bewusst berücksichtigen, vorausgesetzt, diese werden in geeigneter Form transparent gemacht und kommuniziert.

130 Mitglieder des Beirates waren: Sonja Bolenius (DGB Deutscher Gewerkschaftsbund), Bärbel Friedrich (HBS Hans-Böckler-Stiftung), Dr. Wolfgang Jäger (HBS Hans-Böckler-Stiftung), Dr. Bernd Kaßebaum (IG Metall), Julia Rüthemann (GEW Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft), Dr. Rita Weber (IGBCE Industriegewerkschaft Bergbau, Chemie, Energie), Uwe Wötzel (ver.di Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft), Garvin Zell (EVG Eisenbahn- und Verkehrsgewerkschaft).

Deutliche Bezeichnung der Studienangebote

Während in der vorliegenden Untersuchung das berufsbegleitende und das duale Studium analytisch klar voneinander abgegrenzt wurden, vermischen sich diese Begrifflichkeiten in der Praxis relativ häufig oder überlappen sich mit anderen Typen wie dem Teilzeitstudium oder der wissenschaftlichen Weiterbildung. Eine unklare oder mitunter doppeldeutige Charakterisierung kann Außenstehenden, insbesondere Studieninteressierten, die Orientierung erheblich erschweren. Auch mit Blick auf die Qualitätssicherung ist dieses Vorgehen problematisch. Der inhaltliche und didaktische Kern verschwimmt und die Beurteilungsmaßstäbe sind nicht klar. Deshalb sollten Hochschulen einheitliche und eindeutige Bezeichnungen für die Studienangebote verwenden und damit auch eine Vergleichbarkeit sicherstellen. Form und Inhalt sollten übereinstimmen. Wenn also beispielsweise ein Angebot mit dem Etikett „duales Studium" versehen wird, sollte gewährleistet sein, dass tatsächlich eine Ausbildungs-, Praxis- oder Berufsintegration stattfindet und nicht überwiegend ein paralleles Nebeneinander wie im berufsbegleitenden Studium herrscht.

Ausgewogene Flexibilisierung

Während berufsbegleitende Studiengänge bereits sehr weitgehend zeitlich und organisatorisch flexibilisiert sind, funktionieren duale Studiengänge überwiegend wie klassische Präsenzstudiengänge, nur dass die Präsenzphasen an zwei unterschiedlichen Lernorten stattfinden. Infolgedessen ist die Verbreitung mediengestützter Lehr- und Lernformen im berufsbegleitenden Studium bereits sehr umfangreich und auch die dazu eingesetzten Methoden sind ausgesprochen elaboriert. Demgegenüber besteht aus Sicht der Studierenden im dualen Studium durchaus noch Nachholbedarf. Umgekehrt herrscht bei berufsbegleitend Studierenden ein großer Bedarf an Präsenzphasen, der oft nicht ausreichend befriedigt wird. Die Balance zwischen Distanz- und Präsenzlernen ist also ein wichtiger Punkt, der den Bedürfnissen der Studierenden angepasst werden sollte. Generell besteht bei der bedarfsgerechten Ausgestaltung der berufsbegleitenden und dualen Studienangebote im deutschen Hochschulbereich noch reichlich Potenzial. Das betrifft u. a. das Angebot von Lehrveranstaltungen an Wochenenden und am Abend oder die Bereitstellung von Beratungsmöglichkeiten außerhalb der regulären Öffnungszeiten. Für den Studienerfolg ist die geeignete Flexibilisierung eine Grundvoraussetzung.

Qualitätsverantwortung für Theorie und Praxis

Laut den gültigen Regelungen obliegt der Hochschule die Verantwortung für die Qualitätssicherung des gesamten Studiengangs, im Fall eines dualen

Studienangebots also auch für den betrieblichen Teil. Der Zuständigkeitsbereich umfasst, je nachdem, ob es sich um einen ausbildungs-, praxis- oder berufsintegrierenden Studiengang handelt, die Berufsausbildung im Kooperationsunternehmen, die notwendigen Praxisphasen oder die aktuelle Berufstätigkeit. Im Unterschied zu berufsbegleitenden Studiengängen, bei denen ein unverbundenes Nebeneinander der beiden Lernorte Hochschule und Berufspraxis besteht, wird im dualen Studium der Kompetenzerwerb am Arbeitsort mit dem in der Hochschule kombiniert und manchmal auch mit Credit Points honoriert. Trotzdem sehen sich im Alltag viele Hochschulen nicht in der Lage, die Qualität des außerhochschulischen Lernens zu beurteilen oder ausreichend abzusichern. Ein Weg, dieses Problem zu lösen, ist, die Kooperationspartner(innen) intensiv in die Qualitätssicherungsverfahren einzubinden. Beispiele hierfür sind die Zusammenarbeit in gemeinsamen Gremien zur Curriculumsentwicklung, in Qualitätszirkeln, beim Prozessmanagement oder bei der Durchführung lernortübergreifender Evaluationsverfahren. Im berufsbegleitenden Studium besteht im Gegensatz zum dualen Studium keine bereichsübergreifende Qualitätsverantwortung der Hochschule. In diesem Fall konzentriert sich die Qualitätssicherung primär auf die hochschulinternen Prozesse und Ergebnisse. Im Zuge dessen sollte die Vereinbarkeit von Job und Studium bei berufsbegleitend Studierenden regelmäßig überprüft und ggf. verbessert werden. Inwiefern es hilfreich und möglich ist, hierbei die Arbeitgeberperspektive einzubeziehen, kann nur studiengangspezifisch entschieden werden.

Schlanke Anrechnungsverfahren

Im Zuge der Umsetzung europäischer Bildungsreformen für eine stärkere Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung wurden in den zurückliegenden Dekaden von zunehmend mehr Hochschulen Verfahren entwickelt, mit denen beruflich erworbene Kompetenzen auf ein Studium angerechnet werden können. Diese Anrechnungsverfahren, die z. B. zu einer Verkürzung der Studienzeit führen können, sind vor allem im berufsbegleitenden oder im berufsintegrierenden Studium von Bedeutung. Meist erfolgt die Anerkennung durch ein individuelles Verfahren, d. h. in einer Einzelfallprüfung. Das ist aufwendig und oft sind auch die Beurteilungskriterien für Außenstehende intransparent. Vor diesem Hintergrund sollten, wenn möglich, verstärkt pauschale Anrechnungsverfahren implementiert werden. Dabei werden vor Studienbeginn oder während des Studiums außerhochschulisch erworbene Qualifikationen und Kompetenzen für größere Teile einer Kohorte (z. B. mit klar belegter abgeschlossener Ausbildung,

Meister(in)abschluss, staatlich geprüfte/r Betriebswirt(in) o. Ä.) pauschal anerkannt. Daran anknüpfend besteht die Möglichkeit, einen berufsbegleitenden oder berufsintegrierenden Studiengang inhaltlich, didaktisch und organisatorisch auf die Vorqualifikationen auszurichten und zu gestalten. Insgesamt sollten die Anrechnungsverfahren im Hochschulbereich fortentwickelt werden. Als Basis dafür sollten die Ergebnisse einer regelmäßig durchgeführten Qualitätssicherung dienen.

Hilfestellungen bei Studienabbruch

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zeigen, dass Studienabbruch weder im berufsbegleitenden noch im dualen Studium ein großes Thema darstellt. Das kann verschiedene Ursachen haben. So fallen im berufsbegleitenden Studium aufgrund der Tatsache, dass es sich um wissenschaftliche Weiterbildung handelt, oft hohe Studiengebühren an. Dieses Investment will niemand durch einen Studienabbruch leichtfertig aufs Spiel setzen. Zudem sind berufsbegleitende Studiengänge oft so weitgehend modularisiert und flexibilisiert, dass es kein Problem darstellt, wenn eine Person während des Studiums feststellt, dass ihr das Absolvieren ein oder mehrerer Zertifikatskurse bereits reicht und es gar nicht notwendig ist, einen kompletten Bachelor- oder Masterabschluss zu erwerben. Das wird aus Sicht der Betroffenen nicht als Studienabbruch empfunden, sondern als rein pragmatische Entscheidung. Im dualen Studium bildet in der Regel ein Ausbildungs- oder Arbeitsvertrag mit einem/einer Arbeitgeber(in) die Grundlage. Die damit einhergehende Bindung stellt ebenfalls eine hohe Hürde dar, das Studium abzubrechen. Auch die relativ stringente Strukturierung des dualen Studiums auf eine klare Berufsperspektive hin kann zusätzlich zur geringen Abbruchneigung beitragen. Doch die Tatsache, dass der Studienabbruch im berufsbegleitenden und dualen Studium wenig thematisiert wird, heißt nicht, dass es ihn nicht gibt. Wenn er eintritt, sind nicht selten existenzielle Fragen damit verknüpft. Das betrifft vor allem das duale Studium, da ein Scheitern in diesem Fall nicht nur finanzielle Folgen hat (Wegfall des Verdienstes an der Arbeitsstelle), sondern auch das Erreichen des Ausbildungsabschlusses infrage stellt. Deshalb sollten Hochschulen Hilfestellungen anbieten, beispielsweise für den Fall, dass ausbildungsintegrierend Studierende ihr duales Studium oder ihre betriebliche Ausbildung ohne Abschluss beenden müssen oder dass bei praxisintegrierend Studierenden im dualen Studium der/die Praxispartner(in) die Kooperation mit der Hochschule vorzeitig beendet.

6.4.2 … für Arbeitgeber(innen)

Schaffung förderlicher Rahmenbedingungen

Damit sowohl die Arbeitgeber- als auch die Arbeitnehmerseite etwas von einer akademischen Aus- bzw. Weiterbildung haben, ist ein offenes Klima notwendig. Dual und berufsbegleitend Studierende benötigen für die Zeit der Doppelbelastung von Ausbildung bzw. Beruf und Studium eine angemessene Unterstützung von ihrem Arbeitgeber. Das setzt voraus, dass diese Personen das Gefühl haben, offen mit ihrer Situation umgehen und eventuell auftauchende Probleme ansprechen zu können. Angst vor dem Ausbildungs- oder Arbeitsplatzverlust darf nicht dazu führen, dass sich dual und berufsbegleitend Studierende u. U. überfordern. Dual und berufsbegleitend Studierende nehmen in der Regel erhebliche Anstrengungen in Kauf, um Studium, Berufstätigkeit sowie ggf. familiäre Verpflichtungen unter einen Hut zu bringen. Daher sollten Arbeitgeber(innen) darauf achten, dass betroffene Angestellte finanziell so abgesichert sind, dass sie beispielsweise im Fall eines dualen Studiums neben ihrer Ausbildungsvergütung nicht noch jobben müssen, um ein Auskommen zu haben. Berufsbegleitend Studierende sind häufig in ihrer Karriere schon weiter fortgeschritten und haben z. T. familiäre Verpflichtungen. Diesem Umstand sollte in angemessener Form Rechnung getragen werden, sofern der/die Arbeitgeber(in) den Studienerfolg unterstützen will. Eine vorzeitige Aufgabe oder gar ein Scheitern des Studiums nützt schließlich auch der Arbeitgeberseite nichts. Damit dies nicht passiert, sollten außerdem ausreichende zeitliche Freiräume für Studienleistungen gewährt werden. Es dürfen keine Urlaubstage für Studienzwecke verloren gehen, da sonst Zeit zur notwendigen Erholung und für das Privatleben fehlt.

Aktives Zugehen auf die Hochschulseite

Insbesondere im dualen Studium bestehen häufig bereits enge Kontakte zwischen Arbeitgeber(inne)n und Hochschulen. Dennoch ist die alltägliche Zusammenarbeit oft noch verbesserungsbedürftig. Das betrifft vor allem die Verzahnung der Lehr- und Ausbildungsinhalte auf beiden Seiten sowie deren gemeinsame Qualitätssicherung. Arbeitgeber(innen) sollten hier nicht darauf warten, dass die Hochschule auf sie zukommt, sondern von sich aus aktiv auf Hochschulen zugehen. Im berufsbegleitenden Studium ist die Kooperation in der Regel weit geringer ausgeprägt als im dualen Studium. Oft wissen Arbeitgeber(innen) gar nicht, dass ihr/e Mitarbeiter(in) neben dem Job noch studiert. Dennoch besteht auch im berufsbegleitenden Studium die Möglich-

keit für Arbeitgeber(innen), sich in der Region eine Hochschule bzw. mehrere Hochschulen zu suchen, die geeignete Weiterqualifizierungsmöglichkeiten anbieten, und mit diesen ins Gespräch zu kommen. Je nach Größe und Ausrichtung sind Hochschulen mitunter auch daran interessiert, passende Angebote gemeinsam mit Arbeitgeber(inne)n zu entwickeln.

Verbindliche Vereinbarungen mit Studierenden

Sowohl mit dual als auch mit berufsbegleitend Studierenden sollten Arbeitgeber(innen) klare Vereinbarungen für die Zeit treffen, in der diese ihren Job mit einer akademischen Aus- bzw. Weiterbildung kombinieren. Das setzt voraus, dass sie über die Absicht, die Berufspraxis mit einem Studium zu verbinden, rechtzeitig in Kenntnis gesetzt werden. Von Arbeitgeberseite sollte daher die Möglichkeit zu einer vertraglich geregelten Arbeitsanstellung für dual und für berufsbegleitend Studierende (einschließlich Praktikant(in-n)en) aktiv eröffnet werden. Im Fall, dass das Studium nicht zur (Erst-)Ausbildung, sondern in Absprache mit dem/der Arbeitgeber(in) zur Weiterbildung genutzt wird, sollten (Karriere-)Entwicklungspläne vereinbart werden. Flankierend sollten Arbeitgeber(innen) Kontakt zur Hochschule aufnehmen und fragen, inwieweit es möglich ist, individuelle Studienpläne für die Betroffenen zu erstellen. Diese lassen sich ggf. auf die (Karriere-)Entwicklungspläne abstimmen.

Unterstützung von Internationalisierungsmaßnahmen

Die globale Vernetzung der Arbeitswelt hat stark zugenommen und wird weiter wachsen. Vor diesem Hintergrund haben Arbeitnehmer(innen) häufig ein Interesse daran, ihre Kompetenzen im internationalen Bereich auszubauen. Die meisten Hochschulen haben auf dieses Bedürfnis reagiert und bieten im dualen und berufsbegleitenden Studium die Möglichkeit zur Internationalisierung durch ein entsprechendes Seminarangebot vor Ort oder ein Semester an einer ausländischen Hochschule zu verbringen. Untersuchungen zeigen, dass Arbeitgeber(innen) vor allem die Internationalisierung vor Ort bevorzugen, weil ihnen im Fall eines Auslandssemesters die Arbeitskraft für eine gewisse Zeit fehlt. Je nach Branche und Betätigungsfeld wäre es allerdings wünschenswert, wenn Arbeitgeber(innen) einen Auslandsaufenthalt, z. B. durch die Vermittlung eines geeigneten Praktikumsplatzes bei einem ausländischen Partnerunternehmen, ebenfalls unterstützen würden. Die persönliche Erfahrung, in einem anderen Land zu leben und zu arbeiten, ist durch Seminare an der Heimathochschule nicht zu ersetzen.

6.4.3 … für Gewerkschaften

Rechtliche Absicherung der Studierenden

Für die Unternehmen besteht im dualen Studium keine Verpflichtung, einen Ausbildungsvertrag abzuschließen. Mittlerweile ist die dominierende Variante in diesem Segment nicht mehr das ausbildungs-, sondern das praxisintegrierende Studium, d. h., im Rahmen des Studiums werden umfangreiche Praxisphasen in einem Unternehmen absolviert. Vor diesem Hintergrund beschränken sich etliche Arbeitgeber(innen) darauf, lediglich einen Praktikums-, Werkstudierenden- und/oder Studienvertrag abzuschließen. Untersuchungen zeigen, dass dual Studierende in diesen Fällen bei Vergütungs- und Urlaubsregelungen häufig schlechter gestellt sind als andere Auszubildende. Auch ist bisweilen ihre Einbindung in die betriebliche Mitbestimmung erschwert, wenn sie kein vertraglich geregeltes Ausbildungsverhältnis besitzen. Ein weiterer kritischer Punkt sind Bindungsklauseln an das Unternehmen, mit denen sich dual Studierende nicht nur dazu verpflichten, eine gewisse Zeit nach dem Studienabschluss im Unternehmen zu verbleiben, sondern auch einwilligen, Studiengebühren und sonstige finanzielle Aufwendungen abzuarbeiten. Hier kann eine Zwangssituation entstehen. Gewerkschaftsvertreter(innen) sollten deshalb die rechtliche Situation der dual Studierenden in ihrem Unternehmen kritisch prüfen und bei Bedarf intervenieren. Ähnliches gilt auch für die berufsbegleitend Studierenden, wobei es hier deutlich schwieriger ist, einen Überblick zu bekommen, weil ein berufsbegleitendes Studium auch ohne Wissen der Arbeitgeber(innen) durchgeführt werden kann und die rechtliche Situation von der dual Studierender abweicht. Hier für mehr Transparenz und Kommunikation zwischen den Betroffenen zu sorgen, ist sicherlich auch ein wichtiges Betätigungsfeld für Gewerkschaftsvertreter(innen).

Schulung von Betriebs- und Personalräten

Der Bekanntheitsgrad des dualen Studiums ist mit dessen zunehmender Verbreitung auch in der Berufspraxis deutlich gewachsen. Weniger im Fokus steht bislang das berufsbegleitende Studium, über dessen Verbreitung und Rahmenbedingungen oft nicht viel Wissen vorhanden ist. Gewerkschaften sollten deshalb ihre Betriebs- und Personalrät(inn)e(n) mit beiden Themen vertraut machen und diesen Personenkreis ermuntern, sich an seinem Arbeitsplatz um dual und berufsbegleitend Studierende zu kümmern. Gerade die rechtliche Situation ist oft so komplex, dass ohne eine systematische Information oder Schulung keine sinnvolle Unterstützung möglich ist.

Unterstützung von Ausbilder(inne)n und Betreuer(inne)n

Betriebs- und Personalrät(inn)e(n) sollten das Gespräch mit den Ausbilder(inne)n und Betreuer(inne)n von dual sowie berufsbegleitend Studierenden suchen. Das gilt insbesondere dann, wenn die Ansprechpersonen bislang wenig Erfahrung oder Berührungspunkte mit Hochschulen hatten. Im direkten Kontakt können Probleme identifiziert und besprochen werden. Darüber hinaus könnten Gewerkschafter(innen) für Ausbilder(innen) und Betreuer(innen) allgemeine Unterstützungsangebote bereitstellen, z. B. in Form von Informationsveranstaltungen oder Handreichungen und Broschüren.

Aufklärende Information für Mitglieder

Gewerkschaften sollten ihre Mitglieder mittels geeigneter Informationskanäle auf die Möglichkeit hinweisen, selber ein duales oder berufsbegleitendes Studium zu absolvieren. Für den/die eine(n) oder andere(n) könnten sich dadurch attraktive Optionen bieten – zumal beide Studienformen inzwischen auch Personen offenstehen, die keine schulische Hochschulzugangsberechtigung (allgemeine Hochschulreife oder Fachhochschulreife) besitzen. Für interessierte Mitglieder mit und ohne (Fach-)Abitur sollten Gewerkschaften ebenfalls Hilfestellungen anbieten.

6.4.4 … für die Politik

Bedarfsgerechte BAföG-Förderung

Die finanziellen Fördermöglichkeiten für dual und berufsbegleitend Studierende sind dringend verbesserungsbedürftig. Dieser Personenkreis fällt bei den derzeit zur Verfügung stehenden staatlichen Unterstützungsangeboten häufig durch das Kriterienraster. Bereits seit geraumer Zeit setzen sich beispielsweise der Deutsche Gewerkschaftsbund und das Deutsche Studentenwerk dafür ein, das BAföG deutlich besser auf den wachsenden Trend zur Verbindung von Beruf und Studium sowie zum lebenslangen Lernen abzustimmen – bislang allerdings ohne durchschlagenden Erfolg. Auch die jüngste BAföG-Novelle hat in diesem Punkt keine nennenswerten Fortschritte gebracht. So können Teilzeitstudierende in diesem Rahmen nach wie vor nicht gefördert werden. Auch werden Einkünfte aus der Berufsausbildung, Praktika oder Berufstätigkeit angerechnet und wirken sich mindernd auf die BAföG-Zahlungen aus. Zudem wird nur eine weiterführende Qualifizierung nach dem ersten berufsqualifizierenden Abschluss gefördert. Schließlich gibt es Altersgrenzen, die einem lebenslangen Lernen und damit insbesondere ei-

nem berufsbegleitenden Studium entgegenstehen. So müssen BAföG-Geförderte ihr Studium vor Vollendung des 30. Lebensjahres beginnen. Eine Ausnahme bildet das Masterstudium. Hier liegt die Grenze bei 35 Jahren.

Erreichbarkeit von Stipendien

Da die Begabtenförderwerke, wie z. B. die Hans-Böckler-Stiftung, bei der Vergabe ihrer Stipendien an Studierende die BAföG-Regelungen nachvollziehen müssen, steht dual und berufsbegleitend Studierenden diese Fördermöglichkeit ebenfalls nur eingeschränkt oder gar nicht zur Verfügung. Die vorliegende Untersuchung hat jedoch aufgezeigt, dass eine zusätzliche finanzielle Unterstützung auch für dual und berufsbegleitend Studierende oftmals erforderlich ist, um den Lebensunterhalt zu sichern. Das gilt insbesondere für Personen mit Familienpflichten. Insofern ist eine entsprechende Reform der BAföG-Regelungen notwendig, um die Spielräume der Begabtenförderwerke zu erweitern. Eine andere, einfachere, aber auch weitgehendere Möglichkeit bestünde für die politische Seite darin, die Bindung der Stiftungen an die BAföG-Regelungen aufzuheben.

Transparenz der Studienangebote

Nicht nur die Hochschulen, sondern auch der Staat ist gefordert, die Transparenz der Studienangebote zu gewährleisten. Wie deutlich wurde, mangelt es häufig an klaren Zuordnungen und Abgrenzungen zwischen dualen und berufsbegleitenden Studienangeboten. Bund und Länder sollten vor diesem Hintergrund bundesweit gültige, einheitliche Bezeichnungen für das duale und berufsbegleitende Studium festlegen. Der Wissenschaftsrat hat in seinen Empfehlungen aus dem Jahr 2013 für diesen Schritt die definitorischen Grundlagen gelegt. Auf freiwilliger Basis haben diese allerdings bislang nur geringe Wirkungen auf das Alltagshandeln in den Hochschulen gezeigt. Von etlichen Hochschulen werden diese klaren Abgrenzungen sogar explizit abgelehnt.

Kosten und Gebühren

Während duale Studiengänge überwiegend im grundständigen Bachelorstudium laufen, sind berufsbegleitende Studienangebote mehr in der wissenschaftlichen Weiterbildung angesiedelt und daher z. T. mit hohen Studiengebühren verbunden. Die Erhebung von Gebühren resultiert vor allem aus der Tatsache, dass sich wissenschaftliche Weiterbildungsangebote – anders als traditionelle Bachelor- und Masterstudiengänge – finanziell selber tragen müssen und auf einem Markt mit privaten Weiterbildungsanbietern konkur-

rieren. Zugleich zählt die wissenschaftliche Weiterbildung aber auch zu den gesetzlich vorgegebenen Kernaufgaben von Hochschulen. Das bedeutet, es handelt sich um einen staatlichen Auftrag. Hier sollte hinterfragt werden, inwiefern diese Gebührenpflicht in weiten Teilen des berufsbegleitenden Studiums diesem Auftrag zumindest an den vom Staat finanzierten Hochschulen gerecht wird. Anders verhält es sich im Bereich der privaten Hochschulen, die sich in der Regel selber finanzieren müssen.

6.4.5 … für Fördereinrichtungen

Finanzielle Maßnahmen

Da die Begabtenförderwerke in Deutschland bei der Vergabe ihrer Fördermittel bekanntermaßen die BAföG-Regelungen nachvollziehen müssen, gehören dual und berufsbegleitend Studierende – von wenigen Ausnahmen wie z. B. der Stiftung Begabtenförderung berufliche Bildung (SBB) einmal abgesehen – nicht zur deren Hauptzielgruppen. Wenn dennoch Förderprogramme, wie die in der vorliegenden Untersuchung vorgestellte Initiative der Hans-Böckler-Stiftung, für dual und berufsbegleitend Studierende aufgelegt werden, können diese oft nur aus Sondermitteln gespeist werden. Vor diesem Hintergrund sollten Fördereinrichtungen überlegen, inwiefern sie ihre diesbezüglichen Handlungsspielräume aus eigener Kraft erweitern können und wollen. Dass dual und berufsbegleitend Studierende zumindest teilweise eine finanzielle Unterstützung zur Existenzsicherung benötigen, hat die vorliegende Untersuchung deutlich gemacht. Ein weiter Schritt sollte sein, den Dialog mit der Politik über die Ausweitung und/oder Verbesserung der finanziellen Fördermöglichkeiten für dual und berufsbegleitend Studierende zu suchen und geeignete Anpassungen herbeizuführen.

Ideelle Maßnahmen

Stiftungen können nicht nur finanziell bzw. materiell, sondern auch ideell fördern. Dies geschieht u. a. in Form von Seminaren, Coachings oder einer Karriereberatung. Die Hans-Böckler-Stiftung beispielsweise offeriert hier eine breite Angebotspalette, die von gesellschaftspolitischen Seminaren über Sprachkurse bis hin zu Mentoringprogrammen reicht. Bei berufsbegleitend und dual Studierenden besteht das Problem, dass sie durch die bestehenden Mehrfachbelastungen wenig Zeit für Aktivitäten außerhalb von Studium, Ausbildung bzw. Job und Privatleben haben. Entsprechend gering war die im Rahmen dieser Untersuchung festgestellte Beteiligung dieser beiden Per-

sonengruppen am ideellen Förderprogramm. Zugleich wurde eine ganze Reihe von Anregungen sichtbar, die helfen können, den Bedürfnissen von berufsbegleitend und dual Studierenden besser entgegenzukommen. Dazu zählen vor allem Maßnahmen zur gezielten Vernetzung der im Programm befindlichen dual und berufsbegleitend Studierenden. Den stärksten Zuspruch von den Befragten erhalten Online-Angebote, wie beispielsweise eine digitale Austauschplattform, die unkompliziert vom jeweiligen Aufenthaltsort genutzt werden können.

7 VERZEICHNISSE

7.1 Literatur

acatech (Hrsg.) (2014): Potenziale des dualen Studiums in den MINT-Fächern, http://www.acatech.de/fileadmin/publikationen/acatech_POSITION_Duales_Studium_WEB.pdf (Abruf am 23.05.2017).

Akkreditierungsrat (2007): Handreichung des Akkreditierungsrates an die Agenturen auf Grundlage der „Empfehlungen der Arbeitsgruppe ‚Weiterbildende Studiengänge' des Akkreditierungsrates zur Qualitätssicherung und Akkreditierung weiterbildender Masterstudiengänge", http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Beschluesse/AR_Handreichung_Weiterbildung.pdf (Abruf am 23.05.2017).

Akkreditierungsrat (2010): Handreichung der AG „Studiengänge mit besonderem Profilanspruch". Beschluss des Akkreditierungsrates vom 10.12.2010, http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Beschluesse/AR_Handreichung_Profil.pdf (Abruf am 07.06.2017).

Akkreditierungsrat (2013): Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung. Beschluss des Akkreditierungsrates vom 08.12.2009, zuletzt geändert am 20.02.2013, http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Beschluesse/AR_Regeln_Studiengaenge_aktuell.pdf (Abruf am 23.05.2017).

Al-Ani, Ayad (2016): Lehren in digitalen Lernwelten. Neue Rollen und Funktionen von Lehrenden. In: Cendon, Eva/Mörth, Anita/Pellert, Ada (Hrsg.): Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen, Münster/New York: Waxmann, S. 247–257.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016a): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration, http://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bildungsbericht-2016 (Abruf am 10.05.2017).

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016b): F1 Studienangebot. Webtabellen, http://www.bildungsbericht.de/de/datengrundlagen/daten-2016 (Abruf am 10.05.2017).

Baden-Württemberg (2016): Gesetz über die Hochschulen in Baden-Württemberg (Landeshochschulgesetz – LHG) vom 1. Januar 2005. Zum 13.07.2016 aktuellste verfügbare Gesamtausgabe, http://www.landesrecht-bw.de/jportal/portal/t/3q7b/page/bsbawueprod.psml?pid=Dokumentanzeige&showdoccase=1&js_peid=Trefferliste&documentnumber=4&numberofresults=110&fromdoctodoc=yes&doc.id=jlr-HSchulGBWV19P1&doc.part=X&doc.price=0.0&doc.hl=1#focuspoint (Abruf am 09.06.2017).

Baethge, Martin/Kerst, Christian/Leszczensky, Michael/Wieck, Markus (2014): Zur neuen Konstellation zwischen Hochschulbildung und Berufsbildung. In: Forum Hochschule, H. 3/2014, http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201403.pdf (Abruf am 09.06.2017).

Balke, Johannes/Banscherus, Ulf/Boettcher, Aisha/Busch, Susanne/Glaubitz, Marko/Hardt, Katharina/Herrlinger, Simone/Herzig, Lita/Jütte, Wolfgang/Käuper, Kristin Maria/Kamm, Caroline/Lauber-Pohle, Sabine/Marx, Christopher/Schulte, Birgit/Westenhöfer, Joachim/Wolter, Andrä (2015): Gestaltung von Zu- und Übergängen zu Angeboten der Hochschulweiterbildung. Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen". o. O.

Banscherus, Ulf/Kamm, Caroline/Otto, Alexander (2015): Information, Beratung und Unterstützung von nicht-traditionellen Studierenden. In: Hanft, Anke/Zawacki-Richter, Olaf/Gierke, Willi B. (Hrsg.): Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule, Münster/New York: Waxmann, S. 81–96.

Bargel, Tino/Bargel, Holger (2014): Studieren in Teilzeit und Teilzeitstudium – Definitionen, Daten, Erfahrungen, Positionen und Prognosen. Bielefeld: UVW Universitäts Verlag.

Bargel, Tino/Ramm, Michael/Multrus, Frank (2012): Schwierigkeiten und Belastungen im Bachelorstudium – wie berechtigt sind die studentischen Klagen?, http://www.bzh.bayern.de/uploads/media/1_2012_gesamt.pdf (Abruf am 08.06.2017).

Beaugrand, Andreas/Latteck, Änne-Dörte/Mertin, Matthias/Rolf, Ariane (2015): Methodengeleitete Explikation von Wissen aus beruflichen Situationen, http://www.stifterverband.de/pdf/hds-bielefeld-explikation-von-wissen.pdf (Abruf am 09.06.2017).

Beedgen, Rainer/Nolting, Tobias/van Hove, Sven (2015): Erfolgsfaktoren des dualen Masters. Eine empirische Bedarfsanalyse zur Weiterentwicklung berufsbegleitender und berufsintegrierender Masterangebote, http://www.stifterverband.de/pdf/hds-dhbw-erfolgsfaktoren.pdf (Abruf am 09.06.2017).

Berthold, Christian/Jorzik, Bettina/Meyer-Guckel, Volker (Hrsg.) (2015): Handbuch Studienerfolg. Strategien und Maßnahmen: Wie Hochschulen Studierende erfolgreich zum Abschluss führen. Essen: Verwaltungsgesellschaft f. Wissenschaftspflege.

BIBB Bundesinstitut für Berufsbildung (2013): AusbildungPlus. Duales Studium in Zahlen 2012. Trends und Analysen, http://www.ausbildungplus.de/files/AusbildungPlus_in_Zahlen_2012.pdf (Abruf am 09.06.2017).

BIBB Bundesinstitut für Berufsbildung (2015): AusbildungPlus. Duales Studium in Zahlen 2014. Trends und Analysen, http://www.ausbildungplus.de/files/Duales-Studium_in_Zahlen_2014.pdf (Abruf am 09.06.2017).

Brunner, Stefanie/Kretschmer, Stefanie/Hoffmann, John/Zawacki-Richter, Olaf (2015): Blended Counselling: Konzeption eines Online-Beratungsportals für beruflich qualifizierte Studieninteressierte. In: Freitag, Walburga Katharina/Buhr, Regina/Danzeglocke, Eva-Maria/Schröder, Stefanie/Völk, Daniel (Hrsg.): Übergänge gestalten. Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen, Münster/New York: Waxmann, S. 31–47.

BMBF Bundesministerium für Bildung und Forschung (2010): Einkommen des Auszubildenden. Merkblatt zur Anrechnung von Einkommen des Ausbildenden nach § 21ff. BAföG, https://www.bafög.de/_media/merkblatt_einkommen.pdf (Abruf am 23.05.2017).

BMBF Bundesministerium für Bildung und Forschung (2015): Modernes BAföG für eine gute Ausbildung. Pressemitteilung vom 12.08.2015, https://www.bmbf.de/de/modernes-bafoeg-fuer-eine-gute-ausbildung-1688.html (Abruf am 23.05.2017).

BMBF Bundesministerium für Bildung und Forschung (2016): Zusätzliche Nebenbestimmungen zur Förderung begabter Studierender sowie begabter Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler in der Fassung vom Juli 2016, https://www.bmbf.de/files/Richtlinien_Anhebung_Promotionsfoerderung.pdf (Abruf am 23.05.2017).

Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (2013): Handbuch zum Deutschen Qualifikationsrahmen. Struktur – Zuordnungen – Verfahren – Zuständigkeiten, http://www.dqr.de/media/content/DQR_Handbuch_01_08_2013.pdf (Abruf am 09.05.2017).

Bußmann, Sebastian/Syda, Susanne (2016): Fachkräfteengpässe in Unternehmen. Berufe mit Aufstiegsfortbildung: Zwischen Fachkräfteengpässen und Digitalisierung. KOFA-Studie 1/2016. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft.

Bustamante, Silke/Linz, Dorle/Quilisch, Anne/Rieloff, Johanna (2015): Internationalisierung dualer Studiengänge, http://www.stifterverband.de/pdf/hds-berlin-internationalisierung.pdf (Abruf am 23.05.2017).

Cendon, Eva/Grassl, Roswitha/Pellert, Ada (Hrsg.) (2013): Vom Lehren zum Lebenslangen Lernen. Formate akademischer Weiterbildung. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.

Cendon, Eva/Eilers-Schoof, Anja/Flacke, Luise B./Hartmann-Bischoff, Monika/Kohlesch, Anja/Müskens, Wolfgang/Seger, Mario S./Specht, Judith/Waldeyer, Christina/Weichert, Doreen (2015): Handreichung: Anrechnung, Teil 1. Ein theoretischer Überblick. o. O.

Cendon, Eva/Mörth, Anita/Pellert, Ada (Hrsg.) (2016): Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Münster/New York: Waxmann.

CHE Centrum für Hochschulentwicklung (2016): Quantitative Entwicklung in Deutschland insgesamt, http://www.studieren-ohne-abitur.de/web/information/daten-monitoring/quantitative-entwicklung-in-deutschland-insgesamt/ (Abruf am 09.06.2017).

Creswell, John W. (2009): Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. 3. Auflage, Thousand Oaks: SAGE Publications.

Danne, Harald/Wiesner, Janika (2015): Einbindung von Ehemaligen in die Qualitätsentwicklung des Dualen Studiums, http://www.stifterverband.de/pdf/hds-wetzlar-ehemalige.pdf (Abruf am 09.06.2017).

Deloitte (2015): Ergebnisse der Unternehmensbefragung Duales Studium. Erschließung neuer Bildungs- und Karrierewege. o. O.

DGB – Deutscher Gewerkschaftsbund/DSW – Deutsches Studentenwerk (2013): Soziale Öffnung durch eine starke Studienfinanzierung: 10 Eckpunkte für ein modernes BAföG, https://www.studentenwerke.de/sites/default/files/DGB_DSW_10_Eckpunkte_BAfoeG_9-2013.pdf (Abruf am 23.05.2017).

DSW Deutsches Studentenwerk (2015): Worten Taten folgen lassen: Die Studienfinanzierung nun endlich der Lebenswirklichkeit anpassen. Beschluss der 76. ordentlichen Mitgliederversammlung des Deutschen Studentenwerks (DSW) vom 1./2. Dezember 2015, http://www.studentenwerke.de/de/Beschluss2_2015 (Abruf am 23.05.2017).

Dittmann, Christian/Kreutz, Maren (2016): Mit Beruf ins Studium – Herausforderungen für Hochschulen und Lernende. In: Faßhauer, Uwe/Severing, Eckart (Hrsg.): Verzahnung beruflicher und akademischer Bildung. Duale Studiengänge in Theorie und Praxis, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 157–172.

Dräger, Jörg/Ziegele, Frank/Thiemann, Jan/Müller, Ulrich/Rischke, Melanie/Khodaei, Samira (2015): Hochschulbildung wird zum Normalfall – Ein gesellschaftlicher Wandel und seine Folgen. Datenupdate 2015, http://www.che.de/downloads/Hochschulbildung_wird_zum_Normalfall_Datenupdate_2015.pdf (Abruf am 07.06.2017).

Duong, Sindy/Püttmann, Vitus (2014): Studieren ohne Abitur: Stillstand oder Fortentwicklung? Eine Analyse der aktuellen Rahmenbedingungen und Daten, http://www.che.de/downloads/CHE_AP_177_Studieren_ohne_Abitur_2014.pdf (Abruf am 09.06.2017).

EU Council (2011): Council Resolution on a renewed European agenda for adult learning. 2011/C372/01, http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32011G1220(01)&from=EN (Abruf am 09.05.2017).

Elsholz, Uwe (2015): Überwindung der Trennung zwischen beruflicher und akademischer Bildung? Bildungstheoretische, bildungspolitische und didaktische Herausforderungen, https://www.wbv.de/openaccess/artikel/shop/detail/16/_/0/1/6004491w/nb/1.html#single-c7ea80f31769951c (Abruf am 23.05.2017).

Faulstich, Peter/Oswald, Lena (2010): Wissenschaftliche Weiterbildung, http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_200.pdf (Abruf am 23.05.2017).

Fogolin, Angela (2014): Beruflich qualifiziert studieren?! Informationen zum berufsbegleitenden Studium, www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/7335 (Abruf am 23.05.2017).

Freitag, Walburga Katharina/Loroff, Claudia (2011): Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge (ANKOM) – Einführung und Überblick. In: Freitag, Walburga Katharina/Hartmann, Ernst A./Loroff, Claudia/Stamm-Riemer, Ida/Völk, Daniel/Buhr, Regina (Hrsg.): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel, Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, S. 9–17.

Freitag, Walburga Katharina/Buhr, Regina/Danzeglocke, Eva-Maria/Schröder, Stefanie/Völk, Daniel (Hrsg.) (2015): Übergänge gestalten. Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen. Münster/New York: Waxmann.

Freitag, Walburga Katharina/Völk, Daniel/Buhr, Regina/Schröder, Stefanie/Danzeglocke, Eva.-Maria (2015a): Übergangsgestaltung als Zukunftsthema – Einführung und Überblick. In: Freitag, Walburga Katharina/Buhr, Regina / Danzeglocke, Eva-Maria/Schröder, Stefanie/Völk, Daniel (Hrsg.): Übergänge gestalten. Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen, Münster/New York: Waxmann, S. 13–27.

Gensch, Kristina (2016): Erfolgreich im Studium, erfolgreich im Beruf: Absolventinnen und Absolventen dualer und regulärer Studiengänge im Vergleich. München: IHF, Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung.

Gibas, Robin (2015): Talente mit Migrationshintergrund: Ungenutzte Potenziale beim Ausbau dualer Studiengänge?!, http://www.stifterverband.de/pdf/hds-westfalen-migrationshintergrund.pdf (Abruf am 07.06.2017).

Graf, Lukas/Powell, Justin J. W./Fortwengel, Johann/Bernhard, Nadine (2016): Die Internationalisierung dualer Ausbildungsformen im Tertiärbereich. In: Faßhauer, Uwe/Severing, Eckart (Hrsg.): Verzahnung beruflicher und akademischer Bildung. Duale Studiengänge in Theorie und Praxis, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 97–114.

Grassl, Roswitha/Mörth, Anita (2013): LLL als profilbildendes Merkmal der Deutschen Universität für Weiterbildung. In: Cendon, Eva/Grassl, Roswitha/Pellert, Ada (Hrsg.): Vom Lehren zum Lebenslangen Lernen. Formate akademischer Weiterbildung, Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, S. 15–26.

Gröckel, Ulrike/Schönberg, Antonius/Walther, Birgit (2015): Abgestimmte Kompetenzentwicklung auf der Ebene der Lehrbeauftragten. Organisatorische und didaktische Einbindung der Lehrbeauftragten in den dualen Studienprozess, dargestellt am Beispiel der Berufsakademie Sachsen, http://www.stifterverband.de/pdf/hds-sachsen-lehrbeauftragte.pdf (Abruf am 07.06.2017).

Grützmacher, Judith/Ortenburger, Andreas/Heine, Christoph (2011): Studien- und Berufsperspektiven von Bachelorstudierenden in Deutschland. Übergangsverhalten, Studiengangsbewertungen und Berufsaussichten von Bachelorstudierenden im Wintersemester 2009/10, http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201107.pdf (Abruf am 23.05.2017).

Hachmeister, Cort-Denis/Müller, Ulrich/Ziegele, Frank (2016): Zu viel Vielfalt? Warum die Ausdifferenzierung der Studiengänge kein Drama ist, http://www.che.de/downloads/Im_Blickpunkt_Ausdifferenzierung_Studiengaenge.pdf (Abruf am 09.06.2017).

Hähn, Katharina (2015): Das duale Studium – Stand der Forschung. In: Krone, Sirikit (Hrsg.): Dual Studieren im Blick. Entstehungsbedingungen, Interessenlagen und Umsetzungserfahrungen in dualen Studiengängen, Wiesbaden: Springer VS, S. 29–50.

Hanft, Anke (2013): Vorwort. In: Hanft, Anke/Brinkmann, Katrin (Hrsg.): Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen, Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, S. 9–12.

Hanft, Anke (2015): Heterogene Studierende – homogene Studienstrukturen. In: Hanft, Anke/Zawacki-Richter, Olaf/Gierke, Willi B. (Hrsg.): Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule, Münster/New York: Waxmann, S. 13–28.

Hanft, Anke/Brinkmann, Katrin (Hrsg.) (2013): Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.

Hanft, Anke/Brinkmann, Katrin/Gierke, Willi B./Müskens, Wolfgang (2014): Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen in Studiengängen, https://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/anrechnungsprojekte/Anhost.pdf (Abruf am 08.06.2017).

Hanft, Anke/Brinkmann, Katrin/Kretschmer, Stefanie/Maschwitz, Annika/Stöter, Joachim (Hrsg.) (2016): Organisation und Management von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen. Münster/New York: Waxmann.

Hanft, Anke/Pellert, Ada/Cendon, Eva/Wolter, Andrä (Hrsg.) (2015): Weiterbildung und Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung zur ersten Wettbewerbsrunde des Bund-Länder-Wettbewerbs: „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen". o. O.

Hanft, Anke/Zawacki-Richter, Olaf/Gierke, Willi B. (Hrsg.) (2015): Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule. Münster/New York: Waxmann.

Hans-Böckler-Stiftung (o. J.): Studienstipendien. Die Leistungen der materiellen und ideellen Förderung, http://www.boeckler.de/4374.htm (Abruf am 09.06.2017).

Henschel, Angelika/Eylert-Schwarz, Andreas (2015): Herausforderung Heterogenität – Gender und Diversity als relevante Kategorien zur Gestaltung gelingender Übergänge zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. In: Freitag, Walburga Katharina/Buhr, Regina/Danzeglocke, Eva-Maria/Schröder, Stefanie/Völk, Daniel (Hrsg.): Übergänge gestalten. Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen, Münster/New York: Waxmann, S. 133–150.

Heublein, Ulrich/Richter, Johanna/Schmelzer, Robert/Sommer, Dieter (2014): Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2012, http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201404.pdf (Abruf am 08.06.2017).

Holtkamp, Rolf (1996): Duale Studienangebote der Fachhochschulen, http://www.dzhw.eu/pdf/pub_hp/hp115.pdf (Abruf am 10.05.2017).

Hopbach, Achim (2014): Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen – Projekte der 2. Wettbewerbsrunde. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Auftakt zur 2. Wettbewerbsrunde des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen, Berlin, 7. Oktober 2014 – Dokumentation, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 12–21.

HRK Hochschulrektorenkonferenz (o. J.): Deutsche Hochschulreife, http://www.hochschulkompass.de/studium/voraussetzungen-fuers-studium/hochschulzugangsberechtigung/deutsche-hochschulreife.html (Abruf am 09.06.2017).

Iberer, Ulrich/Milling, Marc (2013): Was kennzeichnet „gute" Betreuung bei berufsbegleitenden Studiengängen im Blended-Learning-Format? Tragweite verschiedener Betreuungskomponenten und ihr Transfer auf andere Studiengänge. In: Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung, H. 1/2013, S. 53–60.

Johnson, Larry/Adams Becker, Samantha/Estrada, Victoria/Freeman, Alex (2015): NMC Horizon Report: 2015 Higher Education Edition. Deutsche Ausgabe (H. Bechmann, Übers.). Austin: The New Media Consortium.

Kerres, Michael (2012): Mediendidaktische Implementation – inhaltlich, räumlich und zeitlich flexibles Lernen organisieren. In: Kerres, Michael/Hanft, Anke/Wilkesmann, Uwe/Wolff-Bendik, Karola (Hrsg.): Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen, Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, S. 44–51.

Kerres, Michael/Hanft, Anke/Wilkesmann, Uwe/Wolff-Bendik, Karola (Hrsg.) (2012): Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.

Kerres, Michael/Schmidt, Andreas/Wolff-Bendik, Karola (2012): Didaktische Konzeption und Instruktionsdesign – der Vielfalt gerecht werden. In: Kerres, Michael/Hanft, Anke/Wilkesmann, Uwe/Wolff-Bendik, Karola (Hrsg.): Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen, Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, S. 36–43.

KMK Kultusministerkonferenz (2002): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (I). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002, http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_06_28-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-1.pdf (Abruf am 07.06.2017).

KMK Kultusministerkonferenz (2008): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.09.2008, http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/KMK/Vorgaben/KMK_Anrechnung_ausserhochschulisch_II.pdf (Abruf am 07.06.2017).

KMK Kultusministerkonferenz (2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009, http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf (Abruf am 07.06.2017).

KMK Kultusministerkonferenz (2010): Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i. d. F. vom 04.02.2010, http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf (Abruf am 07.06.2017).

Köster, Kathrin/Schiedhelm, Melanie/Schöne, Sonja/Stettner, Jochen (2016): Work-based Learning im Heilbronner Modell. Ein Bericht aus der Praxis. In: Cendon, Eva/Mörth, Anita/Pellert, Ada (Hrsg.): Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen, Münster/New York: Waxmann, S. 87–102.

Kreutz, Maren/Meyer, Rita (2015): „Große Schatten werfen ihre Ereignisse hinter sich" – Alte und neue Herausforderungen einer berufsbezogenen Didaktik an Hochschulen, https://www.wbv.de/openaccess/artikel/shop/detail/16/_/0/1/6004491w/nb/1.html#single-c7ea80f31769951c (Abruf am 07.06.2017).

Krone, Sirikit (2013): Das duale Studium – Scharnier zwischen Berufs- und Hochschulbildung, http://denk-doch-mal.de/wp/sirikit-krone-das-duale-studium-scharnier-zwischen-berufs-und-hochschulbildung (Abruf am 08.06.2017).

Krone, Sirikit (Hrsg.) (2015a): Dual Studieren im Blick. Entstehungsbedingungen, Interessenlagen und Umsetzungserfahrungen in dualen Studiengängen. Wiesbaden: Springer VS.

Krone, Sirikit (Hrsg.) (2015b): Das duale Studium. In: Krone, Sirikit (Hrsg.): Dual Studieren im Blick. Entstehungsbedingungen, Interessenlagen und Umsetzungserfahrungen in dualen Studiengängen, Wiesbaden: Springer VS, S. 15–28.

Krone, Sirikit (2015c): Neue Karrierepfade in den Betrieben: Nachwuchsbindung oder Akademisierung? In: Krone, Sirikit (Hrsg.): Dual Studieren im Blick. Entstehungsbedingungen, Interessenlagen und Umsetzungserfahrungen in dualen Studiengängen, Wiesbaden: Springer VS, S. 51–88.

Kuda, Eva/Strauß, Jürgen/Spöttl, Georg/Kaßebaum, Bernd (Hrsg.) (2012): Akademisierung der Arbeitswelt? Zur Zukunft der beruflichen Bildung. Hamburg: VSA-Verlag.

Kundolf, Susanne (2012): Anforderungen und Erwartungen von IT-Fachkräften an ein Studium. Vortrag im Rahmen der Tagung „Innovative Bildungschancen: Zur Durchlässigkeit zwischen hochschulischer und beruflicher Bildung am Beispiel des IT-Bereichs" am 24. April 2012 in Braunschweig, https://www.tu-braunschweig.de/Medien-DB/oh/tagungsvortrag_240412_3.pdf (Abruf am 08.06.2017).

Kupfer, Franziska/Köhlmann-Eckel, Christiane/Kolter, Christa (2014): Duale Studiengänge – Praxisnahes Erfolgsmodell mit Potenzial? Abschlussbericht zum Entwicklungsprojekt: Analyse und Systematisierung dualer Studiengänge an Hochschulen. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Lah, Wencke/Röwert, Ronny/Berthold, Christian (2016): Das Teilzeit-Studium an deutschen Hochschulen – Wo stehen wir und was ist möglich?, http://www.che.de/downloads/CHE_AP_188_Das_Teilzeit_Studium_an_deutschen_Hochschulen.pdf (Abruf am 09.06.2017).

Leuphana Universität Lüneburg (2012): Offene Hochschule Lüneburg. Erfolgsfaktoren für ein berufsbegleitendes Studium, http://www.leuphana.de/fileadmin/user_upload/Forschungseinrichtungen/ipm/files/Erfolgsfaktoren_fuer_ein_berufsbegleitendes_Studium.pdf (Abruf am 09.06.2017).

Lobe, Claudia (2015): Hochschulweiterbildung als biografische Transition. Teilnehmerperspektiven auf berufsbegleitende Studiengänge. Wiesbaden: Springer VS.

Maschwitz, Annika/Brinkmann, Katrin (2015): Das Teilzeitstudium – ein zeitgemäßes Studienmodell?, http://www.bzh.bayern.de/uploads/media/1-2015-Maschwitz-Brinkmann.pdf (Abruf am 09.06.2017).

Middendorf, Elke/Apolinarski, Beate/Poskowsky, Jonas/Kandulla, Maren/Netz, Nicolai (2013): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung, https://www.studentenwerke.de/sites/default/files/01_20-SE-Hauptbericht.pdf (Abruf am 09.06.2017).

Minks, Karl-Heinz/Netz, Nicolai/Völk, Daniel (2011): Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland: Status quo und Perspektiven, http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201111.pdf (Abruf am 07.06.2017).

Mörth, Anita/Pellert, Ada (2015): Handreichung Qualitätsmanagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Qualitätsmanagementsysteme, Kompetenzorientierung und Evaluation. Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen". o. O.

Müskens, Wolfgang/Eilers-Schoof, Anja (2014). Qualitätsgesicherte Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Studienleistungen und Studienabschlüsse, In: Kohler, Jürgen/Pohlenz, Philipp/Schmidt, Uwe (Hrsg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre (46. Ergänzungslieferung). Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus GmbH – Berlin/Stuttgart: Raabe, S. 149–170.

Nickel, Sigrun (Hrsg.) (2014): Implementierung von Qualitätsmanagementsystemen: Erfahrungen aus der Hochschulpraxis, http://www.che.de/downloads/CHE_AP_163_Qualitaetsmanagementsysteme_2014.pdf (Abruf am 08.06.2017).

Nickel, Sigrun/Duong, Sindy (2012): Studieren ohne Abitur: Monitoring der Entwicklungen in Bund, Ländern und Hochschulen, http://www.che.de/downloads/CHE_AP157_Studieren_ohne_Abitur_2012.pdf (Abruf am 08.06.2017).

Nickel, Sigrun/Püttmann, Vitus (2015a): Erfolgsfaktoren für die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung am Beispiel des Studierens ohne Abitur, https://www.wbv.de/openaccess/artikel/shop/detail/16/_/0/1/6004491w/nb/1.html#single-c7ea80f31769951c (Abruf am 08.06.2017).

Nickel, Sigrun/Püttmann, Vitus (2015b): Qualitätsentwicklung im dualen Studium. Ein Handbuch für die Praxis, https://www.stifterverband.org/qualitaetsentwicklung-im-dualen-studium (Abruf am 09.06.2017).

Ortenburger, Andreas (2013): Studierende im Stress. In: HIS Magazin 3/2013, S. 11–12, http://www.his-he.de/pdf/pub_mag/mag-201303.pdf (Abruf am 09.06.2017).

Pellert, Ada (2016): Theorie und Praxis verzahnen. Eine Herausforderung für Hochschulen. In: Cendon, Eva/Mörth, Anita/Pellert, Ada (Hrsg.): Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen, Münster/New York: Waxmann, S. 69–85.

Ramm, Michael/Multrus, Frank/Bargel, Tino/Schmidt, Monika (2014a): Studiensituation und studentische Orientierung. 12. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Langfassung. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Ramm, Michael/Multrus, Frank/Bargel, Tino/Schmidt, Monika (2014b): Studiensituation und studentische Orientierung. 12. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Kurzfassung. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Ratermann, Monique (2015): Verzahnung von akademischen und betrieblich-beruflichen Lerninhalten und -orten. In: Krone, Sirikit (Hrsg.): Dual Studieren im Blick. Entstehungsbedingungen, Interessenlagen und Umsetzungserfahrungen in dualen Studiengängen, Wiesbaden: Springer VS, S. 167–210.

Schäfer, Miriam (2016): Das Kompetenzportfolio. Ein Beispiel aus der Praxis berufsbegleitender Studiengänge. In: Cendon, Eva/Mörth, Anita/Pellert, Ada (Hrsg.): Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen, Münster/New York: Waxmann, S. 139–155.

Schiller, Erik/Heese, Renate/Rheinländer, Kathrin/Rundnagel, Heike/Wanken, Simone (2016): Lehrende in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Befunde aus der Praxis. In: Cendon, Eva/Mörth, Anita/Pellert, Ada (Hrsg.): Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen, Münster/New York: Waxmann, S. 223–245.

Schlindwein, Daniela/Weyland, Ulrike/Schürmann, Mirko (2015): Tutorien als Unterstützung beim Übergang an die Hochschule? – Erfahrungen und Ergebnisse aus dem ANKOM-Projekt bequaSt. In: Freitag, Walburga Katharina/Buhr, Regina/Danzeglocke, Eva-Maria/Schröder, Stefanie/Völk, Daniel (Hrsg.): Übergänge gestalten. Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen, Münster/New York: Waxmann, S. 215–236.

Schlögl, Peter/Dall, Elke/Gary, Chris/Rinnhofer, Petra (2002): Vereinbarkeit von Studium und Berufstätigkeit in ausgewählten Universitäts- und Fachhochschul-Studienrichtungen in Wien, http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/Kurzfassung_OEIBF.pdf (Abruf am 09.06.2017).

Schmid, Ulrich/Thom, Sabrina/Görtz, Lutz (2016): Ein Leben lang digital lernen – neue Weiterbildungsmodelle aus Hochschulen, https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD_AP_Nr20_Lebenslanges_Lernen.pdf (Abruf am 09.06.2017).

Schulte, Frank Paul (2015): Die Bedeutung und Erfassung des Erwerbs von Theorie-Praxis/Praxis-Theorie-Transferkompetenz im Rahmen eines dualen Studiums, http://www.stifterverband.de/pdf/hds-essen-transferkompetenz.pdf (Abruf am 09.06.2017).

Schwill, Jürgen/Schwill, Ursula/Wolf, Anett (2015): Erschließung neuer Zielgruppen für das duale Studium an kleinen Hochschulen im Land Brandenburg, http://www.stifterverband.de/pdf/hds-brandenburg-neue-zielgruppen.pdf (Abruf am 09.06.2017).

Seger, Mario Stephan/Waldeyer, Christina (2014): Qualitätssicherung im Kontext von Anrechnung und Anerkennung von Lernergebnissen in Hochschulen, Aachen: Shaker Verlag.

Severing, Eckart/Teichler, Ulrich (2013): Akademisierung der Berufswelt? Verberuflichung der Hochschulen? In: Severing, Eckart/Teichler, Ulrich (Hrsg.): Akademisierung der Berufswelt? Berichte zur beruflichen Bildung, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 7–18.

Sommerfeldt, Holger/Höllermann, Philipp (2014): Trendstudie Fernstudium 2014, http://www.trendstudie-fernstudium.de/download (Abruf am 09.06.2017).

Sotz-Hollinger, Gudrun (2009): Karriereerwartungen berufsbegleitend Studierender. In: **Zeitschrift für Hochschulentwicklung Jg. 4/Nr. 2 (Juni 2009)**. Verfügbar unter: https://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/52 (Abruf am 7.6.2017).

Stamm-Riemer, Ida/Hartmann, Ernst A. (2011): Entwicklungen und Trends im ANKOM-Kontext zu Anrechnung und Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung in Deutschland und Europa. In: Freitag, Walburga Katharina/Hartmann, Ernst A./Loroff, Claudia/Stamm-Riemer, Ida/Völk, Daniel/Buhr, Regina (Hrsg.): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel, Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, S. 57–74.

Statistisches Bundesamt (2016): Studierende nach Bundesländern, Nationalität und Geschlecht, https://www.genesis.destatis.de/genesis/online;jsessionid=F84FD8E1ECC4E5C7411D324FB9121638.tomcat_GO_1_2?operation=previous&levelindex=2&levelid=1466668485128&step=2 (Abruf am 09.06.2017).

Ulhaas, Lilian/Winterhalder, Sven (2015): Professionelles Schnittstellenmanagement im ausbildungsintegrierenden Studium – Qualitätssicherung durch Prozessmanagement der Kooperation zwischen Hochschule und Praxis, http://www.stifterverband.de/pdf/hds-muenchen-schnittstellenmanagement.pdf (Abruf am 07.06.2017).

Völk, Daniel/Netz, Nikolai (2012): Organisationsformen und Qualitätsdimensionen berufsbegleitender Studienangebote in Deutschland, http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/31183/ssoar-2012-volk_et_al-organisationsformen_und_qualitatsdimensionen_berufsbegleitender_studienangebote.pdf?sequence=1 (Abruf am 07.06.2017).

Wildt, Johannes (2014): Wissenschaftliche Weiterbildung – ein vergessenes Feld der Hochschuldidaktik? In: Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung, H. 2/2014, S. 9–12.

Wilms, Andreas/Schwill, Ursula/Friedrich, Eva (2015): Studienerfolgsoptimierende Dimensionen des Übergangs. Bestandsaufnahme – Evaluation – Reflexion. In: Freitag, Walburga Katharina/Buhr, Regina/Danzeglocke, Eva-Maria/Schröder, Stefanie/Völk, Daniel (Hrsg.): Übergänge gestalten. Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen, Münster/New York: Waxmann, S. 237–254.

Wissenschaftsrat (2012): Empfehlungen zu hochschulischen Qualifikationen für das Gesundheitswesen, http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/2411-12.pdf (Abruf am 07.06.2017).

Wissenschaftsrat (2013): Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums. Positionspapier, http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3479-13.pdf (Abruf am 07.06.2017).

Wochnik, Markus/Thiel de Gafenco, Marian (2015): Abgestimmte Kompetenzentwicklung auf Ebene der Studierenden aus Sicht einer Universität, http://www.stifterverband.de/pdf/hds-kassel-studierende.pdf (Abruf am 07.06.2017).

Wolter, Andrä (2011): Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland: Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen, http://www.bzh.bayern.de/uploads/media/2011_4_Wolter.pdf (Abruf am 07.06.2017).

Wolter, Andrä/Banscherus, Ulf (2013): Offene Hochschule – Konzept, Ziele, Entwicklung, http://denk-doch-mal.de/wp/andrae-wolterulf-banscherus-offene-hochschule/ (Abruf am 07.06.2017).

Wolter, Andrä/Banscherus, Ulf/Kamm, Caroline (Hrsg.) (2016): Zielgruppen lebenslangen Lernens an Hochschulen, Münster/New York: Waxmann.

Wolter, Andrä/Kamm, Caroline/Lenz, Katharina/Renger, Peggy/Spexard, Anna (Hrsg.) (2014): Potenziale des dualen Studiums in den MINT-Fächern. Eine empirische Untersuchung, München: Herbert Utz Verlag.

Zentrum für E-Government (2008): Auswertung der AbsolventInnen-Umfrage zur Evaluierung der Universitätslehrgänge der Donau-Universität in Krems in Kooperation mit den Industrie- und Handelskammern in Deutschland, https://akademie.muenchen.ihk.de/akademie/inhalte/Anhaenge/Krems_Absolventenumfrage.pdf (Abruf am 07.06.2017).

ZEvA Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur (2016): Evaluation dualer Studienkonzepte an niedersächsischen Hochschulen und Berufsakademien, http://www.zeva.org/fileadmin/Downloads/Evaluationsberichte/Gesamtbericht_Duale_Studienkonzepte_2016.pdf (Abruf am 09.06.2017).

7.2 Interviews

Interview-partner:	Studien-gang:	Datum, Uhrzeit:	Dauer des Interviews: (hh:mm:ss)	Literaturangabe:
Prof. Dr. Peter Wotschke *(Studiengang-leiter)* – HWR Berlin	Prozess- und Projekt-manage-ment (M. A.)	20. April 2016, 14.00 Uhr	01:00:18	Nickel, S., Schulz, N. (2016a): Persönliches Skype-Interview mit Prof. Dr. Peter Wotschke (Studien-ganglei-ter) und Frau Maren Rosen-baum (Studiengang-management) zum Studiengang „Prozess- und Projektmanage-ment (M. A.)“, [Videodatei aufgezeichnet mit *callnote*], 01:00:18, 20.04.2016
Karen Vogelpohl *(Studiengang-management)* – Carl von Os-sietzky Univer-sität Oldenburg	Business Admini-stration in mittel-ständi-schen Unterneh-men (B. A.)	27. April 2016, 10.30 Uhr	01:01:56	Nickel, S., Schulz, N. (2016b): Persönliches Skype-Interview mit Frau Karen Vogelpohl (Studiengang-management) zum Studiengang „Business Administration in mittel-ständischen Unternehmen (B. A.)“, [Videodatei aufgezeichnet mit *callnote*], 01:01:56, 27.04.2016

Prof. Dr. Wolfgang Arens-Fischer *(Leiter/Studiendekan Institut für Duale Studiengänge)* – Hochschule Osnabrück	Engineering technischer Systeme (B. Eng.)	04. Mai 2016, 11.30 Uhr	01:24:27	Nickel, S., Schulz, N. (2016c): Persönliches Skype-Interview mit Prof. Dr. Wolfgang Arens-Fischer (Leiter/ Studiendekan; Institut für Duale Studiengänge) zum Studiengang „Engineering technischer Systeme (B. Eng.)", [Videodatei aufgezeichnet mit *callnote*], 01:24:27, 04.05.2016
Katrin Dinkelborg *(Leitung Studierenden- und Unternehmensbetreuung am Institut für Duale Studiengänge)* – Hochschule Osnabrück	(s. o.)	(s. o.)	(s. o.)	Nickel, S., Schulz, N. (2016d): Persönliches Skype-Interview mit Frau Katrin Dinkelborg (Leitung Studierenden- und Unternehmensbetreuung am Institut für Duale Studiengänge) zum Studiengang „Engineering technischer Systeme (B. Eng.)", [Videodatei aufgezeichnet mit *callnote*], 01:24:27, 04.05.2016
Dr. Karola Wolff *(Studiengangmanagement)* – Universität Duisburg-Essen	Educational Media | Bildung & Medien (M. A.)	04. Mai 2016, 14.00 Uhr	Ca. 01:30:00	Nickel, S., Schulz, N. (2016e): Persönliches Skype-Interview mit Dr. Karola Wolff (Studiengangmanagement) zum Studiengang „Educational Media | Bildung & Medien (M. A.)", [Gedächtnisprotokoll], 04.05.2016
Prof. Dr. Gunnar Siemer *(Studiengangleiter)* – HFH Hamburger Fern-Hochschule	Betriebswirtschaft (M. A.)	07. Juni 2016, 15.00 Uhr	01:07:45	Nickel, S., Schulz, N. (2016f): Persönliches Skype-Interview mit Prof. Dr. Gunnar Siemer (Studienganglei-ter) zum Studiengang „Betriebswirt-schaft (M. A.)", [Videodatei aufgezeichnet mit *callnote*], 01:07:45, 07.06.2016
Prof. Dr. Andreas Metz *(Geschäfts-führer und Studienleiter Technik)* – ASW Berufsakademie Saarland e. V.	Maschinenbau – Produktion (B. Eng.)	20. Juni 2016, 13.00 Uhr	01:28:53	Nickel, S., Schulz, N. (2016g): Persönliches Skype-Interview mit Prof. Dr. Andreas Metz (Geschäftsführer und Studienleiter Technik) zum Studiengang „Maschinenbau – Produktion (B. Eng.)", [Videodatei aufgezeichnet mit *callnote*], 01:28:53, 20.06.2016

Prof. Dr. Uli Burger *(Studienfachberater und Studiengangleiter)* – Technische Hochschule Ingolstadt	Luftfahrttechnik (B. Eng.)	14. Juli 2016, 14.00 Uhr	01:18:57	Nickel, S., Schulz, N. (2016h): Persönliches Skype-Interview mit Prof. Dr. Uli Burger (Studienfachberater und Studiengangleiter) zum Studiengang „Luftfahrttechnik (B. Eng.)", [Videodatei aufgezeichnet mit *callnote*], 01:18:57, 14.07.2016

7.3 Quellenangaben zu den Praxisbeispielen

7.3.1 HWR Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin

AQAS Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung von Studiengängen (2012a): Beschluss zur Akkreditierung des Studiengangs M. A. Prozess- und Projektmanagement an der Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin, http://www.aqas.de/downloads/Gutachten/48_358_Man, (Abruf am 26.10.2015).

AQAS Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung von Studiengängen (2012b): Gutachten zur Akkreditierung des Studiengangs M. A. Prozess- und Projektmanagement an der Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin, http://www.aqas.de/downloads/Gutachten/48_358_Man, (Abruf am 26.10.2015).

Gesetz zur Eingliederung der Berufsakademie Berlin in die Fachhochschule für Wirtschaft Berlin (2003). In: Senatsverwaltung für Justiz (Hrsg.): Gesetz- und Verordnungsblatt für Berlin 59, H. 36, http://www.hwr-berlin.de/fileadmin/Dokumente/Ordnungen/Gesetze/pid94_1_einglg.pdf (Abruf am 09.06.2017).

HWR Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin (2012): Studiengangsbeschreibung für den dualen, berufsbegleitenden Masterstudiengang Prozess- und Projektmanagement mit dem Abschluss Master of Arts. Stand 06.07.2012, Gültig ab Studienjahr 2012. Internes Dokument.

HWR Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin (2015a): Mitteilungsblatt der Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin Nr. 45/2015 vom 26. August 2015. Rahmenstudien- und Prüfungsordnung der Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin (RStud/PrüfO) in der Fassung vom 26.05.2015, http://www.hwr-berlin.de/fileadmin/downloads_internet/Mitteilungsblaetter/2015/Mitt2015_45.pdf (Abruf am 09.06.2017).

HWR Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin (2015b): Die Duale Kommission der Akademischen Selbstverwaltung des Fachbereich 2 Duales Studium der Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin, http://www.hwr-berlin.de/fachbereich-duales-studium/akademische-selbstverwaltung/kommissionen/duale-kommission/ (Abruf am 09.06.2017).

HWR Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin (2015c): Die Fachkommissionen der Akademischen Selbstverwaltung des Fachbereich 2 Duales Studium der Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin, http://www.hwr-berlin.de/fachbereich-duales-studium/akademische-selbstverwaltung/kommissionen/fachkommissionen/ (Abruf am 08.06.2017).

HWR Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin (2015d): FAQ zur Qualität am Fachbereich 2 Duales Studium der Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin, http://www.hwr-berlin.de/fachbereich-duales-studium/profil/qualitaet/faq/ (Abruf am 08.06.2017).

HWR Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin (2015e): Lehrbeauftragte des Studiengangs Prozess- und Projektmanagement, http://www.hwr-berlin.de/fachbereich-duales-studium/studiengaenge/prozess-und-projektmanagement-ma/lehrende/ (Abruf am 10.05.2017).

HWR Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin (2015f): Mitteilungsblatt der Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin Nr. 19/2015 vom 5. Juni 2015. Redaktionelle Berichtung des Mitteilungsblattes 17/2015. Festsetzung der Entgelte für den Master-Studiengang „Prozess- und Projektmanagement" des Fachbereichs Duales Studium Wirtschaft · Technik der Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin vom 29.04.2015, http://www.hwr-berlin.de/fileadmin/downloads_internet/Mitteilungsblaetter/2015/Mitt2015_19.pdf (Abruf am 09.05.2017).

HWR Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin (2015g): Mitteilungsblatt der Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin Nr. 53/2015 vom 28. Dezember 2015. Zulassungsordnung des Master-Studienganges „Prozess- und Projektmanagement" des Fachbereichs Duales Studium Wirtschaft · Technik der Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin vom 11.11.2015, http://www.hwr-berlin.de/fileadmin/downloads_internet/Mitteilungsblaetter/2015/Mitt2015_53.pdf (Abruf am 23.05.2017).

HWR Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin (2015h): Mitteilungsblatt der Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin Nr. 31/2015 vom 7. Juli 2015. Studien- und Prüfungsordnung des Master-Studienganges „Prozess- und Projektmanagement" des Fachbereichs Duales Studium Wirtschaft · Technik der Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin vom 13.03.2013, geändert am 18.03.2015, http://www.hwr-berlin.de/fileadmin/downloads_internet/Mitteilungsblaetter/2015/Mitt2015_31.pdf (Abruf am 23.05.2017).

HWR Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin (2015i): Qualitätsmanagement & Evaluation am Fachbereich 2 Duales Studium der Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin, http://www.hwr-berlin.de/fachbereich-duales-studium/profil/qualitaet/qualitaetsmanagement/ (Abruf am 09.05.2017).

HWR Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin (2015j): Studienaufbau des Studiengangs Prozess- und Projektmanagement – M. A., http://www.hwr-berlin.de/fachbereich-duales-studium/studiengaenge/prozess-und-projektmanagement-ma/studienaufbau/ (Abruf am 09.05.2017).

HWR Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin (2015k): Studiengangsbroschüre. Fachbereich Duales Studium Wirtschaft · Technik. Master. Prozess- und Projektmanagement. Dualer weiterbildender Studiengang in Teilzeit, http://www.hwr-berlin.de/fileadmin/downloads_internet/studiengaenge/flyer_fb2/FB2_BRO_MA_Prozess_Projekt.pdf (Abruf am 09.05.2017).

HWR Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin (2015l): Studiengangsinformationen des Studiengangs Prozess- und Projektmanagement – M. A., http://www.hwr-berlin.de/fachbereich-duales-studium/studiengaenge/prozess-und-projektmanagement-ma/studiengangsinformationen/ (Abruf am 09.05.2017).

HWR Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin (2015m): Studienkosten des Studiengangs Prozess- und Projektmanagement – M. A., http://www.hwr-berlin.de/fachbereich-duales-studium/studiengaenge/prozess-und-projektmanagement-ma/studienkosten/ (Abruf am 09.05.2017).

HWR Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin (2015n): Studiengangspräsentation für Studieninteressierte. Der duale berufsbegleitende Masterstudiengang Prozess- und Projektmanagement (M. A.), http://www.hwr-berlin.de/fileadmin/downloads_internet/fb2/praesentationen/Studiengangspraesentation_fuer_Studieninteressierte.pdf (Abruf am 10.05.2017).

HWR Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin (2015o): Master Prozess- und Projektmanagement, [Videodatei], https://www.youtube.com/watch?v=m69Bbszn9Lk (Abruf am 09.06.2017).

HWR Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin (2015p): Studiengangbeschreibung für den dualen, berufsbegleitenden Masterstudiengang Prozess- und Projektmanagement mit dem Abschluss Master of Arts. Stand 06.07.2015, Gültig ab Studienjahrgang 2015. Internes Dokument.

HWR Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin (2016): Verbindliche Richtlinie für Kooperationsunternehmen, http://www.hwr-berlin.de/fileadmin/downloads_internet/ba/studiengaenge/Master/Richtlinie_fuer_Kooperationsunternehmen_2015.pdf (Abruf am 07.06.2017).

HWR Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin (o. J.): Weiterbildungsvertrag. Zwischen der Hochschule für Wirtschaft und Recht (HWR) Berlin – Fachbereich Duales Studium Wirtschaft • Technik. Internes Dokument.

Nickel, Sigrun/Schulz, Nicole (2016a): Persönliches Skype-Interview mit Prof. Dr. Peter Wotschke (Studiengangleiter) und Frau Maren Rosenbaum (Studiengangmanagement) zum Studiengang „Prozess- und Projektmanagement (M. A.)", [Videodatei aufgezeichnet mit *callnote*], 01:00:18, 20.04.2016.

Walz, Ute (2015): Prozessablauf Lehrveranstaltungsevaluierung LE 600 für den Studiengang Prozess- und Projektmanagement der Hochschule für Wirtschaft und Recht in Berlin. Internes Dokument.

7.3.2 Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (2009): Reakkreditierungsbericht für den Bachelorstudiengang Business Administration (B. A.). Internes Dokument.

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (2012): Ordnung über besondere Zugangsvoraussetzungen für den berufsbegleitenden Bachelorstudiengang „Business Administration in mittelständischen Unternehmen (B. A.)", http://www.bba.uni-oldenburg.de/download/AM2012-04_04-Neufassung_ZO_BA_BusinessAdministration_FKII.pdf (Abruf am 09.05.2017).

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (2014): Änderung der Anlage „Gebühren- und Entgeltübersicht" zur „Neubekanntmachung der Gebühren- und Entgeltordnung" der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg vom 21.03.2013, http://www.bba.uni-oldenburg.de/download/AM2014-01_02-1Aenderung_Gebuehren-Entgeltuebersicht.pdf (Abruf am 07.06.2017).

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (2015a): Bachelor of Business Administration. Anrechnung im Bachelorstudium, http://www.bba.uni-oldenburg.de/14803.html (Abruf am 07.06.2017).

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (2015b): Bachelor of Business Administration. Beschreibung des Studiengangs, http://www.bba.uni-oldenburg.de/14225.html (Abruf am 08.06.2017).

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (2015c): Bachelor of Business Administration. Die Lernumgebung des Studiengangs, http://www.bba.uni-oldenburg.de/62575.html (Abruf am 07.06.2017).

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (2015d): Bachelor of Business Administration. Inhalte des Bachelorstudiums, http://www.bba.uni-oldenburg.de/14908.html (Abruf am 08.06.2017).

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (2015e): Bachelor of Business Administration. Inhalte des Zertifikatsstudiums, http://www.bba.uni-oldenburg.de/14226.html (Abruf am 08.06.2017).

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (2015f): Bachelor of Business Administration. Lehrende, http://www.bba.uni-oldenburg.de/14812.html (Abruf am 07.06.2017).

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (2015g): Bachelor of Business Administration. Startseite des Studiengangs, http://www.bba.uni-oldenburg.de/ (Abruf am 07.06.2017).

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (2015h): Bachelor of Business Administration. Studienablauf des Bachelorstudiums, http://www.bba.uni-oldenburg.de/14907.html (Abruf am 07.06.2017).

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (2015i): Bachelor of Business Administration. Team, http://www.bba.uni-oldenburg.de/14811.html (Abruf am 26.11.2015).

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (2015j): Bachelor of Business Administration. Qualitätsmanagement, http://www.bba.uni-oldenburg.de/15178.html (Abruf am 07.06.2017).

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (2015k): Bachelor of Business Administration. Zugangsvoraussetzungen für das Bachelorstudium, http://www.bba.uni-oldenburg.de/14802.html (Abruf am 09.06.2017).

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (2015l): Bachelor of Business Administration. Zugangsvoraussetzungen im Zertifikatsstudium, http://www.bba.uni-oldenburg.de/14914.html (Abruf am 09.06.2017).

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (2015m): Derzeitige Arbeitsschwerpunkte der WE.B am Institut für Pädagogik, https://www.uni-oldenburg.de/paedagogik/web/der-web/ (Abruf am 06.01.2016).

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (2015n): Dezernat 1 – Personal/Organisation. Weiterbildung für das Hochschulpersonal, http://www.uni-oldenburg.de/personalweiterbildung/ (Abruf am 09.06.2017).

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (2015o): Erste Änderung der Neufassung der gemeinsamen Prüfungsordnung für die berufsbegleitenden Bachelor- und Masterstudiengänge der Fakultäten für Bildungs- und Sozialwissenschaften (FK I), für Informatik, Wirtschafts- und Rechtswissenschaften (FK II) und für Mathematik und Naturwissenschaften (FK V) der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg vom 23.09.2015. Nicht amtliche Lesefassung, gültig für Studierende mit Studienbeginn WS 2015/16, http://www.bba.uni-oldenburg.de/download/BA__PO_Lesefassung23092015.pdf (Abruf am 23.05.2017).

Center für lebenslanges Lernen (o. J.): Berufsbegleitender Bachelorstudiengang Business Administration in mittelständischen Unternehmen (B. A.). Anrechnung von Kompetenzen. Internes Dokument.

Center für lebenslanges Lernen (2015a): Berufsbegleitender Bachelorstudiengang Business Administration in mittelständischen Unternehmen (B. A.). Abschlussmodul & Bachelorarbeit. Informationen und Hinweise, http://www.bba.uni-oldenburg.de/download/BBA_Abschlussmodul_Infopaket.pdf (Abruf am 08.06.2017).

Center für lebenslanges Lernen (2015b): Berufsbegleitender Bachelorstudiengang Business Administration in mittelständischen Unternehmen (B. A.). Handreichung für Studierende und Gasthörende. Internes Dokument.

Center für lebenslanges Lernen (2015c): Modulanmeldung, http://www.bba.uni-oldenburg.de/download/bba_modulanmeldung_sose_2016.pdf (Abruf am 23.05.2017).

Center für lebenslanges Lernen (2015d): Berufsbegleitender Bachelorstudiengang Business Administration in mittelständischen Unternehmen (B. A.). Modulbeschreibungen, http://www.bba.uni-oldenburg.de/download/BBA_Modulkatalog.pdf (Abruf am 26.11.2015).

Center für lebenslanges Lernen (2014a): Berufsbegleitender Bachelorstudiengang Business Administration in mittelständischen Unternehmen (B. A.). Handreichung für Dozentinnen und Dozenten. Internes Dokument.

Center für lebenslanges Lernen (2014b): Berufsbegleitender Bachelorstudiengang Business Administration in mittelständischen Unternehmen (B. A.). Handreichung für Mentorinnen und Mentoren. Internes Dokument.

Center für lebenslanges Lernen (2011): Ergänzungen zur Gebühren- und Entgeltübersicht für die berufsbegleitenden Studiengänge des C3L, http://www.c3l.uni-oldenburg.de/downloads/ordnungen/Ergaenzungen_zur_Gebuehren_und_Entgeltuebersicht.pdf (Abruf am 23.05.2017).

Müskens, Wolfgang/Gierke, Willi B. (2009): Gleichwertigkeit von beruflicher und hochschulischer Bildung. Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 32, H. 3, S. 46–54.

Müskens, Wolfgang/Eilers-Schoof, Anja (2013): Neue Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung: Das Oldenburger Modell der Anrechnung in der Praxis. In: Hanft, Anka/Brinkmann, Katrin (Hrsg.): Offene Hochschulen – Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen, Münster: Waxmann, S. 235–247.

Nickel, Sigrun/Schulz, Nicole (2016b): Persönliches Skype-Interview mit Frau Karen Vogelpohl (Studiengangmanagement) zum Studiengang „Business Administration in mittelständischen Unternehmen (B. A.)", [Videodatei aufgezeichnet mit *callnote*], 01:01:56, 27.04.2016.

7.3.3 Hochschule Osnabrück

Arens-Fischer, Wolfgang/Dinkelborg, Katrin/Grunwald, Guido (2016): Theorie-Praxis-Vernetzung und Kompetenzentwicklung in dualen Studiengängen. In: Hochschule und Weiterbildung H. 2/2016, S. 67–75.

GB Offene Hochschule (2014): Anerkennung und Anrechnung auf Studien- und Prüfungsleistungen. Leitlinie zur Umsetzung von § 11 AT-PO vom Präsidium beschlossen am 02.07.2014, bekannt gegeben am 02.07.2014, https://www.hs-osnabrueck.de/fileadmin/news_import/Leitlinie-Anerkennung-auf-Studien-und-Pruefungsleistungen.pdf (Abruf am 14.03.2016).

Hochschule Osnabrück (2013): Dokumentation zum Re-Akkreditierungsantrag der Hochschule Osnabrück, Fakultät Management, Kultur und Technik, Institut für Duale Studiengänge. Internes Dokument.

Hochschule Osnabrück (2015a): Allgemeiner Teil der Prüfungsordnung der Hochschule Osnabrück. Neufassung beschlossen vom Senat der Hochschule Osnabrück am 24.06.2015, genehmigt vom Präsidium am 01.07.2015, veröffentlicht am 20.07.2015 mit Wirkung zum 01.09.2015, https://www.hs-osnabrueck.de/fileadmin/news_import/Neufassung-ATPO-mit-Wirkung-zum-01-09-2015.pdf (Abruf am 14.03.2016).

Hochschule Osnabrück (2015b: Modulkatalog. Engineering technischer Systeme. Internes Dokument.

Hochschule Osnabrück (2016a): ETS-Elektrotechnik (dual), Standort Lingen (Ems). Bachelor of Engineering, https://www.hs-osnabrueck.de/de/studium/studienangebot/bachelor/ets-elektrotechnik-beng-dual-standort-lingen/ (Abruf am 23.05.2017).

Hochschule Osnabrück (2016b): Studienverlauf ETS-Elektrotechnik (dual), Standort Lingen (Ems). B. Eng, https://www.hs-osnabrueck.de/de/studium/studienangebot/bachelor/ets-elektrotechnik-beng-dual-standort-lingen/studienverlauf/ (Abruf am 23.05.2017).

Hochschule Osnabrück (2016c): ETS-Maschinenbau (dual), Standort Lingen (Ems). Bachelor of Engineering, https://www.hs-osnabrueck.de/de/studium/studienangebot/bachelor/ets-maschinenbau-beng-dual-standort-lingen/ (Abruf am 09.05.2017).

Hochschule Osnabrück (2016d): ETS-Mechatronik (dual), Standort Lingen (Ems). Bachelor of Engineering, https://www.hs-osnabrueck.de/de/studium/studienangebot/bachelor/ets-mechatronik-beng-dual-standort-lingen/ (Abruf am 10.05.2017).

Hochschule Osnabrück (2016e): Studienverlauf ETS-Mechatronik (dual), Standort Lingen (Ems). B. Eng, https://www.hs-osnabrueck.de/de/studium/studienangebot/bachelor/ets-mechatronik-beng-dual-standort-lingen/studienverlauf/ (Abruf am 10.05.2017).

Hochschule Osnabrück (2016f): ETS-Verfahrenstechnik (dual), Standort Lingen (Ems). Bachelor of Engineering, https://www.hs-osnabrueck.de/de/studium/studienangebot/bachelor/ets-verfahrenstechnik-beng-dual-standort-lingen/ (Abruf am 10.05.2017).

Hochschule Osnabrück (2016g): Theorie-Praxis-Transfer und Forschungsprojekte. Institut für Duale Studiengänge, https://www.hs-osnabrueck.de/de/wir/fakultaeten/mkt/institute/institut-fuer-duale-studiengaenge/theorie-praxis-transfer/ (Abruf am 10.05.2017).

Hochschule Osnabrück (2016h): Institut für Duale Studiengänge. Fakultät Management, Kultur und Technik, https://www.hs-osnabrueck.de/de/wir/fakultaeten/mkt/institute/institut-fuer-duale-studiengaenge/ (Abruf am 09.05.2017).

Hochschule Osnabrück (2016i): Hochschulzugang, https://www.hs-osnabrueck.de/de/studium/rund-ums-studium/bewerbung/hochschulzugang/#c29526 (Abruf am 10.05.2017).

IDS (Institut für Duale Studiengänge) (o. J.a): Evaluation Dualer Studienkonzepte an niedersächsischen Hochschulen und Berufsakademien. Selbstbericht. Internes Dokument.

IDS (Institut für Duale Studiengänge) (o. J.b): Übersicht über die Betreuungs- und Beratungsangebote am Institut für Duale Studiengänge. Internes Dokument.

IDS (Institut für Duale Studiengänge) (o. J.c): Internationales – Engineering technischer Systeme. Internes Dokument.

MKT (Fakultät Management, Kultur und Technik) (2013): Ordnung über den Nachweis zusätzlicher Zugangsvoraussetzungen für die ausbildungs- und praxisintegrierenden Bachelorstudiengänge Betriebswirtschaft (B. A.), Engineering technischer Systeme (B. Eng.), Wirtschaftsinformatik (B. Sc.), Wirtschaftsingenieurwesen (B. Eng.), beschlossen vom Fakultätsrat der Fakultät Management, Kultur und Technik am 06.03.2013, vorab genehmigt vom Präsidium am 21.02.2013, genehmigt vom Stiftungsrat am 19.03.2013, veröffentlicht am 21.03.2013, https://www.hs-osnabrueck.de/fileadmin/news_import/Ausint_Dual_Ba_MKT_IDS_zZv_20130319.pdf (Abruf am 16.03.2016).

MKT (Fakultät Management, Kultur und Technik) (2015): Besonderer Teil der Prüfungsordnungen für die ausbildungs- und praxisintegrierenden dualen Bachelorstudiengänge, https://www.hs-osnabrueck.de/fileadmin/news_import/BA_MKT-IDS_BPO_DBW-DWF-DWI-ETS_2015-07-03.pdf (Abruf am 14.03.2016).

Nickel, Sigrun/Schulz, Nicole (2016c): Persönliches Skype-Interview mit Prof. Dr. Wolfgang Arens-Fischer (Leiter/Studiendekan Institut für Duale Studiengänge) zum Studiengang „Engineering technischer Systeme (B. Eng.)", [Videodatei au*fgezeic*hnet mit *callnote*], 01:24:27, 04.05.2016.

Nickel, Sigrun/Schulz, Nicole (2016d): Persönliches Skype-Interview mit Frau Katrin Dinkelborg (Leitung Studierenden- und Unternehmensbetreuung am Institut für Duale Studiengänge) zum Studiengang „Engineering technischer Systeme (B. Eng.)", [Videodatei aufgezeichnet mit *callnote*], 01:24:27, 04.05.2016.

7.3.4 Universität Duisburg-Essen

Kerres, Michael (1999): Didaktische Konzeption multimedialer und telemedialer Lernumgebungen, http://mediendidaktik.uni-due.de/sites/default/files/dk-mmtl_0.pdf (Abruf am 10.05.2017).

Kerres, Michael (2016): Prüfen und Sichern von Lernprozessen [Videodatei], https://webconf.vc.dfn.de/p4706mga4pi/ (Abruf am 23.02.2017).

Learning Lab (2016a): Educational Media, Studieninhalte, http://mediendidaktik.uni-due.de/buchseite/3061 (Abruf am 06.02.2017).

Learning Lab (2016b): Educational Media, Studienverlauf, http://mediendidaktik.uni-due.de/buchseite/3039 (Abruf am 06.02.2017).

Learning Lab (2016c): Educational Media, Zielgruppen, http://mediendidaktik.uni-due.de/buchseite/3037 (Abruf am 06.02.2017).

Learning Lab (2016d): International, http://mediendidaktik.uni-due.de/international (Abruf am 06.02.2017).

Learning Lab (2016e): Online-Campus [Videodatei], http://mediendidaktik.uni-due.de/onlinecampus (Abruf am 23.05.2017).

Learning Lab (2016f): Alle Studienmodule, http://mediendidaktik.uni-due.de/studium/module/alle (Abruf am 23.05.2017).

Learning Lab (2016g): Anrechnung von ECTS, http://mediendidaktik.uni-due.de/buchseite/3731 (Abruf am 23.05.2017).

Learning Lab (2016h): Voraussetzungen & Bewerbung, http://mediendidaktik.uni-due.de/studium/anmeldung (Abruf am 23.05.2017).

Learning Lab (2016i): FAQ Studieren am Learning Lab, http://mediendidaktik.uni-due.de/faq-page#t1655n5273 (Abruf am 23.05.2017).

Learning Lab (2016j): Manual zur Anerkennung von Prüfungsleistungen und erworbenen Kompetenzen im Rahmen der beiden weiterbildenden Masterstudiengänge Educational Media I Bildung & Medien und Educational Leadership I Bildungsmanagement & -innovation (Stand Nov. 2013), http://mediendidaktik.uni-due.de/sites/default/files/Anerkennung_EduMediaLeader_2014.pdf (Abruf am 06.02.2017).

Learning Lab (2016k): Masterarbeiten, http://mediendidaktik.uni-due.de/studium/masterarbeit (Abruf am 06.02.2017).

Learning Lab (2016l): Organisation, http://mediendidaktik.uni-due.de/buchseite/3047 (Abruf am 11.02.2016).

Learning Lab (2016m): Lehrende. Lehrende in den Studienprogrammen, http://mediendidaktik.uni-due.de/buchseite/4305 (Abruf am 23.05.2017).

Learning Lab (2016n): Über uns, http://mediendidaktik.uni-due.de/ueberuns (Abruf am 23.05.2016).

Learning Lab (2016o): Weiterbildende Online-Studienprogramme Educational Media Educational Leadership [Videodatei], https://webconf.vc.dfn.de/p3i6x21u837/ (Abruf am 23.05.2016).

Learning Lab (2016p): Voraussetzungen. Formale Voraussetzungen für die Zulassung. Weitere Voraussetzungen für die Teilnahme. Technik, http://mediendidaktik.uni-due.de/buchseite/3049 (Abruf am 06.05.2016).

Learning Lab (2016q): Kosten, http://mediendidaktik.uni-due.de/studium/kosten-alt (Abruf am 23.05.2016).

Learning Lab (2017): Educational Media, Inhalte & Wahlmöglichkeiten im Überblick, http://mediendidaktik.uni-due.de/studium/online/edmedia (Abruf am 22.05.2017).

Nickel, Sigrun/Schulz, Nicole (2016e): Persönliches Skype-Interview mit Dr. Karola Wolff (Studiengangmanagement) zum Studiengang „Educational Media |Bildung & Medien (M. A.)“, [Gedächtnisprotokoll], 04.05.2016.

UDE Universität Duisburg-Essen (2012): Prüfungsordnung für das weiterbildende Master-Studienprogramm EDUCATIONAL MEDIA I BILDUNG UND MEDIEN an der Universität Duisburg-Essen vom 21. Juni 2012, (Verkündungsblatt Jg. 10, 2012 S. 449 / Nr. 65), zuletzt geändert durch zweite Änderungsordnung vom 12. Juni 2015 (VBI 13, H. 73, 2015, S. 323), https://www.uni-due.de/imperia/md/content/zentralverwaltung/bereinigte_sammlung/8_52_8_apr12.pdf (Abruf am 22.05.2017).

UDE Universität Duisburg-Essen (2014): Antrag auf Re-Akkreditierung, Weiterbildendes Studienprogramm Educational Media | Bildung & Medien, mit dem Abschluss: Master of Arts. Eingereicht bei AQAS e. V., 2. Fassung. Internes Dokument.

UDE Universität Duisburg-Essen (2016): Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung. Weiterbildung & Beratung für die Lehre, https://www.uni-due.de/zfh/lehrberatung.shtml (Abruf am 22.05.2017).

7.3.5 HFH · Hamburger Fern-Hochschule

Bloom, Benjamin S. (1976): Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. 5. Auflage, Weinheim: Beltz Verlag.

HFH Hamburger Fern-Hochschule (2006): Immatrikulationsordnung der Hamburger Fern-Hochschule vom 14.09.2006 in der Fassung vom 15.02.2011. Internes Dokument.

HFH Hamburger Fern-Hochschule (2009): Statut der HFH Hamburger Fern-Hochschule. Vom Hochschulsenat vorgeschlagene und von der Gesellschafterversammlung der Träger-GmbH am 18.09.2009 beschlossene Fassung. Internes Dokument.

HFH Hamburger Fern-Hochschule (2013): Fachbereich Wirtschaft. Betriebswirtschaft duale, Master Betriebswirtschaft. Gekürztes Material der Selbstdokumentation mit den Abschlüssen Bachelor of Arts (B. A.) sowie Master of Arts (M. A.). Hauptteil. Akkreditierungsagentur ACQUIN, Juli 2013. Internes Dokument.

HFH Hamburger Fern-Hochschule (2014a): Betriebswirtschaft (M. A.). Studiengangsspezifische Bestimmungen gültig ab 01.07.2014, zuletzt geändert am 14. März 2014 (HmbGVBl. S. 99f.), am 4. Juli 2014 in der vorliegenden Fassung genehmigt. Internes Dokument.

HFH Hamburger Fern-Hochschule (2014b): Rahmenprüfungsordnung für die Bachelor- und Masterstudiengänge (RahmenPO) vom 1. Januar 2014, zuletzt geändert am 19. September 2013 (HmbGVBl. S. 389, 398), am 9. Oktober 2013 in der vorliegenden Fassung genehmigt. Internes Dokument.

HFH Hamburger Fern-Hochschule (2015a): Qualitätspolitik der HFH Hamburger Fern-Hochschule. Internes Dokument.

HFH Hamburger Fern-Hochschule (2015b): Zeitgemäß lehren. Ein Leitfaden für Lehrbeauftragte der HFH Hamburger Fern-Hochschule. 1/2015, 5. Auflage. Internes Dokument.

HFH Hamburger Fern-Hochschule (2015c): Gut aufgehoben an der HFH Hamburger Fern-Hochschule. Studieren mitten im Leben, https://www.hamburger-fh.de/images/grafiken-allgemein/116-04-15_Flyer_HFH_FamilieInDerHochschule_Extern_A5_8er_Internet140815.pdf (Abruf am 22.05.2017).

HFH Hamburger Fern-Hochschule (2016a): Informationen für Interessenten und Studierende zum Interview in englischer Sprache, https://www.hamburger-fh.de/studiengaenge/downloads/sonstige/2013_Infoblatt_Eng.pdf (Abruf am 22.05.2017).

HFH Hamburger Fern-Hochschule (2016b): Anrechnung von Prüfungsleistungen im Masterstudiengang Betriebswirtschaft, https://www.hamburger-fh.de/studiengaenge/downloads/anrechnung/20150623_Anrechnungsformular_MasterBB_Betriebswirtschaft.pdf (Abruf am 23.05.2017).

HFH Hamburg Fern-Hochschule (2016c): Anmeldeformular und Studienvertrag. Masterstudiengang Betriebswirtschaft (M. A.). Gültig für Anmeldungen bis einschließlich Dezember 2016, https://www.hamburger-fh.de/studiengaenge/downloads/anmeldung/Anmeldung_BW_Master.pdf (Abruf am 23.05.2017).

HFH Hamburger Fern-Hochschule (2016d): Betriebswirtschaft Master of Arts (M. A.), https://www.hamburger-fh.de/studiengaenge/studiengang/betriebswirtschaft-master-of-arts (Abruf am 07.06.2017).

HFH Hamburger Fern-Hochschule (o. J.a): Vertrag über die Erteilung eines Lehrauftrages. Internes Dokument.

HFH Hamburger Fern-Hochschule (o. J.b): Werkvertrag. Internes Dokument.

HFH Hamburger Fern-Hochschule (o. J.c): Kooperationsvertrag. Internes Dokument.

HFH Hamburger Fern-Hochschule (o. J.d): Modulkatalog Studiengang „Master Betriebswirtschaft". Internes Dokument.

Kodolitsch-Jonas, Tilka-Sophia von (2014): Steuerung der Qualitätsentwicklung der HFH Hamburger Fern-Hochschule durch ein passfähiges QM-System. In: Nickel, Sigrun (Hrsg.): Implementierung von Qualitätsmanagementsystemen: Erfahrungen aus der Hochschulpraxis, S. 107–122, http://www.che.de/downloads/CHE_AP_163_Qualitaetsmanagementsysteme_2014.pdf (Abruf am 09.06.2017).

Nickel, Sigrun/Schulz, Nicole (2016f): Persönliches Skype-Interview mit Prof. Dr. Gunnar Siemer (Studiengangleiter) zum Studiengang „Betriebswirtschaft (M. A.)", [Videodatei aufgezeichnet mit *callnote*], 01:07:45, 07.06.2016.

7.3.6 ASW Berufsakademie Saarland e. V.

AQAS Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung von Studiengängen (2013): Beschluss zur Reakkreditierung der Studiengänge „Maschinenbau – Produktionstechnik" (B. Eng.), „Wirtschaftsingenieurwesen" (B. Eng.) an der ASW Berufsakademie Saarland, http://www.aqas.de/wp-content/plugins/aqas/uploads/47_338_lng.pdf (Abruf am 09.06.2017).

ASW Berufsakademie Saarland e. V. (2012): Rahmenplan für die betriebliche Ausbildungsphase im Bachelor-Studiengang Maschinenbau, http://www.asw-berufsakademie.de/fileadmin/download/dokumente/Rahmenplan/Ausbildungsrahmenplan%20Maschinenbau.pdf (Abruf am 09.06.2017).

ASW Berufsakademie Saarland e. V. (2015): STUDIEN- und PRÜFUNGSORDNUNG Bachelor of Engineering Maschinenbau. Internes Dokument.

ASW Berufsakademie Saarland e. V. (2016a): Duales Bachelor-Studium an der ASW Maschinenbau, http://www.asw-berufsakademie.de/fileadmin/download/dokumente/FolderMB/Maschinenbau.pdf (Abruf am 07.06.2017).

ASW Berufsakademie Saarland e. V. (2016b): Zulassung und Bewerbungsverfahren, http://www.asw-berufsakademie.de/duales-studium/bewerbung/ (Abruf am 09.06.2017).

ASW Berufsakademie Saarland e. V. (2016c): Ausbildungsunternehmen an der ASW, http://www.asw-berufsakademie.de/ausbildungsunternehmen/portfolio-ausbildungspartner/?no_cache=1 (Abruf am 07.06.2017).

ASW Berufsakademie Saarland e. V. (2016d): Bewerbungsformular, http://www.asw-berufsakademie.de/ausbildungs-unternehmen/bewerbungsformular/ (Abruf am 09.06.2017).

ASW Berufsakademie Saarland e. V. (2016e): Ausbildungsunternehmen Studienbeginn 9/2016, http://www.asw-berufsakademie.de/ausbildungsunternehmen/laufendes-jahr/?no_cache=1 (Abruf am 07.06.2017).

ASW Berufsakademie Saarland e. V. (2016f): Propädeutika (Vorschaltkurse), http://www.asw-berufsakademie.de/studienbetrieb/propaedeutika/ (Abruf am 08.06.2017).

ASW Berufsakademie Saarland e. V. (2016g): Propädeutikum – Vorstudiengänge, http://www.asw-berufsakademie.de/fileadmin/download/dokumente/propaedeutikum/Prop Inhalte.pdf (Abruf am 08.06.2017).

ASW Berufsakademie Saarland e. V. (2016h): Ausbildungs- und Studienvertrag Studiengang Maschinenbau, http://www.asw-berufsakademie.de/fileadmin/download/dokumente/studienvertraege/2016_2019/ASW%20Studienvertrag%20Maschinenbau%20-%20Studienjahr%202016%20-%202019.pdf (Abruf am 08.06.2017).

ASW Berufsakademie Saarland e. V. (o. J.a): Profil und Ziele der Studiengänge. Internes Dokument.

ASW Berufsakademie Saarland e. V. (o. J.b): Lehrkörper des Studiengangs Maschinenbau an der ASW. Internes Dokument.

ASW Berufsakademie Saarland e. V. (o. J.c): Qualitätssicherung an der ASW. Internes Dokument.

ASW Berufsakademie Saarland e. V. (o. J.d): Studierbarkeit des Studiengangs. Internes Dokument.

ASW Berufsakademie Saarland e. V. (o. J.e): Qualität der Curricula. Internes Dokument.

ASW Berufsakademie Saarland e. V. (o. J.f): Berufsfeldorientierung. Internes Dokument.

ASW Berufsakademie Saarland e. V. (o. J.g): Unterstützungs- und Weiterbildungsangebote für Dozenten. Internes Dokument.

Nickel, Sigrun/Schulz, Nicole (2016g): Persönliches Skype-Interview mit Prof. Dr. Andreas Metz (Geschäftsführer und Studienleiter Technik) zum Studiengang „Maschinenbau – Produktion (B. Eng.)", [Videodatei aufgezeichnet mit *callnote*], 01:28:53, 20.06.2016.

Saarland (2014): Saarländisches Berufsakademiegesetz (Saarl. BAkadG) vom 27. März 1996 zuletzt geändert durch das Gesetz vom 14. Oktober 2014 (Amtsbl. I S. 406), http://sl.juris.de/cgi-bin/landesrecht.py?d=http://sl.juris.de/sl/gesamt/BerAkadG_SL.htm (Abruf am 09.06.2017).

7.3.7 THI Technische Hochschule Ingolstadt

Freistaat Bayern (2001): Rahmenprüfungsordnung für die Fachhochschulen vom 17. Oktober 2001 in der Fassung der Änderungsverordnung vom 6. August 2010 GVBl, S. 688, https://www.thi.de/fileadmin/daten/recht/Allgemeine_Satzungen/2010_08_06_RaPO_Konsolidierte_Fassung.pdf (Abruf am 08.06.2017).

Freistaat Bayern (2006a): Bayerisches Hochschulgesetz (BayHSchG) vom 23. Mai 2006 (GVBl, S. 245), BayRS 2210-1-1-K. Zuletzt geändert durch § 1 Nr. 212 VO zur Anpassung des LandesR an die geltende Geschäftsverteilung vom 22. 07.2014 (GVBl, S. 286), http://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayHSchG (Abruf am 09.06.2017).

Freistaat Bayern (2006b): Gesetz über die Rechtsverhältnisse der Hochschullehrer und Hochschullehrerinnen sowie des Weiteren wissenschaftlichen und künstlerischen Personals an den Hochschulen (Bayerisches Hochschulpersonalgesetz – BayHSchPG) vom 23. Mai 2006 (GVBl: 230) BayRS 2030-1-2-K. Zuletzt geändert durch § 1 Nr. 60 VO zur Anpassung des LandesR an die geltende Geschäftsverteilung vom 22.07.2014 (GVBl, S. 286), http://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayHSchPG-2 (Abruf am 07.06.2017).

hochschule dual (2012): Qualitätsstandards für das duale Studium der Marke hochschule dual, http://www.hochschule-dual.de/cms/upload/dokumente/120604_Qualitaetsstandards_hsd.pdf (Abruf am 07.06.2017).

hochschule dual (2016a): Studieninteressierte. Modell mit vertiefter Praxis: praxisintegrierend, http://www.hochschule-dual.de/studieninteressenten/duales-bachelorstudium/studium-mit-vertiefter-praxis/studium-mit-vertiefter-praxis.html (Abruf am 07.06.2017).

hochschule dual (2016b): Beispiel Ablauf Bachelorstudium (Studium mit vertiefter Praxis – 3,5 Jahre), http://www.hochschule-dual.de/cms/upload/bilder/150122_SmvP.jpg (Abruf am 13.07.2016).

Nickel, Sigrun/Schulz, Nicole (2016h): Persönliches Skype-Interview mit Prof. Dr. Uli Burger (Studienfachberater und Studiengangleiter) zum Studiengang „Luftfahrttechnik (B. Eng.)", [Videodatei aufgezeichnet mit callnote], 01:18:57, 14.07.2016.

THI Technische Hochschule Ingolstadt (o. J.a): Duales Studium. Informationen für SchülerInnen und Studierende. Internes Dokument.

THI Technische Hochschule Ingolstadt (o. J.b): Duales Studium. Informationen für Unternehmen. Internes Dokument.

THI Technische Hochschule Ingolstadt (o. J.c): Duales Studium an der Technischen Hochschule Ingolstadt, https://www.thi.de/fileadmin/daten/studienangelegenheiten/Immatrikulation/Infoblatt_Duales_Studium_WS1617.pdf (Abruf am 09.06.2017).

THI Technische Hochschule Ingolstadt (o. J.d): Ergänzung zu an der Hochschule Ingolstadt eingehenden Praktikantenverträgen, https://www.thi.de/fileadmin/daten/studienangelegenheiten/Praktikum/ErgaenzungPraktikumsvertrag.allgemeine_Version.pdf (Abruf am 09.06.2017).

THI Technische Hochschule Ingolstadt (o. J.e): Future in Motion, https://www.thi.de/fileadmin/deprecated/fileadmin/daten/international/dokumente/PIN/Future_in_Motion.pdf (Abruf am 18.07.2016).

THI Technische Hochschule Ingolstadt (o. J.f): Career Service, Studienberatung & International Office, Veranstaltungen Wintersemester 2015/2016. Internes Dokument.

THI Technische Hochschule Ingolstadt (2007): Satzung über die Zulassung zum Studium, das Immatrikulations-, Beurlaubungs-, Rückmelde- und Exmatrikulationsverfahren an der Technischen Hochschule Ingolstadt (Immatrikulationssatzung THI) vom 8. Februar 2007. In der Fassung der Änderungssatzung vom 28.07.2014, https://www.thi.de/fileadmin/daten/recht/Allgemeine_Satzungen/2014_07_28_ImmS_Konsolidierte_Fassung_11.AEndg.pdf (Abruf am 14.07.2016).

THI Technische Hochschule Ingolstadt (2010): Satzung über die Hochschulzugangsprüfung für qualifizierte Berufstätige an der Hochschule für angewandte Wissenschaften – Fachhochschule Ingolstadt (Hochschulzugangsprüfungssatzung) vom 20.07.2010, https://www.thi.de/fileadmin/deprecated/fileadmin/daten/allgemein/dokumente/Hochschulsatzungen/Hochschulzugangspruefungssatzung_20100720.pdf (Abruf am 09.06.2017).

THI Technische Hochschule Ingolstadt (2011): Allgemeine Prüfungsordnung der Technischen Hochschule Ingolstadt (APO THI) vom 25.07.2011 in der Fassung einschließlich der Änderungssatzung vom 18.01.2016, https://www.thi.de/fileadmin/daten/recht/Allgemeine_Satzungen/2016_01_18_APO_konsolidierte_Fassung_einschl_12__AEndg.pdf (Abruf am 08.06.2017).

THI Technische Hochschule Ingolstadt (2012a): Studien- und Prüfungsordnung für den Bachelorstudiengang Luftfahrttechnik an der Technischen Hochschule Ingolstadt vom 23.04.2012 einschließlich der Änderungssatzung vom 28.07.2014, https://www.thi.de/fileadmin/daten/recht/Studien-_und_Pruefungsordnungen_der_Fakultaet_M/Bachelorstudiengaenge_der_Fakultaet_M/Bachelor_Luftfahrttechnik/2014_07_28_SPO_BA_Luftfahrttechnik.pdf (Abruf am 09.06.2017).

THI Technische Hochschule Ingolstadt (2012b): Anlage zur Studien- und Prüfungsordnung für den Bachelorstudiengang Luftfahrttechnik vom 23.04.2012 in der Fassung der Änderungssatzung vom 28.07.2014, https://www.thi.de/fileadmin/daten/recht/Studien-_und_Pruefungsordnungen_der_Fakultaet_M/Bachelorstudiengaenge_der_Fakultaet_M/Bachelor_Luftfahrttechnik/2014_07_28_SPO_LT_Anlage_konsolidierte_Fassung.pdf (Abruf am 22.05.2017).

THI Technische Hochschule Ingolstadt (2014a): Infoblatt über Anrechnungen von theoretischen Pflichtfächern. Internes Dokument.

THI Technische Hochschule Ingolstadt (2014b): Richtlinien für die Erstellung von Praktikantenberichten, https://www.thi.de/fileadmin/daten/studienangelegenheiten/Praktikum/Praxis_Richtlinien_Bericht.26.05.2015.pdf (Abruf am 18.07.2016).

THI Technische Hochschule Ingolstadt (2015a): Fakultät Maschinenbau. STUDIENPLAN Teil I: Allgemeines, Bachelorstudiengang Luftfahrttechnik WS 2015/16 gemäß Studien- und Prüfungsordnung vom 23.04.2012 einschließlich der Änderungssatzung vom 28. Juli 2014. Internes Dokument.

THI Technische Hochschule Ingolstadt (2015b): Fakultät Maschinenbau. STUDIENPLAN Teil II: Modulhandbuch, Bachelorstudiengang Luftfahrttechnik (SPO ab WS 2012/13). Stand: WS 2015/16, https://www.thi.de/fileadmin/daten/fakultaetM/Modulhandbuch/Bachelor_LT/Korr_Modue_LT__SPO_WS_12_13__WS_15_16.pdf (Abruf am 18.07.2016).

THI Technische Hochschule Ingolstadt (2016a): Nachhaltige Personalentwicklung: Heute die Besten für morgen gewinnen, https://www.thi.de/service/duales-studium/informationen-fuer-unternehmen/ (Abruf am 22.05.2017).

THI Technische Hochschule Ingolstadt (2016b): Allgemeine Informationen zur Bewerbung von Meistern und qualifizierten Berufstätigen, https://www.thi.de/service/service-center-studienangelegenheiten/immatrikulation/meister-und-qualifizierte-berufstaetige/ (Abruf am 22.05.2017).

THI Technische Hochschule Ingolstadt (2016c): Anerkennung ausländischer Vorbildungsnachweise, https://www.thi.de/index.php?id=5379&no_cache=1 (Abruf am 23.05.2017).

THI Technische Hochschule Ingolstadt (2016d): Fachpraktische Ausbildung/Vorpraxis, https://www.thi.de/index.php?id=5380 (Abruf am 22.05.2017).

THI Technische Hochschule Ingolstadt (2016e): Evaluationsordnung für Lehrveranstaltungen, https://www.thi.de/fileadmin/daten/recht/Allgemeine_Satzungen/2016_06_13_Evaluationsordnung_Clean.pdf (Abruf am 22.05.2017).

THI Technische Hochschule Ingolstadt (2016f): Evaluationen, https://www.thi.de/hochschule/qualitaetsmanagement/evaluationen/ (Abruf am 22.05.2017).

THI Technische Hochschule Ingolstadt (2016g): Duales Studium an der Technischen Hochschule Ingolstadt, https://www.thi.de/service/duales-studium/ (Abruf am 08.06.2017).

THI Technische Hochschule Ingolstadt (2016h): Fakultät Maschinenbau. Organisation, https://www.thi.de/maschinenbau/organisation/ (Abruf am 08.06.2017).

THI Technische Hochschule Ingolstadt (2016i): Luftfahrttechnik (B. Eng.), https://www.thi.de/maschinenbau/studiengaenge/luftfahrttechnik-beng/ (Abruf am 08.06.2017).

THI Technische Hochschule Ingolstadt (2016j): Willkommen beim Service Center Studienangelegenheiten (SCS), https://www.thi.de/service/studienangelegenheiten/ (Abruf am 08.06.2017).

THI Technische Hochschule Ingolstadt (2016k): Duale Studienmodelle der THI, https://www.thi.de/service/duales-studium/duale-studienmodelle/ (Abruf am 22.05.2017).

THI Technische Hochschule Ingolstadt (2016l): Brückenkurse und Propädeutikum, https://www.thi.de/elektrotechnik-und-informatik/brueckenkurse-und-propaedeutikum/ (Abruf am 22.05.2017).

DIE AUTORINNEN UND AUTOREN

Dr. Sigrun Nickel leitet den Bereich Hochschulforschung am CHE Centrum für Hochschulentwicklung. Zu ihren Arbeitsschwerpunkten zählen neben der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung auch die Qualitätsentwicklung in Hochschulen sowie die Förderung von Karrieren in der Wissenschaft und im Wissenschaftsmanagement.
Kontakt: sigrun.nickel@che.de

Vitus Püttmann ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Leibniz Center for Science and Society (LCCS), einem Forschungszentrum der Universität Hannover. Bis zum Jahr 2016 war er Mitarbeiter beim CHE Centrum für Hochschulentwicklung im Bereich Hochschulforschung mit dem Arbeitsschwerpunkt Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung.
Kontakt: vitus.puettmann@web.de

Nicole Schulz ist Mitarbeiterin beim CHE Centrum für Hochschulentwicklung im Bereich Hochschulforschung mit dem Arbeitsschwerpunkt Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung.
Kontakt: nicole.schulz@che.de

Die Schnittstellen zwischen der beruflichen und akademischen Bildung sind in den zurückliegenden Jahren immer enger geworden. Dies zeigt sich u. a. daran, dass die Anzahl dualer und berufsbegleitender Studienangebote, die beide Bereiche miteinander kombinieren, kontinuierlich zugenommen hat. Vor diesem Hintergrund hat die Hans-Böckler-Stiftung ein zweijähriges Forschungsprojekt gefördert, das die aktuellen Entwicklungstrends in beiden Wachstumsbereichen systematisch analysiert. Im Zentrum der Untersuchung stehen zum einen die spezifischen Bedürfnisse der Studierenden, denen es oft nicht leichtfällt, den Spagat zwischen Arbeits- und Hochschulwelt zu schaffen. Zum anderen werden auf Basis von Fallstudien umfangreiche Erkenntnisse zur inhaltlichen, methodischen und strukturellen Gestaltung von Bildungsangeboten aufgezeigt, die sich zwischen Theorie und Praxis bewegen. Die Publikation mündet in Handlungsempfehlungen, welche Gewerkschaften, Arbeitgebern, Hochschulen, Hochschulpolitik und Fördereinrichtungen Anregungen für die Verbesserung der momentanen Situation im berufsbegleitenden und dualen Studium bieten sollen.

WWW.BOECKLER.DE

ISBN 978-3-86593-308-9