



HoF Wittenberg -
Institut für Hochschulforschung
an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg e.V.

3 '01

ARBEITS BERICHTE

Heidrun Jahn

Duale Studiengänge an Fachhochschulen

Abschlussbericht der wissenschaftlichen
Begleitung eines Modellversuchs an
den Fachhochschulen Magdeburg
und Merseburg

Heidrun Jahn: Duale Studiengänge an Fachhochschulen. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung eines Modellversuchs an den Fachhochschulen Magdeburg und Merseburg (Arbeitsberichte 3'01). Hrsg. von HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Wittenberg 2001. 58 S. ISSN 1436-3550.

Die Ziele des seit 1997 vom Land Sachsen-Anhalt geförderten Modellversuchs bestanden vor allem darin, in Orientierung an staatlich anerkannten Studiengängen von Berufsakademien ein alternatives dreijähriges Studienangebot zu entwickeln, das durch besonders enge Verbindungen zwischen Fachhochschule und Betrieb einen stärkeren Praxisbezug als in traditionellen Studiengängen ermöglicht, von Studierenden aus der Region in hohem Maße nachgefragt wird und ihnen gute Beschäftigungschancen eröffnet.

Der Modellversuch wurde von HoF Wittenberg wissenschaftlich begleitet und evaluiert. Der vorliegende Abschlussbericht beschreibt differenziert die Einschätzungen der verschiedenen Akteure bezogen auf die Studiengangziele, den Grad ihrer Realisierung und auf weitere zentrale Aspekte der Studienkonzeption. Er zeigt auf, wie sich der Modellversuch in den allgemeinen Kontext der Etablierung dualer und gestufter Studiengänge einordnet und weshalb die Übernahme der erprobten Studiengänge in das Regelangebot der beteiligten Fachhochschulen zu befürworten ist.

Die Studie enthält darüber hinaus Aussagen zur Weiterentwicklung dieses Studienmodells, zu seiner Übertragbarkeit und zu wesentlichen Bedingungen für erfolgreiche duale Studiengangsentwicklung. Zu letzteren gehören neben der Einbeziehung von Praxisvertretern bereits in die Entwicklung der Studiengänge vor allem integrative, Hochschule und Betrieb in ihren jeweiligen Möglichkeiten aufeinander beziehende inhaltliche und methodische Studiengangsgestaltung und die Einrichtung stabiler Kommunikationsstrukturen, durch die kontinuierliche Werbung von Betrieben, Lernortkooperation, das Aushandeln von Qualitätsansprüchen und Qualitätssicherung für duale Studiengänge gewährleistet werden können.

The aims of this pilot project, funded since 1997 by the Land Sachsen-Anhalt, centred on the development of alternative programmes of study of three years duration at Universities of Applied Sciences modeled on the state recognized programmes of the Universities of Cooperative Education (Berufsakademien). The new programmes are characterized by particularly strong cooperations of the involved higher education institutions and enterprises and supposed to grant a much better practice orientation than traditional programmes of study. Additionally the programmes should show a significant demand by the student population of the respective regions and good employment perspectives.

The pilot project was scientifically accompanied and evaluated by HoF Wittenberg. The final report describes in detail the positions of the involved actors concerning the study aims, the different degrees of realization of these aims and additional central aspects of the study concept. It also explains how the pilot project is embedded in the context of the increasing implementation of dual and sequenced programmes of study and argues why an inclusion of these tested programmes into the regular offers is justified.

Moreover the report contains recommendations regarding the future development of these kinds of studies, their transferability and essential conditions for a successful development in general. Besides the involvement of practice representatives already during the development process, the latter encompasses an integrative shaping of the programmes based on the specific potentials both of higher education institutions and companies and the establishment of stable structures of communication whereby continuous acquisition of enterprises to participate, cooperation, the negotiation of quality standards and quality assurance is granted.

1.	Gegenstand und Ansprüche des Modellversuchs	5
2.	Ziele und Charakter der wissenschaftlichen Begleitung	7
3.	Untersuchungsergebnisse	11
3.1	Zugang zum Studium, Motive von Studierenden und Praxisvertretern	11
3.2	Studiengangskonzeption und Gestaltung	17
3.2.1	Duale Verbindung von Theorie und Praxis	17
3.2.2	Alternatives Fachhochschulangebot in drei Jahren	27
3.2.3	Studierbarkeit	32
3.3	Qualifikationserwerb und Verwertbarkeit.....	35
3.3.1	Entwicklung studentischer Kompetenzen in Hochschule und Betrieb.....	35
3.3.2	Studienerfolg - Beschäftigungsaussichten und Anschlussqualifikationen.....	39
3.3.3	Abschlüsse.....	42
4.	Gesamteinschätzung mit Schlussfolgerungen	47
4.1	Zusammenfassende Bewertung	47
4.2	Etablierung und Weiterentwicklung.....	51
4.3	Übertragbarkeit.....	53
	Literatur.....	57

1. Gegenstand und Ansprüche des Modellversuchs

Im Mittelpunkt des Modellversuchs stand die Erprobung einer dualen Studiengangskonzeption. Dualität, bekannt als Qualitätsmerkmal des deutschen Berufsbildungssystems fand mit den Berufsakademien Anfang der 70er Jahre und etwa 10 Jahre später auch mit ersten dualen Fachhochschulstudiengängen Eingang in den tertiären Bereich. Obwohl es bis heute kein einheitliches Begriffsverständnis von Dualität gibt, kann von einem gewissen Grund- bzw. Minimalkonsens im tertiären Bereich ausgegangen werden, der darin besteht, dass der Studiengang an zwei Lernorten stattfindet (Hochschule und Betrieb) und einen stärkeren Praxisbezug als ein traditionelles Studium ermöglichen soll. Von Beginn an war die Entwicklung dualer Studiengänge mit sehr unterschiedlichen Motiven und Interessenlagen ihrer Akteure verbunden, was sich in unterschiedlichen Studiengangskonzepten widerspiegelt (vor allem hinsichtlich der Verbindung von Hochschule und Betrieb und der praxisbezogenen Qualifikationsziele, vgl. Holtkamp 1996, S. 3-7).

Es ist kein Zufall, dass gerade in der zweiten Hälfte der 90er Jahre sowohl der Diskussionsbedarf zu diesen Studiengängen als auch deren Entwicklung deutlich zugenommen haben.¹ Angesichts internationaler Trends in den industrialisierten Ländern zu einer schnellen Steigerung der Studierquoten und zum Anwachsen eines tertiären Bereichs mit kurzen anwendungsorientierten Studien, die früher im sekundären Bereich beheimatet waren, wird die bisher in Deutschland übliche Differenzierung der Studienangebote als nicht ausreichend eingeschätzt. Im besonderen die Tatsache, dass noch zu wenig auf Berufe „unterhalb“ des bisherigen Spektrums der Akademikerberufe an deutschen Hochschulen eingegangen wird, scheint der mit der Hochschulexpansion verbundenen zunehmenden Heterogenität der Studierenden und den Berufsperspektiven der Hochschulabsolventen unzureichend Rechnung zu tragen.

Teichler stellt darüber hinaus fest, dass es Anzeichen dafür gibt, dass sich in Deutschland ein dritter Studiengangstypus herausbildet. Neben das „traditionelle“ Universitäts- und Fachhochschulstudium tritt immer mehr eine duale, stark anwendungsorientierte tertiäre Ausbil-

¹Das Bundesinstitut für Berufsbildung dokumentiert in einem aktualisierten Reader vom Dezember 2000 den Stand der bildungspolitischen Diskussion und der Forschung zu dualen Studiengängen in Deutschland. Ein gesondertes Verzeichnis über duale Studiengänge an Fachhochschulen zeigt, dass im Jahre 2000 etwa 100 solcher Studiengänge angeboten werden, Holtkamp ermittelte 1995 hingegen erst 44 duale Studienangebote an Fachhochschulen (vgl. BIBB Februar 2000 u. Holtkamp 1996, S. 5). Die von der BLK und der Bundesanstalt für Arbeit herausgegebene Informationsschrift „Studien- und Berufswahl“ weist für 2000/01 darüber hinaus noch 239 duale Studienmöglichkeiten an Berufsakademien in Deutschland aus (vgl. BLK/Bundesanstalt für Arbeit 2000, S. 438ff.).

derung an Fachhochschulen oder Berufsakademien (vgl. Teichler 1999, S. 116-119). Die Erprobung ihrer Möglichkeiten und Grenzen in Modellversuchen wird als notwendig angesehen.

In diesen Kontext ist der seit 1997 vom Land Sachsen-Anhalt geförderte Modellversuch „Konzeption und Entwicklung dualer Fachhochschul-Kompaktstudiengänge Betriebswirtschaft und Technische Betriebswirtschaft“ an den Fachhochschulen Magdeburg und Merseburg einzuordnen. Als besondere und über einen Modellversuch zu erprobende Ansprüche werden hervorgehoben:

- Alternativer Fachhochschulstudiengang, der einschließlich integrierter Praxisphasen nach einer Gesamtstudienzeit von drei Jahren mit einem Diplom (BA) abschließt, das gute Berufschancen eröffnet. Die kurze Studiendauer soll im besonderen dadurch erreicht werden, dass „innovative und beispielgebende Organisationsmerkmale der Berufsakademie (BA)-Studienangebote auf duale Fachhochschulstudiengänge übertragen“ und mit den Vorzügen einer Fachhochschule verbunden werden (Modellversuchsantrag 1997, S. 6). Dazu gehört auch, dass die beteiligten Betriebe Ausbildungsplätze und Ausbildungsvergütung für die Studierenden zur Verfügung stellen.
- Ein Studienangebot, das der spezifischen Nachfragesituation in den neuen Ländern, im besonderen in Sachsen-Anhalt Rechnung trägt. Studienberechtigte aus schwierigen Regionen sollen - auch durch unterschiedliche Schwerpunktsetzungen in Magdeburg und Merseburg - für ein Studium gewonnen werden und möglichst als Absolventen in ihren Ausbildungsbetrieben in das Berufsleben eintreten können.
- Ausbildungsintegrierende Studienangebote, die das Fachhochschulstudium mit einer berufspraktischen Ausbildung verbinden. Erprobt werden soll, inwieweit eine bestimmte Organisationsstruktur im Wechsel von etwa gleich großen Theorie- und Praxisphasen strukturelle und inhaltliche Integration ermöglicht und welche spezifischen Koordinierungsvereinbarungen zwischen Hochschulen und Betrieben diese unterstützen sollten. Die in dualen Studiengängen häufig bemängelte Unverbindlichkeit und Beliebigkeit der Kooperation zwischen den Partnern dualer Ausbildung soll durch vereinbarte Strukturen und Inhalte der Abstimmung (wie Koordinierungsausschuss u. a. für Zulassung Studierende und Ausbildungsbetriebe; Ausbildungsvertrag; Studien- u. Prüfungsordnung) vermieden werden (vgl. Modellversuchsantrag 1997, S. 7, 10f.).

- Ziel des Studiums ist es, dass die Studierenden „an den wechselnden Lernorten Fachhochschule und Betrieb und im Selbststudium Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben, die sie in die Lage versetzen, im Anschluss an die Ausbildung ohne lange Einarbeitungszeit in das Berufsleben einzutreten, in der Regel in den Betrieben, in denen die berufliche Ausbildung erfolgt.“ Damit sollen „die Absolventinnen und Absolventen nach kurzer, intensiver Ausbildung für Laufbahnen des mittleren Managements oder vergleichbare Berufsziele geeignet“ sein (vgl. Studien- u. Ausbildungsordnung an der FH Magdeburg u. Merseburg, 1998, S. 2; Modellversuchsantrag 1997, S. 5 u. 8).

2. Ziele und Charakter der wissenschaftlichen Begleitung

Aus den erläuterten komplexen Ansprüchen des Modellversuchs ergibt sich die Notwendigkeit seiner systematischen wissenschaftlichen Begleitung, wobei von den Initiatoren und Akteuren des Modellversuchs keine distanzierte Evaluation, sondern beratende Unterstützung in allen Phasen der Erprobung erwartet wird.

HoF Wittenberg hat diesen Auftrag für den geplanten Zeitraum von vier Jahren (01.04.1997 - 31.03.2001) und die Untersuchung des ersten Studienjahrganges übernommen und dafür ein Konzept der wissenschaftlichen Begleitung entwickelt (vgl. Jahn 1997).

Die Begleituntersuchungen sind vor allem auf die Beantwortung der Frage gerichtet:

- Inwieweit bewährt sich das konzipierte duale Studiengangmodell im Hinblick auf den angestrebten studentischen Qualifikationserwerb und führt zu einem nachgefragten Fachhochschulstudiengang mit anerkanntem Abschluss?

In diesem Zusammenhang wurden folgende weitere Fragen in den Mittelpunkt der wissenschaftlichen Begleitung gestellt:

- Welches sind die Motive und Erwartungen von Studierenden und Praxisvertretern, den hauptsächlichen Nutzern der Qualifikationen, bezüglich eines solchen Studienganges? Es wurde davon ausgegangen, dass den konzipierten Zugangsvoraussetzungen zum Studium - außer allgemeiner, fachgebundener oder Fach-Hochschulreife auch ein Ausbildungsver-

trag mit einem Betrieb - bereits verschiedene Ansprüche der Akteure dieses Studienganges in Hochschule und Betrieb zugrunde liegen (wie Qualifikationsanforderungen der Berufspraxis, fachtheoretische Grundlagen der Wissenschaft). Sie spiegeln unterschiedliche Interessenlagen wider, deren Aushandlung für die Akzeptanz des dualen Studienganges wichtig ist.

- Welche Verbindungen werden zwischen dem Lehrangebot an der Fachhochschule und dem Ausbildungsangebot des Betriebes hergestellt und inwieweit wird dabei Studierbarkeit gewährleistet? Es wird geprüft, welche Möglichkeiten die in der Studiengangskonzeption gewählten Strukturen, Inhalte, Methoden, Kooperations- u. Kommunikationsformen für eine integrative Ausbildung in Hochschule und Betrieb eröffnen. Die geplante dreijährige Studiendauer kann zu inhaltlichen und methodischen Defiziten oder zu besonders hohen Leistungsanforderungen an die Studierenden führen. Es ist auch möglich, dass der Betrieb als „kompensierender“ Lernort fungiert.
- Welche Kompetenzen können die Studierenden durch die duale Studiengangsgestaltung erwerben? Die Qualität des dualen Angebots und seiner Umsetzung sind im besonderen im Hinblick auf den Studienerfolg und den Wert des Studienabschlusses zu beurteilen: Inwieweit entsprechen die erworbenen Kompetenzen den Erwartungen und ermöglichen gute Beschäftigungsaussichten und Anschlussqualifikationen.

Die wissenschaftliche Begleitung wurde sowohl als formative als auch als summative Evaluation durchgeführt. Die formative Evaluation war vor allem durch eine kontinuierliche Analyse des Modellstudienganges in den Phasen seiner konzeptionellen Planung und Durchführung und durch die Rückkopplung von Untersuchungsergebnissen in den Projektablauf gekennzeichnet. Die Organisation eines regelmäßigen feed-back über Beratungen des Koordinierungsausschusses und auch in direkten Gesprächen mit Studierenden, Praxisvertretern und Lehrenden ermöglichte im besonderen, dass gemeinsam diskutierte Veränderungsvorschläge unmittelbar in den Studienverlauf Eingang fanden und auch zu Modifikationen des Studiengangskonzeptes und seiner Umsetzung beitrugen.

Im Mittelpunkt der summativen Evaluation am Ende des Modellversuchs stand die Abschlusserhebung, die vor allem eine Gesamteinschätzung der Studiengangskonzeption, ihrer Entwicklung und Wirkung auf den studentischen Qualifikationserwerb ermöglichen sollte. Darüber hinaus spielten die Prüfung von Gleichwertigkeit des Studienabschlusses im tertiären Bereich und der Etablierung des Studienganges an den Fachhochschulen eine besondere Rolle.

Die methodische Realisierung der wissenschaftlichen Begleitung erfolgte vor allem durch Befragungen der hauptsächlichen Akteure während des gesamten Modellversuchs. Studierende, Praxisvertreter und Lehrende wurden in regelmäßigen Abständen - in leitfadenorientierten Gruppeninterviews zu Beginn und mit einem standardisierten Fragebogen am Ende des Modellversuchs - befragt, um eine kontinuierliche Prüfung der Umsetzung des Studiengangskonzeptes bzw. Aussagen zu dafür erforderlichen Bedingungen zu ermöglichen.

Dadurch waren nicht nur Vergleiche von Erwartungen von Studierenden, Lehrenden und Praxisvertretern an den Studiengang mit den gemachten Erfahrungen möglich, sondern es konnten auch Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den verschiedenen Akteursgruppierungen bezüglich ihrer Ansprüche an den dualen Studiengang festgestellt werden. Weitere Untersuchungsergebnisse wurden vor allem durch die Prüfung der Curriculumplanungen des Modellstudienganges und über Äquivalenzvergleiche mit Studiengängen an Berufsakademien und anderen Hochschulen gewonnen.

Die folgende Abbildung soll eine komprimierte Übersicht über das Untersuchungsdesign der wissenschaftlichen Begleitung, die wichtigsten Untersuchungsschritte und Ergebnisformen ermöglichen.

<i>Zeitraum</i>	<i>Untersuchungsschritte</i>	<i>Ergebnisformen</i>
	<i>formative Evaluation</i>	
1997	<p>In der Konzeptionsphase des Modellversuchs:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Konzept der wissenschaftlichen Begleitung - Leitfragen für Evaluation der Erprobungsphase - Prüfung der Curriculumplanungen - Rückkopplung in Koordinierungsausschüsse 	Duale Fachhochschulstudiengänge. HoF Arbeitsbericht 1'97, Wittenberg 1997
1997 - 2000	<p>In der Erprobungsphase des Modellversuchs:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gruppeninterviews mit Studierenden, Lehrenden und Praxisvertretern als Eingangsbefragung - Rückkopplung in Koordinierungsausschüsse - schriftliche Befragung von Studierenden, Lehrenden und Praxisvertretern nach etwa 3 Semestern - Rückkopplung in Koordinierungs- und Landesausschuss 	<p>Dualität curricular umsetzen. Erster Zwischenbericht aus der wissenschaftlichen Begleitung. HoF Arbeitsbericht 1'98, Wittenberg 1998</p> <p>Berufsrelevanter Qualifikationserwerb in Hochschule und Betrieb. Zweiter Zwischenbericht aus der wissenschaftlichen Begleitung. HoF Arbeitsbericht 4'99, Wittenberg 1999</p>
	<i>summative Evaluation</i>	
2000 - 2001	<p>In der Abschlussphase des Modellversuchs:</p> <ul style="list-style-type: none"> - schriftliche Befragung Studierende, Lehrende und Praxisvertreter als Abschlusserhebung - Äquivalenzvergleiche mit Berufsakademie-, FH- und Uni-Studiengängen - Rückkopplung in Koordinierungsausschüsse 	<p>Datenreports Studierende, Lehrende, Praxisvertreter. Wittenberg 2000</p> <p>Duale Studiengänge an Fachhochschulen. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung. HoF Arbeitsbericht 3'01, Wittenberg 2001</p>

Abb. 1

3. Untersuchungsergebnisse

Die Darstellung der Untersuchungsergebnisse folgt den oben erläuterten Fragestellungen für die wissenschaftliche Begleitung, die aus den Ansprüchen des Modellversuchs abgeleitet wurden. Es wird ein komprimiertes Vorgehen gewählt, da für detailliertere Informationen weitere Ergebnisformen zur Verfügung stehen (vgl. Abb. 1). Vor allem die Datenreports der Abschlussbefragung enthalten Einzelergebnisse zu den Akteuren und der Umsetzung des Studiengangmodells an den Fachhochschulen Magdeburg und Merseburg. Solche Befunde werden in diesem Bericht nur dann hervorgehoben, wenn sie auf beachtenswerte Unterschiede aufmerksam machen.

An dieser Stelle soll den Angehörigen der Fachhochschulen, im besonderen den beiden Koordinatorinnen der Studiengänge, Frau Heuer und Frau Mecke, den Vertretern der Praxisbetriebe und den Studierenden für ihre Unterstützung der wissenschaftlichen Begleituntersuchung gedankt werden. Dank gilt auch Herrn Dr. Lewin, HoF Wittenberg, für die statistische Auswertung der Befragungen.

3.1 Zugang zum Studium, Motive von Studierenden und Praxisvertretern

Der Studienzugang unterscheidet sich im konzipierten dualen Studiengangmodell prinzipiell von einem traditionellen Studium durch seine besonderen Zugangsvoraussetzungen. Immatrikuliert werden kann, wer zusätzlich zu den erfüllten allgemeinen Zulassungsvoraussetzungen an Fachhochschulen „einen gültigen Ausbildungsvertrag mit einem von der jeweiligen Industrie- und Handelskammer bzw. Handwerkskammer als geeignet bestätigten Ausbildungsbetrieb abgeschlossen hat“. (Studien- u. Ausbildungsordnung § 3 bzw. 4 1998).

In den Vorgaben spiegeln sich hohe Ansprüche an die Studienbewerber wider. Sie wurden entsprechend einer Vereinbarung zwischen Fachhochschulen und Wirtschaftsgremien des Landes Sachsen-Anhalt (vgl. Fassung vom 25. 11. 1996) in dem Koordinierungsausschuss der jeweiligen Fachhochschule von den dort agierenden Vertretern der Wirtschaft, der Fachhochschule und der Studierenden ausgehandelt. Auch für die Betriebe werden in der entsprechenden Studien- und Ausbildungsordnung ausführliche Anforderungen an deren Eignung als Ausbildungsstätte festgehalten (bezogen auf das Ausbildungspersonal, die Vermittlung der in Studien- und Ausbildungsplänen festgelegten Inhalte u. a., vgl. ebenda § 10 bzw. 11).

Die hohe Zahl an Studieninteressierten für diesen Studiengang und die Bereitschaft von Betrieben in Sachsen-Anhalt sich mit Ausbildungsplätzen an dem Studiengang zu beteiligen² zeigt, dass die Zugangsvoraussetzungen angenommen werden. Das ist vor allem auf Interessen und Motive zurückzuführen, die Studierende und Praxisvertreter mit ihrer Teilnahme an dem Studiengang verbinden. Für die Einschätzung der Konzeption des Studienganges, ihrer Umsetzung und Wirksamkeit waren diese zu untersuchen.³ Als hauptsächliche **Motive von Studierenden** wurden ermittelt:

Interesse an beruflicher Praxis während des Studiums

Dieses Motiv wurde von 80% der Studierenden für die Wahl eines solchen Studienganges genannt. Die Verbindung von Theorie und Praxis, die im besonderen durch Integration beruflicher Praxis in den Studiengang ermöglicht werden soll, wurde durch die Befragung in ihrer Bedeutsamkeit von den Studierenden besonders unterstrichen. Sie haben hohe Erwartungen bezüglich der inhaltlichen und organisatorischen Abstimmung von Theorie- und Praxisphasen, um an der Hochschule erworbenes Wissen für die Lösung von Aufgaben aus der Berufspraxis und Praxiserfahrungen für das Verständnis von Theorie nutzen zu können. Inwieweit die Umsetzung solcher Erwartungen gelingt, wird noch zu erläutern sein (vgl. Abschnitt 3.2.1).

Bezüglich der Bildungsvoraussetzungen der Studierenden ist bemerkenswert, dass 98% ein Abitur erworben haben, was deutlich über dem Bundesdurchschnitt liegt, bei dem 84% ihre Hochschulzugangsberechtigung über den gymnasialen Bildungsweg erreichten. 16% absolvierten vor Studienbeginn zusätzlich eine Berufsausbildung, bundesweit sind es mit 33% etwa doppelt so viele (vgl. 15. Sozialerhebung 1998, S. 11). Die geringen diesbezüglichen Praxiserfahrungen der befragten Studierenden des dualen Studienganges - nur 14% waren

²Da sich die Studieninteressierten bei ihrer Suche nach einem Ausbildungsplatz auch über die Region hinaus sehr häufig direkt an Betriebe wenden ohne die Fachhochschule zu kontaktieren, sind genaue Bewerberzahlen nicht bekannt. Die vergangenen vier Immatrikulationsjahrgänge zeigen aber, dass die Anzahl der Bewerber etwa doppelt so groß ist wie die Zahl der vorhandenen Ausbildungsplätze, wobei letztere mit ca. 70 Ausbildungsplätzen jährlich bereits wesentlich höher ist als es zu Beginn des Modellversuches mit etwa 50 kalkulierten Plätzen möglich erschien.

³Die Untersuchungsergebnisse wurden vor allem durch Befragungen des ersten Studienjahrganges (Beginn Wintersemester 97/98) mit 48 Anfängern in 41 Betrieben an der FH Magdeburg und 20 Anfängern in 19 Betrieben an der FH Merseburg gewonnen (vgl. Abb. 1). Ergänzt werden sie durch Bezugnahme auf größere studentische Untersuchungen (vgl. 15. Sozialerhebung 1998) und im besonderen auf eine umfangreiche Befragung von Be-

darüber hinaus vor dem Studium berufstätig - könnten zu ihrem großen Interesse an beruflicher Praxis in Verbindung mit einem Studium beigetragen haben.

Chance finanzieller Unabhängigkeit

Der Wunsch, während des Studiums finanziell unabhängig zu sein, wurde von 68% der Befragten mit der Entscheidung für das duale Studium verbunden. Die in diesen Studiengängen gezahlte Ausbildungsvergütung besitzt bei den Studierenden einen hohen Stellenwert für die Finanzierung ihres Lebensunterhalts.⁴ Die Studierenden bestreiten ihre Lebenshaltungskosten zu 50% durch ihre Ausbildungsvergütung und zu 27% durch Zuwendungen der Eltern. Andere Finanzierungsquellen spielen im Vergleich dazu eine untergeordnete Rolle: Der Anteil der Erwerbstätigkeit im Semester beträgt 8% (und 2% in den Semesterferien), der BAFöG-Anteil nur 6%. Im Bundesdurchschnitt finanzieren die Studierenden ihren Lebensunterhalt im Unterschied dazu vor allem durch Zuwendungen der Eltern (neue Länder 53%, alte Länder 49%), gefolgt von der eigenen Erwerbstätigkeit während des Studiums und dem BAFöG (vgl. 15. Sozialerhebung 1998, S. 7).

Wunsch nach berufsrelevantem Studium

Der Berufsbezug des Studiums wurde unter mehreren Aspekten erfragt. Bei den Motiven für die Wahl des dualen Studienganges hoben etwa 40% der Studierenden hervor, dass sie später einen interessanten Beruf ergreifen möchten und dass das Studium in erster Linie der Vermittlung von Kenntnissen für den Beruf dient. Als Merkmale, die ihnen für ihre künftige Berufstätigkeit sehr wichtig sind, nannten sie neben dem guten Klima im Team vor allem anspruchsvolle Arbeitsinhalte und Möglichkeiten, eigene Ideen zu verwirklichen. Diese Wünsche der Studierenden stehen in Beziehung zu der beruflichen Stellung, die sie aufgrund Ihres

trieben zur Beteiligung an dualen Studiengängen von Fachhochschulen (vgl. BIBB 2000).

⁴Die Höhe der Ausbildungsvergütung ist entsprechend den Möglichkeiten des jeweiligen Ausbildungsbetriebes sehr unterschiedlich, wobei der Betrag in den meisten Betrieben während der drei Jahre erhöht wurde. In den Betrieben des Merseburger Studienganges betrug er im ersten Studienjahr durchschnittlich 680,-DM und etwa 850,-DM im dritten Studienjahr. Für die Betriebe des Magdeburger Studienganges wird festgestellt, dass sie sich in der Regel am branchenüblichen Tarif für die berufliche Erstausbildung orientieren und etwa 750,-DM durchschnittliche monatliche Ausbildungsvergütung zahlen.

Studiums anstreben. 74% wollen eine Leitungsfunktion, von denen wiederum 46% eindeutig an einer mittleren Leitungsfunktion interessiert sind, auf die auch die Zielsetzung des konzipierten Studienganges gerichtet ist. Für 65% der Studierenden spielten Arbeitsmarktgesichtspunkte eine große Rolle bei der Wahl des Studienganges. 53% haben den Studiengang auch gewählt, weil das Studium für sie eine Möglichkeit bedeutet, sich persönlich weiterzuentwickeln.

Setzt man dazu die **Motive von Praxisvertretern** in Beziehung, mit denen die Studierenden bereits beim Abschluss ihres Ausbildungsvertrages mehr oder weniger konfrontiert wurden, dann sind vor allem die folgenden Gründe für die Beteiligung von Betrieben an dualen Studiengängen zu nennen.

Verknüpfung von Theorie und Praxis

Dieses Motiv wurde von über 90% der Befragten als wichtiger Grund genannt. Große Ähnlichkeiten werden hier zu den erläuterten Einschätzungen der Studierenden erkennbar, die im Zusammenhang mit der dualen Gestaltung des Studienganges (vgl. Abschnitt 3.2.1) noch genauer interpretiert werden sollen. In einer bundesweiten Befragung ausgewählter Referenz-Betriebe⁵ wurde die „Sicherung des Praxisbezuges der Ausbildung an der Fachhochschule“ von 59% der Betriebe als wichtiger Grund für ihre Beteiligung an dualer Fachhochschulausbildung eingestuft. Bei den Betrieben ohne Erfahrungen mit solchen Studiengängen waren es 75%, die von einer dualen Zusammenarbeit mit der Fachhochschule einen stärkeren Praxisbezug erwarten würden.

⁵Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) führte im Herbst 1998 eine Befragung in 772 Referenzbetrieben zu deren Beteiligung an dualen Studiengängen durch. Es zeigte sich, dass die meisten Betriebe bisher noch keine Erfahrungen mit dualen Studiengängen an Fachhochschulen gesammelt haben, nur 77 Betriebe waren an einer dualen Ausbildung beteiligt. Für einen Vergleich mit dem Modellversuch sind sowohl die Motive der teilnehmenden Betriebe als auch derjenigen von Interesse, die nicht oder nur unter bestimmten Bedingungen zu einer dualen Ausbildung mit Fachhochschulen bereit wären (vgl. BIBB 2000, S. 149-152).

Gewährleistung eines bedarfsgerechten Studiums für mittlere Führungspositionen

Dieser Grund für eine Beteiligung von Betrieben ist sehr eng mit dem Zielanspruch verbunden, dass das Studium die Studierenden befähigen soll, unmittelbar danach eine Laufbahn im mittleren Management oder bezogen auf vergleichbare Berufsziele beginnen zu können, in der Regel in ihren Ausbildungsbetrieben. Nicht zuletzt deshalb sind die Unterschiede in den Einschätzungen der Magdeburger und Merseburger Praxisvertreter besonders interessant.

79% der Merseburger und 58% der Magdeburger Praxisvertreter sehen in der Gewährleistung eines bedarfsorientierten Studiums ein bedeutsames Motiv für ihre Beteiligung an den dualen Studiengängen. Ein gleich hoher Anteil der Befragten trifft in Merseburg diese Einschätzung ebenso für die mit dem dualen Studiengang verbundene Erwartung, dass die Studierenden nach Abschluss des Studiums sofort im Betrieb einsetzbar sind, in Magdeburg ist das nur für 45% der Praxisvertreter ein entsprechendes Motiv für ihre Teilnahme.

Einen möglichen Grund für die unterschiedlichen Bewertungen in Magdeburg und Merseburg lässt die Beantwortung der Frage erkennen, ob die Praxisvertreter beabsichtigen, „ihre Studierenden“ nach Beendigung des Studiums in ihren Betrieb zu übernehmen. Diese Frage wurde zu unterschiedlichen Zeitpunkten des Modellversuches gestellt. In der Befragung 1998/99 (vgl. Jahn 1999, S.13) antworteten 59% der Merseburger Praxisvertreter, dass sie ihren Studierenden übernehmen wollen, von den Magdeburgern waren es nur 23%. Hingegen sagten 64% der Magdeburger, dass sie das noch nicht wissen (in Merseburg 41%) und 13% der Praxisvertreter aus Magdeburg (keiner aus Merseburg) verneinten die Frage. Die Abschlussbefragung 2000 (vgl. Jahn/Lewin 2000, S. 14) zeigt sowohl eine gewisse positive Entwicklung bezüglich der Übernahme (Merseburg 60%, Magdeburg 30%) vor allem aber auch eine realistische Einschätzung bezogen auf die vorhandenen Möglichkeiten der Betriebe. Die Zahl der noch nicht entschiedenen Fälle ist geringer geworden, 20% der Merseburger Praxisvertreter sagt jetzt aus, dass ihr Betrieb nicht beabsichtigt, den Studierenden zu übernehmen, in Magdeburg sind es 40%. Bei den angegebenen Gründen werden betriebliche, vor allem die nicht vorhandene Arbeitsstelle genannt, nur ein Magdeburger Betrieb gibt mangelnde Eignung als Grund an.

Damit im Zusammenhang können auch die Unterschiede in der Bewertung des folgenden Motivs für die Teilnahme an einem dualen Studiengang zwischen Magdeburg und Merseburg gesehen werden. Während 77% der Merseburger Praxisvertreter feststellten, dass sie sich für eine Beteiligung an dem Studiengang entschieden haben, weil sich praxiserfahrene Absolven-

ten des dualen Studienganges kostengünstiger einarbeiten lassen als klassische Hochschulabsolventen, waren es in Magdeburg 31%, für die das ebenso zutraf.

Die Einschätzung, dass „eine duale Fachhochschulausbildung besser für eine Tätigkeit in mittleren Führungspositionen als betriebliche Berufsausbildung mit anschließender beruflicher Weiterbildung (z. B. Meister, Techniker)“ geeignet ist, war für 65% der Merseburger Praxisbetriebe ein wichtiger Grund, sich für eine Beteiligung an dem dualen Studiengang zu entscheiden. Das gilt auch für 56% der Referenz-Betriebe des BIBB, die bereits Erfahrungen mit dualen Studiengängen gesammelt haben. Hingegen stellten nur 36% der Magdeburger Betriebe und 31% der Referenz-Betriebe ohne Erfahrungen fest, dass dieser Sachverhalt für eine Beteiligung an dualen Studiengängen spricht. Eine Erklärung für diesen Befund liefert die in beiden Fällen vorhandene geringere Absicht als in Merseburg und bei Betrieben mit Erfahrung, die Studierenden später in ihrem Betrieb entsprechend einzusetzen.

Für die starke Bedarfsorientierung der Betriebe spricht auch die Tatsache, dass von den vom BIBB befragten Betrieben, die bisher nicht an dualen Studiengängen mitwirkten und auch keine Absicht dazu haben mehr als die Hälfte für sich keinen Bedarf an solchen Fachhochschulabsolventen sieht. Diese Betriebe setzen eher auf innerbetriebliche Aufstiegsmöglichkeiten und suchen sich, wenn sie Fachhochschulabsolventen brauchen, diese am Arbeitsmarkt.

Dagegen ist für nahezu drei Viertel (70%) der Betriebe, die ihre prinzipielle Bereitschaft zur Beteiligung an dualen Studiengängen erklärt haben, steigender Bedarf an Ingenieurqualifikationen ein Grund, sich zu beteiligen, wobei gegenwärtig vor allem an Ingenieurqualifikationen interessierte Industrieunternehmen Bereitschaft zeigen. Diese Aussage kann in Verbindung zu Einschätzungen von Merseburger Praxisvertretern gesehen werden, im besonderen der Absicht ihrer Betriebe zur späteren Übernahme der als „Technische Betriebswirte“ ausgebildeten Studierenden. Während die Merseburger Betriebe vor allem Industrie- und Dienstleistungsunternehmen sind, kommt der überwiegende Teil der Magdeburger Betriebe aus der Handelsbranche. Es handelt sich aber im Unterschied zur Untersuchung des BIBB nicht in erster Linie um interessierte Großbetriebe⁶, sondern in Magdeburg und auch in Merseburg hauptsächlich um mittelgroße und kleine Betriebe, was vor allem durch ihr regionales Einzugsgebiet aus Sachsen-Anhalt bedingt ist.

⁶In der BIBB-Befragung wird festgestellt, dass das Interesse an dualen Studiengängen in Betrieben mit mehr als 500 Beschäftigten am größten zu sein scheint und Betriebe mit 10 bis 49 Beschäftigten etwas häufiger ihre Bereitschaft zu einer Beteiligung erklärt haben als jene mit 50 bis 499 Beschäftigten (vgl. ebenda, S. 149).

3.2 Studiengangskonzeption und Gestaltung

3.2.1 Duale Verbindung von Theorie und Praxis

Die Prüfung der Studiengangskonzeption zeigte, dass Dualität auf mehreren Ebenen hergestellt werden soll. Zu nennen sind vor allem die institutionelle Ebene, die strukturelle und die curriculare Ebene, deren wechselseitige Ergänzung kontinuierlich und prozessorientiert angestrebt wurde.

Institutionelle Ebene

Welche Möglichkeiten einer Verbindung von Studium an der Hochschule und Ausbildung im Betrieb auf struktureller und curriculärer Ebene erschlossen werden können, hängt wesentlich davon ab, wie die Kooperation von Hochschule und Betrieb auf institutioneller Ebene geregelt ist, welche Rahmenbedingungen hier gewährleistet werden. Für den Modellversuch wurden zusätzlich zu den üblichen Strukturen in Hochschule und Betrieb drei Kooperationsstrukturen eingerichtet, ein Landesausschuss für beide Studiengänge, für jeden Studiengang ein Koordinierungsausschuss auf örtlicher Ebene und die Stelle einer Koordinatorin.

Der Landesausschuss, in dem die Fachhochschulen des Landes, verschiedene Wirtschaftsgremien und das Kultusministerium vertreten sind, wurde vor allem in den ersten beiden Jahren des Modellversuches durch die Organisation von Erfahrungsaustausch und Abstimmung z. B. zur Gewinnung von Ausbildungsplätzen, zur Gestaltung des Ausbildungsvertrages und zur Entwicklung des Studienganges an den beiden Fachhochschulen tätig. Seine geringere Wirksamkeit im vergangenen Jahr lässt im besonderen die konkrete Verständigung über die Frage offen, welche Rolle duale Studiengänge im Landesmaßstab, aus Sicht der Hochschulen und der Wirtschaft Sachsen-Anhalts spielen sollen.

Die beiden Koordinierungsausschüsse, die sich zu gleichen Anteilen aus Vertretern der Fachhochschule und der Wirtschaft und ein bzw. zwei Studierenden des Studienganges zusammensetzen, führten während der Modellversuchsphase eine kontinuierliche Diskussion über das Konzept des dualen Studienganges und zu Erfahrungen mit seiner Umsetzung. Zentrale Ausbildungsdokumente wie Studien- und Prüfungsordnungen und Veränderungen des Studienganges, auch Werbemaßnahmen für den Studiengang wurden hier vereinbart.

Hervorhebenswert für die Tätigkeit dieses Gremiums ist die gleichberechtigte Partnerschaft der Vertreter aus der Wirtschaft und aus der Fachhochhochschule und die damit auf Aushandlung unterschiedlicher Interessen basierenden Vorschläge zur Gestaltung des Studienganges. Eine gewisse Einschränkung hat die Wirksamkeit der Koordinierungsausschüsse aber dadurch erfahren, dass die Vertreter aus Wirtschaft und Hochschule häufig nicht identisch mit denjenigen waren, die die Ausbildung an den beiden Studienorten durchführten bzw. ihre Kontakte zu diesen nicht immer ausreichend vorhanden waren.

Im Modellversuch wurde die Vermittlung zwischen Koordinierungsausschuss und Akteuren vor Ort auch durch das große Engagement der Koordinatorin des jeweiligen Studienganges wahrgenommen. Sie war im besonderen Ansprechpartnerin für die Studierenden und die Hochschullehrer und ermöglichte den Ausbildungsbetrieben über persönliche Besuche direkte Kontakte zur Hochschule.

Aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung und der Akteure in Hochschule und Betrieb haben sich die Kooperationsstrukturen „Koordinierungsausschuss“ und „Koordinatorin“ bewährt und sind mit Veränderungen (z. B. Stellung an der Hochschule, Aufgabenspektrum, Zusammensetzung) auch nach der Modellversuchsphase als Bestandteil der Entwicklung dualer Studiengänge weiterzuführen.

Strukturelle Ebene

Betriebswirtschaft (BA) an der <i>FH Magdeburg</i>		Technische Betriebswirtschaft (BA) an der <i>FH Merseburg</i>	
	Wochen		Wochen
1. Jahr	17 T		11 P
	9 P		12 T
	14 T		11 P
	12 P		12 T
2. Jahr	8 T		11 P
	17 P		12 T
	14 T		11 P
	12 P		12 T
3. Jahr	8 T		11 P
	17 P		12 T
	14 T		11 P
	10 P		12 T

T = Theorie

P = Praxis

Abb. 2

Die strukturelle Verbindung der Lernorte Hochschule und Betrieb erfolgt im Modellversuch konsekutiv nach einem Block- bzw. Sandwich-Modell. Wie auch in Konzepten an Berufsakademien üblich, wechseln gleich oder unterschiedlich lange Studien- und Praxisphasen einander ab, wobei entweder ein Theorie- oder ein Praxisteil den Auftakt bildet. Insgesamt sind die Studierenden zu fast gleichen Anteilen an der Fachhochschule und im Ausbildungsbetrieb. Durch diese Verbindung der Ausbildung in der Praxis mit dem Studium an der Fachhochschule wird zumindest strukturell ein kontinuierlicher und prozessorientierter Praxisbezug möglich.

Im Unterschied zu dem Studiengangskonzept an der Fachhochschule Magdeburg bildet den Auftakt des Studienganges an der Fachhochschule Merseburg eine Praxisphase. Die Tatsache, dass selbst korrespondierende Universitäts- und Fachhochschulstudiengänge in der Regel nicht ohne ein Vorpraktikum begonnen werden und dass auch im Modellversuch die Mehrheit der Studienanfänger nicht über Praxiserfahrungen verfügt, ist ein wichtiger Grund der dafür spricht, einen ausdrücklich als praxisnah firmierenden Studiengang mit einer Praxisphase beginnen zu lassen. Die Erprobung zeigte aber als wesentlichen Nachteil eines solchen Vorgehens, dass ein gezielter und reflektierender Blick auf die Praxis für die Studierenden schwierig war und durch die Hochschule - noch dazu bei Neubeginn eines Studienganges am 1. August - nur wenig vorbereitet werden konnte. Die Gruppeninterviews mit den Studierenden ließen erkennen, dass diese vor allem im Hinblick auf den auch in der ersten Praxisphase anzufertigenden Praxisbericht und die am Beginn der Theoriephase dazu folgende Prüfung relativ orientierungslos waren. Die Fachhochschule hat vor allem zwei Konsequenzen daraus abgeleitet. Einmal wurden die Anforderungen an den ersten Praxisbericht herabgesetzt (formale Anerkennung ohne mündliche Prüfung, vgl. Diplomprüfungsordnung 2000, § 16), zum anderen die Eröffnungsveranstaltung mit Praxisvertretern, Lehrenden und Studierenden auch stärker durch Orientierungen zu Zielsetzung, Inhalt und Anforderungen des Studienganges qualifiziert.

Obwohl die wissenschaftliche Begleitung auch sichtbar machte, dass sich die Hauptakteure des Studienganges durchaus der Vorzüge eines Praxiseinstiegs in den Studiengang bewusst sind, plädierte der überwiegende Teil der Studierenden, Lehrenden und Praxisvertreter an beiden Hochschulen am Ende des Modellversuches für den Beginn des Studienganges mit einer Theoriephase (vgl. Jahn/Lewin 2000).

Curriculare Ebene

Der curricularen Verbindung von Theorie und Praxis wurde im Modellstudiengang ein Gesamtkonzept zugrunde gelegt, das sich in den Studien- und Prüfungsordnungen als eher allgemeine Rahmensetzung für eine integrative Ausbildung in Hochschule und Betrieb widerspiegelt. So lassen die Zielformulierungen für den Studiengang insgesamt offen, wieweit eine starke generelle Betriebsorientierung mit einem wissenschaftlichen Qualifizierungsanspruch (wie er z. B. explizit für die Diplomprüfung formuliert wird) verbunden werden kann. Die Aussagen zu Lehrinhalten und Lehr- und Lernformen sind auf das Studium an der Hochschule konzentriert, wobei traditioneller Erwerb von Fachkenntnissen in Vorlesungen und abgeprüft in Klausuren durch einzelne praxisbezogene Lehrveranstaltungen ergänzt wird (wie Präsentationstechnik und Kommunikationstraining in Magdeburg; Tutorium, Präsentation/Rhetorik in Merseburg).

Mit diesen groben Rahmenvorgaben wird die curriculare Abstimmung stärker in den Studienprozess selbst verlegt. Als prozessbegleitende Möglichkeiten ihrer Umsetzung sind einmal die Erarbeitung von Plänen für die praktische Ausbildung im Betrieb hervorzuheben, die Hochschullehrer und Praxisvertreter im Rahmen des Koordinierungsausschusses gemeinsam realisierten. Hier erfolgt eine detailliertere Umsetzung von Lernzielen in didaktische und methodische Hinweise und schließlich in Ausbildungsinhalte für alle sechs Praxisphasen. Dabei wird einschränkend hervorgehoben, dass von der Prämisse der Betriebsspezifität auszugehen ist, wobei im besonderen der Ablauf der Ausbildung entsprechend der Größe, der Branche und der Art des Betriebes festzulegen ist. Eine weitere Möglichkeit kontinuierlicher Abstimmung stellt die Themenfindung für den Praxisbericht⁷ dar, der in jeder Praxisphase anzufertigen ist. Sie erfolgt im Koordinierungsausschuss und die Themenvorschläge werden den Studierenden und Ausbildungsbetrieben mitgeteilt, wobei Optionen für Veränderungen und für eigene Themenstellungen von Studierenden und Betrieben eröffnet werden. Die vorgeschlagenen Themen folgen eher einer hochschuleigenen, systematisch lehrenden Vorgehensweise als einer aus aktuellen betrieblichen Problemen bestimmten. Mit der Themenauswahl können in den Praxisphasen von den Studierenden zumindest exemplarisch Themen bearbeitet werden, die eine Anwendung von Lehrstoff der Theoriephase in den Ausbildungsbetrieben ermöglichen.

⁷ An der Fachhochschule Magdeburg wird diese Aufgabenstellung für die Praxisphase nicht Praxisbericht, sondern Belegarbeit genannt, um ihren Anforderungscharakter gegenüber einer Berichterstattung hervorzuheben.

Die wissenschaftliche Begleitung hat gezeigt, dass über die Erarbeitung von Ausbildungsdokumenten hinaus auch der direkte Kontakt zwischen Lehrenden und betrieblichen Ausbildern zur Abstimmung der Theorie- und Praxisphasen stärker anzuregen ist. An beiden Fachhochschulen wurde begonnen, die Praxisvertreter zu einem regelmäßigen Informations- und Erfahrungsaustausch über die Curriculumgestaltung an die Hochschule einzuladen. Diese Kommunikations- und Kooperationsmöglichkeit sollte auch nach der Modellversuchsphase weitergeführt werden.

Für die Einschätzung der dualen Verbindung von Theorie und Praxis in diesem Modellversuch sind die Meinungen der Studierenden, Praxisvertreter und Lehrenden des Studienganges besonders wichtig, da sie unmittelbare Erfahrungen mit der Umsetzung der Studiengangskonzeption sammeln konnten. Wie in Abschnitt 3.1 erläutert, stand die mit dem Studiengang angestrebte Dualität bei den Motiven von Studierenden und Praxisvertretern für ihre Teilnahme an dem Studiengang an erster Stelle.

Die schriftliche Befragung der drei Akteursgruppierungen nach der ersten Hälfte der Modellversuchsphase (nach etwa drei Semestern, s. Abb.1), machte vor allem auf folgende Sachverhalte aufmerksam (vgl. Jahn 1999, S. 24-32):

Etwa ein Drittel der Studierenden bewertete die curricularen Verbindungen von Studium an der Hochschule und Ausbildung im Betrieb als gut, 40% schätzten sie als teilweise gelungen ein. Die befragten Lehrenden und Praxisvertreter beurteilten die Umsetzung dieser Verbindungen in Hochschule und Betrieb deutlich besser als die Studierenden. Für alle drei Akteure gilt aber, dass allgemeinere Aspekte wie Verknüpfung von Theorie und Praxis positiver eingeschätzt wurden als konkretere wie Anwendungsbezug der Lehre und Theoriebezug der praktischen Ausbildung. Der hohe Anteil einer mittleren Bewertung (teils-teils) für curriculare Verbindungen, die entweder vom Studienort Hochschule oder vom Studienort Betrieb ausgehen weist darauf hin, dass die Verbindungen von Studium und betrieblicher Ausbildung in den einzelnen Lehrveranstaltungen und Praxistätigkeiten bzw. bezogen auf verschiedene Studienanforderungen in unterschiedlichem Maße umgesetzt werden.

Für die weitere wissenschaftliche Begleitung des Modellversuches, im besonderen für die Abschlussuntersuchung wurden daraus vor allem zwei Konsequenzen abgeleitet. Das ist einmal die differenziertere Erfassung bestimmter curriculärer Verbindungen zwischen Studium an der Hochschule und Ausbildung im Betrieb und zum anderen die Prüfung, ob einzelne

Aufgabenstellungen bzw. Anforderungssituationen (Praxisberichte, Diplomarbeit) eine gewisse Schlüsselrolle für die Verbindung des Qualifikationserwerbs in Hochschule und Betrieb spielen.

In der schriftlichen Abschlusserhebung wurden sowohl die Studierenden als auch die Praxisvertreter und Lehrenden des Modellversuches zu diesen Aspekten dualer Studiengangsgestaltung befragt. Die folgende Abbildung enthält die wichtigsten Befragungsergebnisse.⁸

Duale Verbindung von Theorie und Praxis

Mittelwert, Skala von 1=sehr stark bis 5=gar nicht	Studierende		Praxis- vertreter	Lehrende
	E	R		
Möglichkeit, in der Diplomarbeit eine Problemstellung des Betriebes wissenschaftlich zu bearbeiten	1.5	1.7	1.8	2.2
Praxisberichte/Belegarbeiten zur Anwendung praxisbezogener Studien- und Ausbildungsinhalte	2.2	2.5	2.4	2.2
Wechsel zwischen Theorie- und Praxisphasen erleichtert Verbindung von Theorie und Praxis	1.7	2.6	2.0	2.0
Praxiserfahrungen für das Verständnis von Theorie nutzen können	2.2	2.7	2.1	2.2
An der Hochschule erworbenes Wissen auf die Lösung von Aufgaben aus der Berufspraxis anwenden können	1.9	3.3	2.6	1.9
Aufeinander abgestimmte Theorie- und Praxisphasen	1.9	3.6	2.8	3.8

E = Erwartungen

R = Realität

Abb. 3

⁸50 Studierende der beiden Studiengänge (Rücklaufquote 93%) wurden gefragt, in welchem Maße sie die folgenden Studiengangsmerkmale erwarten und in welchem Maße sie diese in ihrem Studium vorgefunden haben. 31 Praxisvertreter (Rücklaufquote 63%) beantworteten die Frage, in welchem Maße die folgenden Merkmale der Studiengangsgestaltung auf die betriebliche Ausbildung im dualen Studiengang zutreffen. 55 Lehrende (Rücklaufquote 62%) schätzten ein, inwieweit die folgenden Merkmale der Studiengangsgestaltung auf ihr eigenes Fach im dualen Studiengang zutreffen. In der Abb. 3 werden nur die Studiengangsmerkmale genannt, die die duale Verbindung von Theorie und Praxis betreffen, weitere sind den jeweiligen Datenreports zu entnehmen (vgl. Jahn/Lewin 2000).

Die Abbildung zeigt, dass die erfragten Merkmale einer dualen Verbindung von Theorie und Praxis von den Befragten im Studiengang auch erlebt wurden. Bezogen auf alle Merkmale werden folgende Unterschiede in der Bewertung erkennbar: Die Erwartungen der Studierenden an die Studiengangsgestaltung waren größer als die im Studium durch sie erfahrene Realisierung. Praxisvertreter und Lehrende beurteilen aus der Sicht ihrer eigenen Tätigkeit die Studiengangsgestaltung in der Regel besser als die Studierenden. Bemerkenswert sind darüber hinaus die Unterschiede in der Bewertung zwischen den einzelnen Studiengangsmerkmalen, auf die im folgenden eingegangen wird.

Diplomarbeit und Praxisberichte

Studierende, Praxisvertreter und Lehrende schätzen die Möglichkeit, in der Diplomarbeit eine Problemstellung des Betriebes wissenschaftlich (auch mit Methoden des eigenen Faches) zu bearbeiten als „stark zutreffend“ für den dualen Studiengang ein. Das kann vor allem deshalb als Erfolg des Modellversuches gewertet werden, weil die Diplomarbeit nicht nur einen wesentlichen Bestandteil der Abschlussnote darstellt, sondern im besonderen eine komplexe Studienleistung mit der hohen Anforderung, auch in einem sehr praxisorientierten Studiengang zu zeigen, dass der Studierende in der Lage ist, ein Problem selbständig mit wissenschaftlichen Methoden zu bearbeiten (vgl. Diplomprüfungsordnung 1998 § 20 bzw. 22).

Auch die Praxisberichte werden in ihrer in der Curriculumplanung angelegten und bereits erläuterten Funktion nach Einschätzung der Befragten für die abgestimmte Anwendung von Studien- und Ausbildungsinhalten wirksam. Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung wurde mit den Akteuren über Möglichkeiten einer noch größeren Wirksamkeit vor allem durch eine engere Verbindung von Praxisberichten und Diplomarbeit diskutiert.

Wechsel zwischen Theorie- und Praxisphasen

Der konzipierte Wechsel zwischen Theorie- und Praxisphasen sollte zumindest strukturell die Verbindung von Theorie und Praxis im Studiengang erleichtern. Die meisten Akteure des Studienganges haben die Umsetzung dieses Anspruches als gelungen erfahren. Es wurde bereits darauf eingegangen, dass auf eine explizit zum Verhältnis von Theorie- und Praxispha-

sen gestellte Frage überwiegend der Beginn des Studiums mit einer Theoriephase gewünscht wurde, andere Aspekte spielten nur eine untergeordnete Rolle.

Praxiserfahrungen für Theorieverständnis - Fachwissen für Praxisaufgaben

Die Möglichkeit, Praxiserfahrungen für das Verständnis von Theorie nutzen zu können, wurde von dem überwiegenden Teil der Studierenden und Praxisvertreter stärker im Studiengang wahrgenommen, als an der Hochschule erworbenes Wissen auf die Lösung von Praxisaufgaben anwenden zu können. Nur die befragten Lehrenden schätzen das bezüglich des in ihrem Fach erworbenen Wissens besser ein. Wie eine weitere Frage an die Lehrenden zeigt, sehen aber auch 80% von ihnen Möglichkeiten, Erfahrungen der Studierenden aus den Praxisphasen in ihrem Fach aufzugreifen und 28% schlagen zur Verbesserung der Theoriephasen vor, Anforderungen der Praxis noch besser in die Lehre zu integrieren. Im Unterschied dazu sehen 73% der befragten Praxisvertreter keine Möglichkeiten, im Rahmen ihrer praktischen Ausbildung den Studierenden konkrete Anregungen für die Theoriephasen geben zu können, obwohl 70% der Meinung sind, Wissen und Können der Studierenden aus den Theoriephasen in ihrer praktischen Ausbildung aufgreifen zu können.

Abstimmung zwischen Fachstudium und Ausbildung im Betrieb

Als am geringsten im dualen Studiengang realisiert wird von den befragten Studierenden, den Lehrenden und auch den Praxisvertretern die Abstimmung zwischen Theorie- und Praxisphasen eingeschätzt. Es wird sichtbar, dass im Vergleich zu einer als gut bewerteten Abstimmung zwischen Theorie und Praxis in eher exemplarischen Situationen wie Diplomarbeit und auch Praxisbericht, eine kontinuierliche Umsetzung von Dualität während des gesamten Studienganges weniger gut gelingt. Auf die Frage, die sowohl an Lehrende als auch an Praxisvertreter gestellt wurde, wie die Zusammenarbeit mit den Ausbildungsbetrieben bzw. mit der Fachhochschule verbessert werden könnte, antworteten etwa 60% derjenigen, die mit der Zusammenarbeit weniger zufrieden waren (20% der Lehrenden; 14% der Praxisvertreter), dass das durch bessere inhaltliche Abstimmung zwischen Theorie- und Praxisphasen geschehen sollte.

Ein Grund für Abstimmungsprobleme zwischen Fachstudium und Ausbildung im Betrieb könnte aus der Tatsache resultieren, dass die Praxisphasen in 49 unterschiedlichen Mittel- bis Kleinbetrieben stattfanden und nicht wie auch in dualen Studiengängen üblich in einem oder wenigen Großbetrieben. 58% der Studierenden antworteten auf die Frage, welche Kriterien Betriebe erfüllen sollten, die sich an diesem Studiengang beteiligen, dass Größe und Profil der Betriebe eine anforderungsgerechte praktische Ausbildung ermöglichen sollten. Dass den Vertretern aus Fachhochschule und Betrieb dieses Problem bewusst ist, spiegelt sich sowohl in der bereits erwähnten einschränkenden Bemerkung des im Koordinierungsausschuss ausgehandelten Planes für die praktische Ausbildung als auch in Aussagen zur Eignung der Ausbildungsstätte Betrieb in der Studienordnung wider (vgl. § 10 bzw. 11 1998).⁹

Die in unterschiedlichem Maße erfolgte Umsetzung einzelner Merkmale dualer Studiengangsgestaltung - nach Einschätzung durch die Studierenden, Praxisvertreter und Lehrenden am Ende des Modellversuches - ist auch Ausdruck der eingangs dafür zwischen den Akteuren ausgehandelten Rahmenvorgaben. Es sei daran erinnert, dass die Prüfung der Studiengangskonzeption einen eher groben Rahmen für Dualität mit Prozesskonkretisierung sichtbar gemacht hat. Die Beurteilungen durch die Akteure lassen erkennen, dass die Abstimmung im Studiengangsprozess für einzelne Merkmale des Studienganges besser als für andere gelungen ist. Auch am Ende des Modellversuches hat sich gezeigt, dass generelle und über den Studiengang hinaus wirkende Aspekte der Kooperation zwischen den Partnern (wie Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit) und der Wert von Dualität für die Studierenden (wie Praxisnähe oder Erwerb notwendiger Kenntnisse und Fähigkeiten) von den Akteuren des Studienganges als gut realisiert eingeschätzt werden.

⁹An der entsprechenden Stelle heißt es: „Eine Ausbildungsstätte, in welcher die vorgeschriebenen Ausbildungsinhalte nicht in vollem Umfang vermittelt werden können, gilt als geeignet, wenn eine Ergänzung durch Ausbildungsmaßnahmen außerhalb der Ausbildungsstätte vorgenommen wird.“ An der FH Magdeburg wurde in einer Satzung zur Änderung der Diplomprüfungsordnung vom 12.07.2000 noch dazu vermerkt „und dies im Ausbildungsvertrag unter Angabe des Partnerbetriebes und Angabe der Einsatzzeit schriftlich fixiert“ wird (vgl. ebenda, S.11).

3.2.2 Alternatives Fachhochschulangebot in drei Jahren

Ein zentraler Anspruch des Modellversuchs bestand darin, duale Studiengänge an Fachhochschulen zu erproben, welche positive Merkmale von Berufsakademie-Studiengängen - wie kurze Studiendauer - mit dem qualitätssichernden Potential der Fachhochschulen verbinden, um auf diese Weise zusätzliche nachfrage- und bedarfsorientierte innovative Studienangebote an den Fachhochschulen zu schaffen.¹⁰ Damit sollte gleichzeitig erreicht werden, dass in Sachsen-Anhalt die Einrichtung von Berufsakademien als dritte Säule des tertiären Bereichs überflüssig wird. Durch den Verzicht auf den Aufbau zusätzlicher Institutionen galt es vor allem, vorhandene Ressourcen an den Fachhochschulen besser zu nutzen. An beiden Fachhochschulen sind z. B. die zu erprobenden dualen Studienangebote in ingenieurwissenschaftlichen Fachbereichen angesiedelt. Neben zu erzielenden Synergieeffekten bestand auch die Erwartung, durch die größeren Möglichkeiten der Fachhochschulen gegenüber den Berufsakademien zusätzliche Qualitätsmerkmale realisieren zu können.

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs war zu untersuchen, wieweit sich diese Ansprüche haben einlösen lassen. Wegen der Orientierung der dualen Studiengänge an Berufsakademie-Studiengängen wurde vor allem durch Äquivalenzvergleiche mit diesen (Fallbeispiele aus Baden-Württemberg u. Sachsen) geprüft, ob Gleichwertigkeit mit den durch KMK-Beschluss anerkannten staatlichen Berufsakademie-Studiengängen nach dem Modell Baden-Württemberg erreicht wurde (vgl. KMK-Beschluss vom 29.9.1995). Zusätzlicher Qualitätsgewinn war zu identifizieren. Zum anderen galt es zu klären, wie sich die Modellversuchsstudiengänge sowohl in das Spektrum der dualen als auch der traditionellen Studiengänge an Fachhochschulen einordnen. Darüber hinaus waren sie in Beziehung zu setzen zu den erst nach Beginn des Modellversuchs entstandenen Studiengängen mit Bachelorabschluss.¹¹

¹⁰ Das war auch eine Reaktion auf die Empfehlungen des Wissenschaftsrates, die dieser zur weiteren Differenzierung des tertiären Bereichs durch duale Fachhochschulstudiengänge im Juli 1996 herausgegeben hatte (vgl. Wissenschaftsrat 1996).

¹¹ Den folgenden Einschätzungen liegen verschiedene Äquivalenzvergleiche zugrunde. Der duale Studiengang an der FH Magdeburg wurde vor allem verglichen mit dem Studiengang Betriebswirtschaft der Berufsakademie Lörrach (Baden-Württemberg), dem dualen Studiengang „Internationale Betriebswirtschaft im Praxisverbund“ der FH Ludwigshafen, dem Studiengang Betriebswirtschaft der FH Anhalt und dem Baccalaureus-Studiengang Management an der Universität Magdeburg. Der duale Studiengang an der FH Merseburg wurde vor allem verglichen mit dem Studiengang Wirtschaftsingenieurwesen der Berufsakademie Bautzen (Sachsen), dem dualen Studiengang Wirtschaftsingenieurwesen der Fachhochschule Stralsund und dem Bachelorstudiengang Wirtschaftsingenieurwesen der Fachhochschule Karlsruhe.

Um diese Fragen beantworten zu können, wurden die Studiengänge nach Kriterien untersucht und verglichen, die unter Bezugnahme auf zentrale Elemente von Curricula und auf Akkreditierungskriterien bestimmt wurden (vgl. KMK 1999; Akkreditierungsrat 2000). Diese Kriterien sind vor allem:

- die Ziele und das angestrebte Profil des Studiengangs, insbesondere im Hinblick auf die Vorbereitung beruflicher Tätigkeiten;
- die Struktur und Dauer des Studiums einschließlich des Umfangs einzelner Studienbestandteile und der zu erbringenden Leistungsnachweise;
- die Studieninhalte und die dadurch zu vermittelnden Fach-, Methoden- und sozialen Kompetenzen;
- die Verbindung von Theorie und Praxis auf den verschiedenen Ebenen von institutioneller Kooperation, curricularer Gestaltung, Auswahl geeigneter Lehr-, Lern- und Praxissituationen und deren Realisierung;
- die Angemessenheit des vorgesehenen Abschlusses und die Durchlässigkeit zu anderen Studiengängen.

Zusammenfassend hat der **Vergleich** der dualen Modellstudiengänge **mit** staatlich anerkannten **Berufsakademie-Studiengängen** folgende Ergebnisse erbracht:

Die Übereinstimmung oder Ähnlichkeit zwischen diesen Studiengängen ist bei den meisten Kriterien so eindeutig, dass die Gleichwertigkeit der dualen Modellstudiengänge ohne Zweifel vorhanden ist. Insofern sind diese Studiengänge entsprechend dem bereits erwähnten KMK-Beschluss vom 29.9.1995 ebenso anzuerkennen wie die der Berufsakademien.

Die Übereinstimmung erstreckt sich nicht nur auf das Ziel, in enger Verzahnung von Theorie und Praxis und einer gegenüber anderen Studiengängen gezielt entwickelten Lernortkooperation ein betriebsnahes und für Führungsaufgaben qualifizierendes Kompetenzprofil auszubilden. Sie umfasst auch Einzelheiten der Struktur der Studiengänge, des Studienumfangs, der Studieninhalte, der Praxisschwerpunkte und der Prüfungsleistungen. Die dualen Modellstudiengänge zeigen den gleichen sequentiellen Aufbau wie die Berufsakademiestudiengänge und sehen in 6 Semestern Studium in der Summe durchschnittlich 72 Wochen Theorie und 72 Wochen Praxis vor.

Die Gesamtzahl der Pflichtstunden in den Theoriephasen schwankt zwischen ca. 2000 bis 2200 Stunden für das dreijährige Studium, wobei diese Zahl je nach Studiengang an einigen Berufsakademien bei Wahrnehmung aller fakultativen Angebote auf bis zu 2500 Stunden anwachsen kann. Dieses entspricht dann bereits der Größenordnung, die im Rahmen vierjähriger Studiengänge zum FH-Diplom erreicht wird, wirft aber bei dualen dreijährigen Studiengängen die Frage nach der Studierbarkeit auf (vgl. Abschnitt 3.2.3).

In den Studieninhalten, den Lehrformen, den Praxisanforderungen und den Prüfungsleistungen zeigt sich ein deutliches Bestreben im Modellversuch, stärker als bei traditionellen Studiengängen an Fachhochschulen neben den fachwissenschaftlichen Grundlagen und exemplarischen Vertiefungen, die teilweise von den Studierenden aus verschiedenen Optionen ausgewählt werden können, Arbeits- und Managementtechniken und fachübergreifende Methoden- und Sozialkompetenzen zu entwickeln.

Unterschiede werden aber insbesondere zu Berufsakademie-Studiengängen in Baden-Württemberg erkennbar, wo verstärkt auf eine internationale Orientierung Wert gelegt wird. Umfangreicheres Fremdsprachenlernen, fremdsprachige Lehrangebote, eine Auslandsstudiensequenz, spezifische Fachlehrinhalte sollten auch für die dualen Modellstudiengänge geprüft werden, besonders aus der Sicht des studentischen Kompetenzerwerbs (vgl. Abschnitt 3.3.1).

In der Modellversuchsphase unterscheiden sich die dualen Studiengänge noch von denen an den verglichenen Berufsakademien durch ihre kürzere Bearbeitungszeit für die Diplomarbeit, die aber im Ergebnis des Modellversuches verlängert wurde (vgl. Abschnitt 4.2). Sie ist an den Berufsakademien Baden-Württembergs auf drei Monate Bearbeitungszeit ausgelegt und entspricht damit der Rahmensetzung der KMK, die für die staatliche Anerkennung derartiger Studiengänge festgelegt wurde (vgl. KMK 1995). In Baden-Württemberg geht in dem hier zum Vergleich herangezogenen Beispiel der Diplomarbeit im 5. Semester eine Studienarbeit mit 2 Monaten Bearbeitungszeit voraus, andererseits werden von den Studierenden während der ersten 4 Semester nur 2 Praxisberichte gefordert und eine Praxisprüfung am Ende des 4. Semesters, während im Modellversuch zu jeder Praxisphase in den ersten 5 Semestern ein Praxisbericht gehört, der aber über die reine Dokumentation der geleisteten Tätigkeiten und eine Beschreibung des durchlaufenen betrieblichen Funktionsbereichs deutlich hinausgeht.

Wie bei den Berufsakademien dominieren auch bei den dualen Modellstudiengängen studienbegleitende Prüfungen, welche erheblich zur Einhaltung der Regelstudienzeit beitragen.

Vorteile der Fachhochschule beim Angebot dualer Studiengänge ergeben sich tendenziell,

wenn es um flexibles Reagieren auf neue fachinhaltliche Anforderungen geht, etwa beim Aufbau von Vertiefungsrichtungen, da die meisten Fachhochschulen über umfangreichere Fachrichtungsspektren und teilweise über anwendungsbezogene Forschungsressourcen sowie über gut ausgebaute Labore, Bibliotheken und Serviceeinrichtungen verfügen. Das gilt auch für die Fachhochschulen Magdeburg und Merseburg und wurde z. B. in Merseburg durch die Aktualisierung von Vertiefungsrichtungen entsprechend Nachfrage und Bedarf im Ergebnis der Modellversuchsphase und in Magdeburg durch Einrichtung eines zusätzlichen Studienschwerpunktes Handel wirksam. Ein Vorzug gegenüber den Berufsakademien besteht auch darin, dass für Absolventen ohne Zeitverlust Anschlussqualifikationen etwa zum FH-Diplom möglich sind, als Präsenz- wie auch als Teilzeitstudium (vgl. Abschnitt 3.3.2).

Gewisse Schwierigkeiten können sich bei der institutionellen Absicherung der Verzahnung und Kooperation mit der Praxis daraus ergeben, dass die Fachhochschule eher am Konzept der akademischen Selbstverwaltung orientiert ist, während sich die Berufsakademie mit ihren gesetzlich verankerten Strukturen ganz auf die gleichberechtigte Kooperation mit den Vertretern der Betriebe eingestellt hat und meist eine paritätische Beteiligung vorsieht. Auch unter diesem Aspekt ist die Bedeutsamkeit der in der Modellversuchsphase eingerichteten Koordinierungsstrukturen für die Kooperation zwischen Hochschule und Betrieb hervorzuheben. Es kann kein Zweifel daran bestehen, dass im Rahmen des Modellversuchs Strukturen und Verfahren der Einbeziehung der Praxis entwickelt und praktiziert wurden, die denen an Berufsakademien vergleichbar sind und mit der Einbindung der Industrie- und Handelskammer sowie der Handwerkskammer einen zusätzlichen Akzent setzen. In jedem Falle erwächst der Fachhochschule durch eine enge Kooperation mit der Praxis im Rahmen der dualen Studiengänge ein Vorteil, der sich auch positiv auf das gesamte andere Studienangebot und die angewandte Forschung auswirken dürfte und der gezielt genutzt werden sollte.

Ein Aspekt, der weniger mit der Studiengangsgestaltung bzw. den Theorie-Praxis-Verbindungen und insofern mit Gleichwertigkeit zu tun hat, wohl aber die dualen Modellstudiengänge und Berufsakademiestudiengänge von **anderen**, auch den **dualen Angeboten der Fachhochschulen** unterscheidet, ist die Tatsache, dass während der gesamten Studienzeit, also auch während der Theoriephasen, eine im Ausbildungsvertrag vereinbarte Vergütung von

den Ausbildungsbetrieben gezahlt wird. Dieses Faktum stellt wie bereits erläutert für viele Studierende auch einen wichtigen Grund dar, diese Studiengänge zu wählen (vgl. Abschnitt 3.1).

Einen spezifischen Praxisbezug weisen auch alle anderen dualen Studiengänge an Fachhochschulen auf. Unabhängig davon, wie die Dualität im einzelnen organisiert ist, führen diese Studiengänge durchweg zum FH-Diplom und legen dem theoretischen Teil Studienanforderungen zugrunde, für deren Bewältigung in der Regel nicht weniger als 2500 Präsenzstunden oder entsprechende kompensatorische Leistungen gefordert werden. Dafür werden für diese Studiengänge aber überwiegend Regelstudienzeiten von 8 oder 9 Semestern veranschlagt. Detailliertere Vergleiche zeigen außerdem, dass im Modellversuch trotz kürzerer Studiendauer der Praxisanteil insgesamt höher und die Theorie-Praxis-Verbindung deutlich gezielter ausfallen. In dualen Studiengängen wird den gegenüber traditionellen FH-Studiengängen höheren Praxisanteilen meist eine zusätzliche bzw. andere Funktion zugewiesen. Sie dienen der gezielten Hinführung auf einen anerkannten beruflichen Ausbildungsabschluss im Verlauf des Studiums, wie er so im Modellversuch nicht vorgesehen ist (vgl. Abschnitt 3.3.3).

Bei **traditionellen FH-Studiengängen** mit integriertem Praxissemester sind die Anforderungen an die Praxis nur sehr grob geregelt. Die Praxis wird zwar von der Fachhochschule in bescheidenem Rahmen begleitet, eine direkte Abstimmung der Lehrinhalte auf Praxisanforderungen findet eher nicht statt. Praxistätigkeiten und -berichte sind nicht Teil des Bewertungs- und Prüfungssystems und werden nicht besonders zertifiziert, sondern sind lediglich Grundlagen für die zur Anmeldung der Abschlussprüfung nötige Bescheinigung, dass Praxis im geforderten inhaltlichen und zeitlichen Rahmen absolviert wurde.

Erst in ganz wenigen Fällen werden gegenwärtig schon duale Studiengänge angeboten, die nach erfolgreichem Abschluss einen **Bachelor-Grad** vergeben. Soweit sonst anwendungsorientierte Bachelor-Abschlüsse möglich sind, liegen ihnen meist Studiengänge mit wenig oder gar keinen Praxisanteilen zugrunde, entweder als Teil von konsekutiven Studiengängen, bei denen anschließend auch noch ein Master-Abschluss möglich ist, oder als grundständige Studiengänge von drei oder vierjähriger Dauer. Bachelorstudiengänge an Fachhochschulen, die wie die Modellversuchsstudiengänge eine dreijährige Regelstudienzeit aufweisen, verfügen über ähnlich hohe Theorieanteile wie die im Modellversuch erprobten Studiengänge, können aber durch viel geringere Praxisintegration kein vergleichbar berufsqualifizierendes Profil erreichen. Der Vorteil von Studiengängen mit Bachelor-Abschluss dürfte länger-

fristig darin liegen, dass sie international anerkannter sind und dass sie noch größere Alternativen für eine Weiterqualifikation eröffnen (vgl. Abschnitt 3.3.3).

3.2.3 Studierbarkeit

Die im Modellversuch erprobten Studiengänge sind ähnlich wie die Berufsakademie-Studiengänge sehr stark aggregiert und geregelt und verlangen durch ihre Intensität eine hohe permanente Leistungsbereitschaft der Studierenden. Da statt der sonst üblichen 3-4 Monate Semesterferien nur die tarifvertraglich festgelegten oder zwischen Studierendem und Ausbildungsbetrieb vereinbarten Urlaubszeiten von 4-6 Wochen im Jahr gewährt werden, ist Versäumtes während dieser Zeit schwer nachholbar. Die Studierenden sind grundsätzlich auf diese Anforderungen eingestellt und bereit sie zu erfüllen (vgl. Abb. 4).

Dennoch erschien es sinnvoll, der Frage der Studierbarkeit bei der Prüfung der Curriculumkonzeption gezielt nachzugehen, da sich die Belastungen für Studierende nicht nur aus den quantitativ überschaubaren, in den meisten Semestern 30 Stunden pro Semesterwoche übersteigenden Präsenzzeiten ergeben, sondern zusätzlich aus den weniger transparenten Zeiten, die zur Bewältigung des Lernstoffes, sowie der Arbeitsaufgaben und der Aufwendungen für Leistungsnachweise und Prüfungen erforderlich sind. 45% der befragten Lehrenden weisen darauf hin, dass aus ihrer Sicht die Theoriephasen des Studienganges noch besser gestaltet werden könnten, wenn durch Änderungen im Curriculum das Studium studierbarer wird. Die Lehrenden sind im besonderen die vergleichsweise größeren Spielräume der anderen Studierenden an der Fachhochschule und die höhere Zahl von Semesterwochen gewohnt.

Es ist verschiedentlich versucht worden, Richtwerte für Studierbarkeit von Studiengängen zu erstellen (vgl. u. a. Wagemann 1982; Richter 2000). Bei traditionellen Studiengängen wurde je nach Fachrichtungen und Lehrveranstaltungsformen von ein bis zwei Stunden Vor- und Nachbereitung pro Präsenzstunde ausgegangen, wobei Prüfungsvorbereitungen darin meist noch nicht berücksichtigt waren. Angesichts der hohen Zahl von Semesterwochenstunden bei den Modellversuchsstudiengängen wären zweistündige Vor- und Nachbereitungen je Pflichtstunde nicht zu realisieren. Selbst bei einem Verhältnis von 1:1 über die gesamte Breite des Lehrangebots käme man bereits auf 60 Stunden Studienaufwand und mehr pro Woche ohne Organisationszeiten und Prüfungsvorbereitungen. Die Berufsakademien in Baden-Württemberg bereiten ihre Studierenden in Informationsschriften auf derartige zeitliche An-

forderungen von 60 Stunden pro Woche während der Theoriephasen vor. An Universitäten werden während der Vorlesungszeiten 50 Stunden als kalkulatorische Obergrenze für vertretbar gehalten.

Im Zusammenhang mit dem im novellierten Hochschulrahmengesetz festgeschriebenen Ziel, auch bei deutschen Studienangeboten die Modularisierung voran zu treiben und die Vergabe von Leistungspunkten (Credits) einzuführen (vgl. BMBF 1998 §15), ist die Studierbarkeitsfrage wieder aufgegriffen worden. Credits sollen nämlich nicht äquivalent zu Präsenzstunden ausgedrückt in Semesterwochenstunden (SWS), sondern entsprechend dem jeweiligen Studienaufwand unter Berücksichtigung der Vor- und Nachbereitung, des Selbststudiums und der Prüfungsvorbereitung der Studierenden vergeben werden. Die KMK hat als Rahmen einen Gesamtaufwand von 1800 Stunden pro Studienjahr für sinnvoll erklärt (vgl. Beschluss vom 14./15. 09. 2000). Bei 60 Credits, die nach dem European Credit Transfer System (ECTS) pro Studienjahr vergeben werden sollen, errechnet sich damit ein Aufwand von 30 Stunden pro Credit. Die daraus resultierenden 900 Stunden je Semester würden aber, auf etwa 15 Semesterwochen verteilt, auch bereits 60 Stunden pro Woche ergeben, wobei durch längere Semesterferien an den Universitäten und Fachhochschulen ganz andere Verteilungen möglich wären. Gleichwohl wird in einem Memorandum zur Einführung eines Credit-Systems an deutschen Hochschulen der Vorschlag unterbreitet, realistischerweise von 750 Stunden pro Semester kalkulatorisch und nur auf die Semesterwochen verteilt, also von 50 Stunden pro Woche, auszugehen (vgl. Stifterverband 2000, S. 7).

Die bei den Modellversuchsstudiengängen und bei Berufsakademien wahrscheinlichere Zahl von 60 Stunden und mehr liegt also an der Obergrenze. Unabhängig davon, ob nach einer solchen Kalkulation und Durchschnittsberechnung die Studierbarkeit objektiv bereits als gefährdet angesehen werden muss, kann subjektiv die Studierbarkeit als durchaus gegeben empfunden werden. Die Abschlussbefragung¹² der Studierenden, Praxisvertreter und Lehrenden am Ende der Modellversuchsphase spiegelt ein solches positives subjektives Empfinden der hauptsächlichen Akteure des Studienganges wider.

¹² An der Befragung nahmen 50 Studierende aus den beiden Studiengängen (Rücklaufquote 93%) teil. Sie beantworteten die Frage, in welchem Maße sie die folgenden Studiengangsmerkmale erwartet und in welchem Maße sie diese in ihrem Studium vorgefunden haben. 31 Praxisvertreter (Rücklaufquote 63%) wurden gefragt, in welchem Maße die folgenden Merkmale der Studiengangsgestaltung auf die betriebliche Ausbildung im dualen Studiengang zutreffen. 55 Lehrende (Rücklaufquote 62%) schätzten ein, inwieweit diese Studiengangsmerkmale für ihr eigenes Fach im dualen Studiengang zutreffen. In der Abb. 4 werden nur die Merkmale genannt, die sich auf die Studierbarkeit beziehen, weitere sind der Abb. 3 und den jeweiligen Datenreports zu entnehmen (vgl. Jahn/Lewin 2000).

Studierbarkeit

Mittelwert, Skala von 1=sehr stark bis 5=gar nicht	Studierende		Praxis- vertreter	Lehrende
	E	R		
Hohe Leistungsanforderungen in den Theorie- phasen des Studiums	2.0	2.1		2.0
Hohe Leistungsanforderungen in den Praxispha- sen des Studiums	2.1	2.3	2.3	
Zeit für Selbststudium	2.5	3.3	3.1	2.9
Hoher zeitlicher Studienaufwand	2.0	2.0	2.4	2.8
Studierbarkeit in der Regelstudienzeit	1.5	1.6	2.2	1.8

E = Erwartungen

R = Realität

Abb. 4

Die Befunde lassen erkennen, dass die Studierbarkeit des Studienganges in der Regelstudienzeit nicht nur in hohem Maße von den Studierenden erwartet, sondern von ihnen und mit geringen Abstrichen auch von den Lehrenden und Praxisvertretern in der Realität erlebt wurde. Als wichtige Bedingungen dafür erwiesen sich im Modellversuch die Leistungsanforderungen sowohl in den Theorie- als auch in den Praxisphasen des Studienganges und der hohe zeitliche Studienaufwand. Lehrende schätzten einschränkend ein, dass die von den Studierenden aufgewendete Zeit nicht immer gleichermaßen hoch in den Fächern war. Besonders bedeutsam für die Realisierung der Studierbarkeit ist, dass die Studierenden auch mit hohen Anforderungen gerechnet haben, wie ihre Erwartungen an das Studium zeigen. Einen Hinweis, auf welche Kosten die Studierbarkeit erreicht wurde, ermöglicht die Einschätzung, dass nur teilweise Zeit für Selbststudium im Studiengang vorhanden war.

Von den Studierenden, die die Frage, ob sie nach ihren jetzigen Erfahrungen den Studiengang wieder wählen würden, mit nein beantworteten (25%), begründeten nur drei von 50 Befragten (6%) dieses mit hohen Leistungs- bzw. Prüfungsanforderungen, also mit Aspekten der Studierbarkeit.

Insgesamt kann eingeschätzt werden, dass die Studierbarkeit des Studienangebots in drei Jahren bei einer für solche dualen Studiengänge motivierten Klientel (vgl. auch Abschnitt 3.1) kein besonderes Problem darstellt und die Studierenden dadurch den von ihnen als wesentlich angesehenen Vorteil einer kurzen Studienzeit realisieren können.

3.3 Qualifikationserwerb und Verwertbarkeit

3.3.1 Entwicklung studentischer Kompetenzen in Hochschule und Betrieb

Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuches war es zu untersuchen, welchen Beitrag der Studiengang zum studentischen Kompetenzerwerb leistet. Das Besondere an dem dualen Studiengang ist der Anspruch, kompakt die Vorzüge der Lernorte Hochschule und Betrieb für den Erwerb von Qualifikationen zu nutzen, die sowohl eine schnelle Einsatzfähigkeit der Studierenden im jeweiligen Betrieb ermöglichen als auch längerfristige Einsatz- und Qualifizierungschancen für Laufbahnen des mittleren Managements oder vergleichbare Berufsziele eröffnen.

Die Prüfung der Studiengangskonzeption hat gezeigt, welche Kompetenzen im Studiengang wie erworben werden sollen:

- Einen hohen Stellenwert besitzen die Kenntnisse und Fähigkeiten, die auf die zu studierenden Fächer im Studiengang bezogen sind: Die Studierenden sollen gründliche Fachkenntnisse erwerben, fachliche Zusammenhänge überblicken, wissenschaftliche Methoden und Kenntnisse anwenden können, für die vor allem entsprechende Vorlesungsinhalte an den Fachhochschulen geplant werden.
- Der Praxis- und Anwendungsbezug von Kenntnissen und Fähigkeiten verbunden mit praktischem Erfahrungsgewinn wird hauptsächlich durch betriebliche Ausbildung angestrebt, wofür im besonderen in den entsprechenden Rahmenplänen Ausbildungsinhalte und Hinweise für ihre ziel- und methodengerechte Umsetzung vorgegeben werden.
- Für den Berufsbezug des Studiums, unmittelbare Einsatzfähigkeit und angestrebte perspektivische Entwicklung im mittleren Management, werden darüber hinaus soziale Kompetenzen der Studierenden als bedeutsam angesehen. In den Studiendokumenten sind dafür an der Hochschule einzelne gesonderte Lehrveranstaltungen wie Kommunikationstraining und Präsentationstechnik geplant, für die Ausbildung im Betrieb soll der Erwerb von Sozialkompetenzen stärker integriert in die gesamte praktische Tätigkeit der Studierenden ermöglicht werden.

Um die Umsetzung der Studiengangskonzeption in ihren Wirkungen auf die Entwicklung studentischer Kompetenzen in Hochschule und Betrieb besser erfassen zu können, wurden die hauptsächlichen Akteure des Studienganges, die Studierenden, die Praxisvertreter und die Lehrenden sowohl nach der ersten Hälfte der Modellversuchsphase als auch am Ende des Modellversuches zum Kompetenzerwerb befragt. Die schriftliche Befragung dieser Akteursgruppierungen nach etwa drei Semestern machte vor allem auf folgende Sachverhalte aufmerksam (vgl. Jahn 1999, S. 18-24):

Die meisten Studierenden schätzten ein, dass sie bis zu diesem Zeitpunkt in ihrem Studiengang vor allem breites Grundlagenwissen und auch darüber hinausgehende Wirtschaftskennnisse erwerben konnten. Daneben sammelten sie wichtige Praxiserfahrungen für ihre künftige berufliche Tätigkeit. Im Unterschied dazu waren die Studierenden der Meinung, dass es ihnen in deutlich geringerem Maße möglich war, sich soziale Kompetenzen anzueignen. Nach Aussagen der befragten Praxisvertreter und Lehrenden sahen diese den Erwerb solcher Kompetenzen im Studiengang stärker gefördert als die Studierenden. Die Förderung des Wissenserwerbs geschah vor allem in der Hochschule, während der Betrieb hauptsächlich zum sozialen Kompetenzerwerb beitrug.

Aus der Diskussion der Befragungsergebnisse mit den Akteuren des Modellversuchs wurden verschiedene Konsequenzen für den studentischen Kompetenzerwerb in der zweiten Hälfte des Studienganges abgeleitet. Dazu gehörten die stärkere Förderung von fachübergreifendem Denken und von Problemlösungskompetenz im besonderen durch die Vertiefungsrichtungen im Merseburger Studiengang und durch die Wahlpflichtfächer im Magdeburger Studiengang. Vor allem sollten Kompetenzen weiter ausgeprägt werden, die sowohl für Berufseinsteiger wichtig sind (Kommunikations- u. Teamfähigkeit, Flexibles Reagieren auf neue Anforderungen) als auch für Mitarbeiter im mittleren Management (Verantwortungsbewusstsein, Effizientes und eigenverantwortliches Handeln).

Anliegen der Abschlusserhebung war es, den hauptsächlichen Kompetenzerwerb der Studierenden am Ende des Studienganges bezogen auf die Studienorte Hochschule und Betrieb zu erfassen. Die folgende Abbildung zeigt die Ergebnisse dieser Befragung.¹³

¹³50 Studierende der beiden Studiengänge (Rücklaufquote 93%) wurden gefragt, in welchem Maße sie erwartet haben, dass ihr Studium zum Erwerb der folgenden Qualifikationen beiträgt und in welchem Maße es dazu beigetragen hat. 31 Praxisvertreter (Rücklaufquote 63%) beantworteten die Frage, in welchem Maße die Ausbildung im Betrieb zur Förderung der folgenden Qualifikationen bei den Studierenden im dualen Studiengang beigetragen hat. 55 Lehrende (Rücklaufquote 62%) schätzten ein, inwieweit ihr eigenes Fach im dualen Studiengang zur Förderung der folgenden Qualifikationen bei den Studierenden beigetragen hat.

Qualifikationserwerb in Hochschule und Betrieb

Mittelwert, Skala von 1=sehr stark bis 5=gar nicht	Studierende		Praxis- vertreter	Lehrende
	E	R		
Berufspraktische Erfahrungen	1.7	2.3	1.7	2.7
Breites Grundlagenwissen	1.7	2.3	2.5	2.0
Spezielles Fachwissen	1.9	2.8	2.1	2.0
Methodenkompetenz	2.2	2.5	2.6	2.1
Managementfähigkeiten	2.0	2.9	2.8	3.0
Fachübergreifendes Denken	1.8	2.1	2.3	2.1
Selbständiges Erschließen neuer Wissensgebiete	2.3	2.9	2.8	2.7
Problemlösungskompetenz	2.1	2.4	2.5	2.1
Kommunikationsfähigkeit	2.3	2.0	2.0	2.6
Teamfähigkeit	2.3	2.1	1.8	2.5
Durchsetzungsvermögen	2.4	2.5	2.5	3.2
Belastbarkeit	2.1	1.9	2.1	2.7
Organisationsfähigkeit	2.1	2.2	2.3	3.0
Verantwortungsbewusstsein	2.3	2.3	2.1	2.6
Effizientes und eigenverantwortliches Handeln	2.1	2.2	2.2	2.5
Flexibles Reagieren auf neue Anforderungen	2.0	2.0	2.3	2.2
Fremdsprachenkompetenz	2.0	3.5	3.5	4.0
Medienkompetenz (IT-Bereich)	2.1	3.4	2.7	3.3

E = Erwartungen

R = Realität

Abb. 5

Die Abbildung lässt erkennen, dass der Studiengang nach Meinung der befragten Akteure in hohem Maße zum Erwerb der meisten studentischen Qualifikationen beigetragen hat. Auf einige bemerkenswerte Unterschiede soll aufmerksam gemacht werden:

Studierende, Lehrende und Praxisvertreter bewerten den Beitrag des Studienganges zum Erwerb von **Fremdsprachenkompetenz** nur als gering. Bereits beim Vergleich mit Berufsakademiestudiengängen wurde sichtbar, dass es im dualen Studiengang deutlich weniger Möglichkeiten für das Erlernen und Anwenden von Fremdsprachen gibt. Auch wenn ein aktueller Bedarf in den Ausbildungsbetrieben nicht vorhanden zu sein scheint, ist speziell aus der Perspektive einer Tätigkeit im mittleren Management über diesbezügliche Studienangebote an der Hochschule nachzudenken. Aufgrund der kurzen und intensiven Studienzeit besteht dabei der besondere curriculare Anspruch in der Entwicklung integrierter Lösungen. Das gilt im Prinzip auch für den Erwerb von **Medienkompetenz**, zu deren Ausprägung der Studiengang zu wenig beiträgt. Auf eine Frage nach den Lehr- und Lernformen im Studiengang

schätzen 60% der Studierenden die Arbeit mit moderner Informations- und Kommunikationstechnik an der Hochschule als zu gering ein, 47% treffen diese Einschätzung für ihren Betrieb. 42% der Lehrenden würden für den dualen Studiengang noch mehr Angebote aus dem IT-Bereich empfehlen.

Weitere Unterschiede bestehen zwischen den Erwartungen der Studierenden und der erlebten Studienrealität. Retrospektiv stellen die Studierenden nicht nur fest, dass die meisten Erwartungen höher waren, sondern bezogen auf ihre Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit und Belastbarkeit, dass das Studium zu deren Entwicklung stärker beigetragen hat als von ihnen erwartet wurde. In enger Beziehung zur Konzeption des Studienganges und der Gestaltung eines Curriculums, das in drei Jahren studierbar ist, stehen sowohl die stärkere Ausprägung von **Belastbarkeit** der Studierenden als auch deren geringere zeitliche Möglichkeiten zum **selbständigen Erschließen neuer Wissensgebiete**.

Im Vergleich zur Befragung nach der ersten Hälfte des Studienganges konnten die Studierenden nach ihren eigenen Aussagen in höherem Maße soziale Kompetenzen entwickeln. Praxisvertreter und Lehrende des Studienganges schätzen ein, dass die Förderung **sozialer Kompetenzen** stärker in der betrieblichen Ausbildung als im Studium an der Hochschule erfolgte. Neben Kommunikations- und Teamfähigkeit und Belastbarkeit werden auch Organisationsfähigkeit, Verantwortungsbewusstsein, effizientes und eigenverantwortliches Handeln in höherem Maße im Betrieb als an der Hochschule entwickelt. Solche Kompetenzen können im klassischen Sinne nicht gelehrt werden, vielmehr müssen die Studierenden Möglichkeiten erhalten, sich diese anzueignen, sie auch zu üben und auszuprägen. Im Hinblick auf die Aneignung sozialer Kompetenzen an der Hochschule bekommen entsprechende Lehr- und Lernformen eine große Bedeutung, die bisher in zu geringem Maße in den Studiendokumenten mit ihren spezifischen Funktionen vorgesehen sind. Die Antworten von Studierenden, Praxisvertretern und Lehrenden auf eine diesbezügliche Frage bestätigen, dass handlungsorientierte Lehr- und Lernformen wie Plan- und Rollenspiele, Arbeit in Projekten, Gruppenarbeit im Vergleich zu Vorlesungen einen zu geringen Anteil im Studiengang haben.

Wie ein Vergleich der Befragungsergebnisse der drei Akteure zeigt, besteht der besondere Beitrag des Lernortes Hochschule zum Qualifikationserwerb auch im dualen Studiengang vor allem in der Vermittlung von **breitem Grundlagenwissen** und in der Ausprägung von **Problem- und Methodenkompetenz**. Darüber hinaus wird aus der Abschlussbefragung erkennbar, zum Erwerb welcher Qualifikationen die Lernorte Hochschule und Betrieb weitgehend gleichermaßen stark beigetragen haben. Zu nennen sind **flexibles Reagieren auf neue**

Anforderungen, fachübergreifendes Denken und **spezielles Fachwissen**, letzteres zumindest aus der Sicht der befragten Lehrenden und Praxisvertreter. Deutlich geringer wird der Beitrag des Studienganges an beiden Lernorten zur Entwicklung von **Durchsetzungsvermögen** und **Managementfähigkeiten** der Studierenden bewertet, im besonderen nach Einschätzung der Lehrenden. Die Ausprägung solcher Kompetenzen im Rahmen eines Studiums ist nur begrenzt möglich und stellt hohe Anforderungen an die curriculare Gestaltung von entscheidungsorientierten Lern- und Arbeitssituationen. In Studiengängen, die zu Business Administration Abschlüssen führen, werden entsprechende Entscheidungssituationen in Fallstudien und Planspielen trainiert. Die besonderen Möglichkeiten eines dualen betriebswirtschaftlichen Studienganges bestehen auch in der Entwicklung von Basisqualifikationen für verschiedene Weiterbildungen im Management.

3.3.2 Studienerfolg - Beschäftigungsaussichten und Anschlussqualifikationen

Der Studienerfolg wird im Zusammenhang mit dem Studienabbruch als ein Phänomen gekennzeichnet, dass in der öffentlichen Diskussion um die Effizienz der Hochschulen aktueller denn je ist. Gleichzeitig wird festgestellt, dass es für die bundesweiten Studienabbruchquoten zwischen 20 und 40% (mit den Studienwechslern Abbruchquoten von 60 bis 80%) keine einfachen, monokausalen Erklärungen gibt (vgl. Schröder-Gronostay/Daniel 1999, S. VII).

Für den Modellversuch kann daraus geschlossen werden, dass der einzuschätzende Studienerfolg nicht nur Ergebnis der Qualität des dualen Angebotes und seiner Umsetzung ist, sondern dafür z. B. auch individuelle Studienvoraussetzungen eine Rolle spielen. Beides spiegelt sich in solchen Studienerfolgskriterien wie geringer Studienabbruch/Wechsel; gute Noten; Zufriedenheit mit dem Studium wider.

Im Vergleich zum Bundesdurchschnitt ist die Anzahl der **Studienabbrecher und Wechsler** im Modellversuch mit 19% deutlich geringer. Auf die Frage an die Studierenden, ob sie während ihres Studiums daran gedacht haben, das Studium abzubrechen, antworteten 67%, dass das noch nie der Fall gewesen wäre (mehr in Merseburg: 75%, als in Magdeburg: 64%). Die Abbruchquote (mit Studienwechslern) liegt im Magdeburger Studiengang mit 23% höher als im Merseburger mit 10%. Ursachen dafür wurden nicht näher untersucht, folgende Annahme scheint aber naheliegend. Da es vor allem Leistungsgründe sind warum die Studierenden ihr Studium abbrechen, könnte die sehr heterogene Zusammensetzung der Ausbil-

dungsbetriebe (62% Handelsunternehmen) verbunden mit den relativ hohen Leistungsanforderungen eines betriebswirtschaftlichen Studiums (korrespondiert auch mit studentischen Einschätzungen zum höheren Studienaufwand als in Merseburg) wesentlich dazu beigetragen haben.

Die von den Studierenden am Ende des Studiums erreichten **Noten** (für Theorie, Praxis und Diplomarbeit) wurden im Durchschnitt mit „gut“ bewertet. Dabei haben die meisten Studierenden in der Diplomarbeit die beste Note erhalten, die Theorie wurde durchschnittlich schlechter bewertet als die Praxis. Nach ihren eigenen Einschätzungen sind 52% der Studierenden mit ihren Leistungen in den Theoriephasen zufrieden, 80% sind es mit ihren Leistungen in den Praxisphasen.

Auf die Frage, ob die Studierenden **mit** der **Wahl** ihres Studienganges **zufrieden** sind, entschieden sich 96% positiv, davon 78% mit Einschränkungen und 18% ohne Vorbehalte. 76% würden nach ihren jetzigen Erfahrungen ihren Studiengang wieder wählen. Als hauptsächliche Gründe wurden der duale Charakter des Studiums und die Möglichkeit genannt, einen Abschluss innerhalb von drei Jahren kompakt und zeitsparend zu erwerben.

Die Ansprüche des Modellversuches beschränkten sich aber nicht darauf, dass die Studierenden gute Noten erreichen oder mit dem Studium zufrieden sind, sondern dass das Studium ihnen darüber hinaus gute Beschäftigungsaussichten eröffnet und auch Anschlussqualifikationen ermöglicht. Die Prüfung der Realisierung dieser Ansprüche erfolgte in der wissenschaftlichen Begleituntersuchung vor allem durch die schriftliche Befragung der Studierenden als Betroffene, der Praxisvertreter als Abnehmer erworbener Qualifikationen und der Lehrenden im besonderen im Hinblick auf die Weiterbildungsmöglichkeiten für die Studierenden.¹⁴

Die Studierenden, Praxisvertreter und Lehrenden wurden gebeten, sowohl die kurzfristigen als auch die langfristigen **Beschäftigungschancen** der Absolventen des Modellversuches einzuschätzen. 48% der befragten Praxisvertreter bewerten die kurzfristigen Beschäftigungschancen ihrer Absolventen als gut (von den Lehrenden 62%), 36% der Praxisvertreter schätzen sie als mittelmäßig ein. Die langfristigen Beschäftigungschancen beurteilen hingegen 78% der Praxisvertreter als gut (von den Lehrenden 55%) und 19% als mittelmäßig. Eine weitere Differenzierung ist durch die Meinung der Studierenden sowohl bezogen auf ihren jetzigen Betrieb als auch auf einen anderen Betrieb möglich. Kurzfristig sehen die Studierenden

¹⁴Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung war keine Absolventenuntersuchung vorgesehen, was auch innerhalb des vereinbarten Untersuchungszeitraumes nicht sinnvoll gewesen wäre. Einige Daten zum unmittelbaren Verbleib der Studierenden wurden aber erfaßt und werden an entsprechender Stelle genannt.

sowohl in ihrem jetzigen als auch in einem anderen Betrieb nur teilweise Beschäftigungschancen, langfristig beurteilen sie diese in einem anderen Betrieb als gut und deutlich besser als im Ausbildungsbetrieb. Das Unternehmen, in dem sich die Studierenden bewerben bzw. ihre Arbeit aufnehmen, ist bei 42% der Befragten in der Region der Hochschule bzw. in Sachsen-Anhalt angesiedelt (bei 44% aus dem Merseburger u. bei 32% aus dem Magdeburger Studiengang). 20% der befragten Studierenden bewerben sich bundesweit, 16% in den alten Bundesländern und 22% haben sich nicht zur Region ihres Unternehmens geäußert.

Diese Einschätzungen stehen in Verbindung zu den bereits im Abschnitt 3.1 erwähnten Absichten der Betriebe, die von ihnen ausgebildeten Studierenden auch zu übernehmen: 40% haben diese Absicht, für 30% ist es noch nicht entschieden, aber 30% können die Studierenden nicht übernehmen, vor allem wegen Stellenmangels. Die Studierenden äußerten sich insofern etwas optimistischer, indem 54% aussagten, dass sie keine Arbeitsstelle zu suchen brauchen, wobei 61% davon das Stellenangebot ihres Praxisunternehmens annehmen wollen und 29% die Absicht haben weiterzustudieren. Setzt man dazu die Daten zur unmittelbaren Beschäftigungssituation nach dem Studium in Beziehung, zeigt sich, dass 50% der Merseburger und 42% der Magdeburger Absolventen in ihrem Ausbildungsbetrieb beschäftigt sind, 22% der Merseburger und 42% der Magdeburger Absolventen arbeiten in einem anderen Unternehmen. Bemerkenswert ist, dass die Studierenden ihre Perspektiven bezüglich der beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten - angestrebt wird vor allem eine mittlere Leitungsfunktion - als gut einschätzen, während sie die Beschäftigungssicherheit als nur teilweise vorhanden sehen.

Sowohl die kurzfristigen als auch die langfristigen **Weiterbildungsmöglichkeiten** wurden von den Studierenden des dualen Studienganges aufgrund ihres Studiums gut bewertet, dabei tendenziell etwas besser für Weiterbildungsformen wie Lehrgänge, Kurse u. ä. als für ein weiteres Studium. Die Lehrenden des Modellversuches sahen das ebenso, wobei sie insgesamt die Weiterbildungsmöglichkeiten für die Absolventen des dualen Studienganges noch positiver als diese selbst beurteilten, bezogen auf Weiterbildungsangebote wie Lehrgänge, Kurse u. ä. sogar sehr gut einschätzten.

Im Merseburger Studiengang haben sechs Absolventen unmittelbar an ihren dualen Studiengang ein weiteres Studium zum FH-Diplom an der Fachhochschule angeschlossen. Sie konnten in das siebente Semester des regulären Fachhochschulstudienganges „Wirtschaftsingenieurwesen“ einsteigen. Für die Magdeburger Absolventen des dualen Studienganges war ein unmittelbares Weiterstudium an der gleichen Fachhochschule nicht möglich, weil ein analoger Diplomstudiengang Betriebswirtschaft in Magdeburg nicht existierte.¹⁵

3.3.3 Abschlüsse

Für die erfolgreiche Beendigung des Studiums erhalten die Studierenden des dualen Studienganges den Abschluss „**Diplom-Betriebswirt/in (BA)**“. Beim Merseburger Studiengang, der noch durch die Hinzufügung der technischen Vertiefungsrichtung zu diesem Abschluss genauer benannt werden sollte, wurde die Abschlussbezeichnung im Rahmen der Modellversuchsphase verändert zu „**Technischer Diplom-Betriebswirt/in (BA)**“. Diese Veränderung wird dem durch erhebliche technische Studienanteile gekennzeichneten Profil des Studienganges besser gerecht. Ein Vergleich mit Wirtschaftsingenieurstudiengängen an Berufsakademien zeigt, dass auch die Bezeichnung „Diplom-Wirtschaftsingenieur/in (BA)“ angemessen gewesen wäre. Da aber an der Fachhochschule Merseburg noch ein gleichbezeichneter achtsemestriger Studiengang zum FH-Diplom angeboten wird, in dem Absolventen des BA-Studienganges auch weiter zum Abschluss „Diplom-Wirtschaftsingenieur/in (FH)“ studieren können, trägt die jetzt gewählte Bezeichnung auch dazu bei, den dualen Studiengang als alternatives Angebot an der Fachhochschule sichtbar werden zu lassen. Die befragten Studierenden des ersten Studienjahrganges hatten die Option, entweder die ursprünglich vorgesehene Abschlussbezeichnung zu wählen oder bereits die veränderte. 69% sprachen sich für die Bezeichnung „Technischer Diplom-Betriebswirt/in (BA)“ aus und nur 6% für den Abschluss mit Vertiefungsrichtung, 25% hätten eine andere Bezeichnung vorgezogen, die sie aber nicht näher ausführten.

¹⁵Im Koordinierungsausschuss des dualen Studienganges wurde inzwischen ein Studiengangskonzept für ein zweisemestriges Studienangebot zum FH-Diplom für die Magdeburger BA-Absolventen mit einem möglichen Beginn ab dem Wintersemester 2001/02 diskutiert.

Die Modellversuchsphase ließ nicht erkennen, dass Studierende, Lehrende oder Praxisvertreter des dualen Studienganges größere Probleme mit dem Kürzel (BA) für Berufsakademie hatten. In der Abschlussbefragung gab es den Hinweis, dass die Anerkennung des Studienganges aber nicht selbstverständlich sein muss. 24% der Lehrenden des Merseburger Studienganges (8% in Magdeburg) würden Studienbewerber bei ihrer prinzipiellen Empfehlung des Studienganges darauf aufmerksam machen, dass die Anerkennung des BA-Abschlusses auf dem Arbeitsmarkt problematisch sein kann. Nur ein Studierender in Merseburg würde dieses Studium nicht wieder wählen, weil seiner Meinung nach der Abschluss in der Praxis nicht anerkannt ist. Obwohl durch Äquivalenzvergleiche die Gleichwertigkeit der dualen Studiengänge mit Berufsakademie-Studiengängen des Modells Baden-Württemberg festgestellt wurde (vgl. Abschnitt 3.2.2), die wiederum gerade in der Berufspraxis über die Grenzen Baden-Württembergs hinaus sehr anerkannt sind, könnte dennoch die Frage aufgeworfen werden, ob Fachhochschulen überhaupt ein **Diplom (BA)** als Abschluss vergeben dürfen.

Derzeit zeichnet den Modellversuch als eine Besonderheit aus, dass die Fachhochschulen Magdeburg und Merseburg die einzigen Hochschulen sind, die ein solches duales Studien- und Abschlussangebot machen. Sie unterscheiden sich damit von anderen Fachhochschulen, die duale Studiengänge so konzipieren, dass sie zu einem traditionellen FH-Diplom führen, allerdings bei Regelstudienzeiten von deutlich mehr als 6 Semestern. Mit den Modellversuchsstudiengängen sollte aber in Anlehnung an die Berufsakademien ein spezifisches duales Studienangebot von nur dreijähriger Dauer entwickelt werden, ohne das deswegen eigens Berufsakademien eingerichtet werden müssen. Dieses Studiengangs- und Kompetenzprofil wird als ein besonderer Studiengangstyp verstanden, der zutreffend mit einem BA-Diplom abschließt, der aber nicht notwendig an die Institution Berufsakademie gebunden sein muss und nur von dieser angeboten werden kann. Mit der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen an deutschen Hochschulen wird in sehr viel weitergehender Form die Abkehr von der institutionellen Anbindung von Studienprogrammen und Abschlüssen vollzogen: Weder wurde es als ausschließliches Privileg anglo-amerikanischer Hochschulen respektiert, englischsprachige Abschlüsse zu vergeben, noch wurde bei der Übernahme dieser Abschlüsse und der notwendigen Ausdifferenzierung der Studienprofile eine institutionelle Anbindung vorgenommen. Bachelor- wie auch Masterabschlüsse dürfen gleichermaßen von Universitäten und Fachhochschulen vergeben werden. Selbst die institutionelle Verankerung stärker anwendungsorientierter Studienprogramme ausschließlich an Fachhochschulen und stärker theoriebezogener an Universitäten ist nicht beschlossen worden. Bei Erfüllung der jeweiligen Quali-

tätsstandards können alle Hochschulen alle Varianten anbieten. Unter dieser Sichtweise erscheint die Vergabe von BA-Abschlüssen an Fachhochschulen unproblematisch, soweit Gleichwertigkeit und Qualität gesichert sind. Letzteres wurde für den Modellversuch geprüft (vgl. auch Abschnitt 3.2.2).

Eine ganz andere Frage ist, ob aus der Perspektive eines verstärkten Übergangs zu einem gestuften Studiengangssystem mit Bachelor- und Masterabschlüssen derartige duale Studienangebote mit BA-Diplom an Fachhochschulen verstärkt ausgebaut werden sollten und ob diese Art von praxisbezogenem Qualifikationsprofil dann auch den Abschluss Bachelor tragen sollte. Geht man von den Wünschen der Akteure des Modellversuchs aus, lässt sich eher Zurückhaltung erkennen: 29% der befragten Studierenden des Magdeburger Studienganges (6% in Merseburg) hätten bereits jetzt die Abschlussbezeichnung „Bachelor of Business Administration“ gewählt, ebenso 14% der Lehrenden. In Merseburg waren 20% der befragten Lehrenden für diese Bezeichnung oder den Bakkalaureus der Wirtschaftswissenschaften. Von den Praxisvertretern hat sich allerdings niemand für diese Abschlüsse ausgesprochen, was auch den generell geringen Informationsstand von Unternehmen zu Bachelor- und Masterstudiengängen widerspiegelt.

Im Rahmen der Äquivalenzvergleiche ist dennoch eine Antwort auf die Frage gesucht worden, ob für das gegenwärtig angebotene Studienprofil ein Bachelor-Abschluss zu rechtfertigen gewesen wäre. Erfüllen die dualen Studiengänge die Anforderungen vergleichbarer Bachelor-Studiengänge bzw. der bisher entwickelten Qualitätskriterien (vgl. KMK 1999, FIBAA 2000). Diese Frage ist differenziert zu beantworten.

Für den Merseburger Studiengang „Technische Betriebswirtschaft“ ließ sich feststellen, dass er hinsichtlich seiner Studieninhalte und des Umfangs der theoretischen Anteile dem zum Vergleich herangezogenen sechssemestrigen Studiengang mit integriertem Praxissemester¹⁶ so ähnlich war, dass man für ihn ausgehend von diesen Kriterien ebenfalls den beim Vergleichsstudiengang vergebenen Abschluss „**Bachelor of Engineering**“ rechtfertigen könnte. Bei den Praxisanteilen würde er sogar noch deutlich höher liegen und dadurch auch berufsqualifizierender sein.

Ein „**Bachelor of Business Administration**“ wäre für den Merseburger Studiengang schon aufgrund zu geringer wirtschaftswissenschaftlicher Anteile und der unzureichenden Managementorientierung nicht angemessen. Das gilt aber auch für den Magdeburger Studien-

¹⁶Der duale Studiengang an der FH Merseburg wurde mit dem Bachelorstudiengang Wirtschaftsingenieurwesen der Fachhochschule Karlsruhe verglichen (vgl. auch Abschnitt 3.2.2).

gang. Nach den Kriterien der fachlich zuständigen Akkreditierungsagentur FIBAA (vgl. 2000) erfüllt er zwar den Mindestumfang an theoretischen Studienanteilen und weist auch einen über die Anforderungen hinausgehenden Praxisbezug auf, doch andere Kriterien wie etwa das erforderliche Maß an Internationalisierung und an Managementorientierung werden nicht erfüllt.

Für beide Studiengänge gilt darüber hinaus, dass derzeit auch zusätzlich zu beachtende Anforderungen etwa an Modularisierung und die Vergabe von Credits nicht eingelöst werden. Andererseits fehlt es bei den bisher entwickelten Qualitätskriterien für anwendungsorientierte Bachelorstudiengänge noch an Standards, die dem besonderen Kompetenzprofil der dualen Studiengänge etwa hinsichtlich der gezielten Theorie-Praxis-Verbindung und des spezifischen Beitrags der umfangreichen Praxisanteile zur Kompetenzentwicklung angemessen gerecht werden und die diese Studiengänge vor der Gefahr bewahren, zugunsten einer Anerkennung als Bachelor-Studiengang auf bewährte Elemente ihres Profils verzichten zu müssen.

Das Besondere des dualen Studiengangs an den Fachhochschulen Magdeburg und Merseburg wird gegenwärtig am besten mit dem von der Wirtschaft gewünschten und in der betrieblichen Praxis anerkannten Abschluss Diplom (BA) ausgedrückt. Für Bachelorabschlüsse ist diese Anerkennung zumindest in Deutschland gegenwärtig noch nicht gegeben.

Eine weitere Untersuchung bezüglich der Abschlussbezeichnung galt der Frage, ob nicht wie bei anderen dualen Studiengängen an Fachhochschulen auch ein **FH-Diplom** angemessen gewesen wäre. Dazu wurde festgestellt, dass die meisten dieser Studiengänge 8 oder 9 Semester dauern und sich im Theorieanteil nach Inhalt, Umfang und curricularer Struktur weitgehend nach den traditionellen FH-Studiengängen richten, während die dualen Modellstudiengänge und die Berufsakademiestudiengänge trotz vieler Überschneidungen in den grundlegenden Fach- und Methodenkenntnissen doch bewusst ein anderes, praxisbezogeneres Profil zu realisieren versuchen. Insofern erscheint es auch gerechtfertigt, für den Erwerb eines FH-Diploms ein ergänzendes Studium vorzusehen, dieses möglichst unter voller Anerkennung der im BA-Studium absolvierten Semester. Diese Einschätzung zum „effectus academicus“ ändert nichts daran, dass das hier vergebene BA-Diplom berufsrechtlich wie ein FH-Diplom eingestuft werden kann, „effectus civilis“, wie es in dem bereits erwähnten KMK-Beschluss empfohlen wird (vgl. KMK vom 29.9.1995).

Neben dem Abschluss des gesamten Studiums sind bei den meisten dualen Studiengängen an Fachhochschulen und auch bei den Berufsakademien in Baden-Württemberg **Zwischenabschlüsse** nicht nur möglich, sondern verbindlich vorgesehen. Dabei handelt es sich

durchweg um anerkannte berufliche Ausbildungsabschlüsse unterschiedlicher Art, von kaufmännischen oder gewerblichen Ausbildungsberufen über Meisterabschlüsse bis zu Assistenten-Abschlüssen in unterschiedlichen Fachschwerpunkten. Für diese Abschlüsse sind in der Regel Prüfungen bei den zuständigen Industrie- und Handelskammern (IHK) nötig, auf die aber in diesen Fällen meist gezielt vorbereitet wird, teilweise sogar in Kooperation mit Berufsschulen oder - bei Großbetrieben - mit betrieblichen Schulen. Fakultativ ist oft auch noch die Ablegung der Ausbilder-Eignungsprüfung möglich.

Im Rahmen der Modellversuchsstudiengänge ist auf den für alle Studierenden verbindlichen Erwerb eines derartigen Zwischenabschlusses verzichtet worden. Den Studierenden steht aber die Möglichkeit offen, nach dem vierten Semester im Wege der Externenprüfung vor der IHK einen kaufmännischen oder gewerblichen Berufsabschluss zu erwerben, gleiches gilt für die Prüfung gemäß Ausbilder-Eignungs-Verordnung. Nur sechs Studierende (vier in Magdeburg und zwei in Merseburg) haben davon Gebrauch gemacht und einen beruflichen Ausbildungsabschluss erworben. Es stellt sich die Frage, ob daraus und dem sonst üblichen Vorgehen der Schluss gezogen werden sollte, auch im Rahmen der dualen Studiengänge an den Fachhochschulen Magdeburg und Merseburg einen Zwischenabschluss verbindlich vorzusehen. Diese Entscheidung wird vor allem aus folgenden Gründen nicht empfohlen:

Der Studiengang bezieht seine Attraktivität daraus, in drei Jahren bereits eine berufliche Qualifikation erreichen zu können, die vor allem in den Betrieben in gleicher Weise anerkannt ist wie ein FH-Diplom nach vier oder mehr Jahren. Er bezieht sie darüber hinaus eher aus den an der Fachhochschule möglichen Anschlussqualifikationen ohne Zeitverlust als aus Zusatzabschlüssen vor dem Ende des Studiums, eine Chance, die Berufsakademien nicht bieten. Die Abbruchquoten im Verlauf des Studiums sind vergleichsweise gering, wozu sicher auch die Auswahl bei der betrieblichen Vergabe von Ausbildungsplätzen bzw. der Zulassung zum Studium beiträgt. Ein Zwischenabschluss im Interesse potentieller Abbrecher erscheint deshalb nicht nötig bzw. lässt sich über die fakultative Form der Externenprüfung individuell auch ermöglichen. Für eine gezielte Vorbereitung auf derartige Prüfungen, wie sie bei einigen anderen dualen Studiengangsmodellen mit längerer Studiendauer eingeplant ist, bleibt in diesem Studium keine Zeit. Ebenso wenig scheint es sinnvoll, die Praxisphasen an beruflichen Ausbildungsplänen zu orientieren statt an der Verzahnung mit dem Theorieangebot der Fachhochschule. Hinsichtlich der Zwischenabschlüsse sollte man auch weiterhin die fakultativen Möglichkeiten anbieten und die Aufmerksamkeit bei der curricularen Entwicklung des Studienganges auf einen attraktiven Endabschluss richten.

4. Gesamteinschätzung mit Schlussfolgerungen

4.1 Zusammenfassende Bewertung

Im Mittelpunkt der wissenschaftlichen Begleitung, die als formative und summative Evaluation (Prüfung und Prozessberatung) durchgeführt wurde, stand die Beantwortung der Frage, inwieweit sich das konzipierte duale Studiengangmodell im Hinblick auf den angestrebten studentischen Qualifikationserwerb bewährt und zu einem nachgefragten Fachhochschulstudiengang mit anerkanntem Abschluss führt.

Folgende Einschätzung wird bezogen auf die **zentralen Ansprüche** des Modellversuches getroffen:

Erwartungen von Studierenden und Praxisvertretern

Der Studiengang wird sowohl an der Fachhochschule Magdeburg als auch an der Fachhochschule Merseburg sehr gut von Studienberechtigten aus Sachsen-Anhalt nachgefragt. Die ersten vier Studienanfängerjahrgänge zeigen, dass es etwa doppelt so viele Studieninteressierte wie betriebliche Ausbildungsplätze für das duale Studienangebot gibt. Trotz der schwierigen wirtschaftlichen Situation in Sachsen-Anhalt werden aber von den Unternehmen ca. 70 Ausbildungsplätze jährlich im Land für den dualen Studiengang zur Verfügung gestellt.¹⁷

Diese positive Entwicklung war vor allem möglich, weil das im Modellversuch erprobte duale Studienangebot Interessen und Erwartungen von Studierenden und Unternehmen gerecht wird. Die Erwartungen von Studierenden an den Studiengang, die ein praxisintegrierendes, arbeitsintensives, aber in drei Jahren erfolgreich zu absolvierendes Studium betreffen, stimmen weitgehend mit denen von Praxisvertretern aus den Ausbildungsunternehmen überein. Bereits beim Studienzugang treffen Erwartungen von Studierenden und Unternehmen aufeinander, wobei eine Übereinstimmung bzw. eine entsprechende Aushandlung von Interessen zur Auswahl des Studierenden für den dualen Studiengang führt.

¹⁷Die Anzahl der Ausbildungsplätze liegt deutlich über der zwischen Fachhochschulen und Wirtschaftsgremien Sachsen-Anhalts im Vorfeld des Modellversuches vereinbarten Zahl von etwa 50 zusätzlichen Studienplätzen für Studienanfänger im Jahr, für die nach Aussagen der Wirtschaftsseite auch längerfristig betriebliche Ausbildungsplätze garantiert werden können (vgl. Vereinbarung vom 25.11.96, S. 2).

Der Studienzugang ist ein wichtiger Bestandteil des konzipierten Studiengangmodells. Anders als in traditionellen Studiengängen wird durch die Einbeziehung der Unternehmen in die Entscheidung über die Auswahl der Studierenden versucht, dem stark anwendungsorientierten Profil des Studienganges Rechnung zu tragen. Aufgrund der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuches wird ein solcher Studienzugang für duale Studiengänge befürwortet, wenn bestimmte Bedingungen gewährleistet werden: Das sind einmal die Ansprüche der Fachhochschule an die Zugangsvoraussetzungen (allgemeine, fachgebundene oder Fach-Hochschulreife) und zum anderen die Anforderungen an einen Ausbildungsvertrag des Studierenden mit einem geeigneten Ausbildungsbetrieb, wie sie in der Studienordnung für den dualen Studiengang transparent gemacht werden.

Ein solches Vorgehen hat sich im besonderen dadurch bewährt, dass übereinstimmende Erwartungen an den Studiengang wie hohe Leistungsanforderungen und Studierbarkeit in der Regelstudienzeit durch die Studiengangsgestaltung auch umgesetzt wurden und zum angestrebten Studienerfolg führten, vor allem widergespiegelt in guten Noten, einer geringen Abbrecherzahl und in der Zufriedenheit der Studierenden mit dem Studium.

Eine weitere Erwartung an den Studiengang, ebenfalls in der Studienordnung festgehalten, betrifft die Beschäftigung nach dem Studium, in der Regel in den Betrieben, in denen die betriebliche Ausbildung erfolgt.¹⁸ Im Modellversuch zeigte sich, dass die Betriebe ihre Möglichkeiten, die von ihnen ausgebildeten Studierenden nach dem Studium auch einstellen zu können, recht unterschiedlich einschätzen. Beachtenswert sind im besonderen für die noch zu diskutierende Übertragbarkeit des Studiengangmodells auf andere Studiengänge die branchenspezifischen Differenzierungen in den Beschäftigungsmöglichkeiten und die Bestätigung bundesweiter Trends nach stärkerem Bedarf an technisch orientierten Qualifikationen.

¹⁸In den vergangenen drei Jahren hat die Zahl der Betriebe zugenommen, die sich auch außerhalb Sachsen-Anhalts an diesem dualen Studiengangmodell beteiligen. In einer verstärkten Werbung solcher Betriebe wird sowohl eine Möglichkeit gesehen betriebliche Ausbildungsplätze und Studierende für ein Studium in Sachsen-Anhalt zu gewinnen, als auch weitere Beschäftigungsmöglichkeiten für Absolventen des dualen Studienganges zu eröffnen.

Duale Alternative

Die Erprobung hat gezeigt, dass das duale Studiengangmodell ein alternatives Studienangebot zu den traditionellen Studiengängen darstellt, das in drei Jahren zu einem anerkannten Hochschulabschluss führt. Die Alternative besteht einmal darin, Studienberechtigten mit bestimmten Motiven und Interessenlagen ein sehr praxisbezogenes Studium an Fachhochschulen anzubieten und zum anderen Hochschulen und Betrieben neue kooperative Ausbildungsmöglichkeiten zu eröffnen, ohne weitere Institutionen wie Berufsakademien einrichten zu müssen.

Die erprobte Studiengangsstruktur in ihrem Wechsel von etwa gleich langen Theorie- und Praxisphasen hat sich prinzipiell bewährt, wobei der überwiegende Wunsch von Studierenden, Praxisvertretern und Lehrenden nach einem Beginn des Studiums mit einer Theoriephase auch deren Interesse an einem theoretisch fundierten Praxisbezug zum Ausdruck bringt.

Zentrale Bedingungen für die Qualität des dualen Studienangebots und seiner Umsetzung sind die Koordinierungsgremien zwischen Hochschule und Betrieb und die dort stattfindenden Aushandlungsprozesse.¹⁹ Dem Anspruch des Modellversuches, eine oft zu beobachtende Beliebigkeit in der Kooperation zwischen den Partnern dualer Ausbildung zu vermeiden, wurde durch Vereinbarungen auf institutioneller, struktureller und curricularer Ebene Rechnung getragen. Die Aushandlung curricularer Ansprüche von Studierenden, Praxisvertretern und Lehrenden an die duale Verbindung von Theorie und Praxis im Studiengang fand in unterschiedlichem Maße statt. Sie gelang besser für exemplarische Anforderungssituationen wie Diplomarbeit und Praxisberichte - die noch weitere duale Möglichkeiten bieten - als für eine kontinuierliche inhaltliche Abstimmung von Theorie- und Praxisphasen.

Mit der Vergabe des Abschlusses Diplom (BA) durch die Fachhochschulen soll zum Ausdruck gebracht werden, dass in diesem Studiengang innovative Organisationsmerkmale der Berufsakademie (BA) nach dem anerkannten Modell Baden-Württemberg mit den Vorzügen einer Fachhochschule verbunden werden. Die durchgeführten Äquivalenzvergleiche haben die prinzipielle Berechtigung für einen solchen Abschluss des Studienganges gezeigt und

¹⁹Trotz vorhandener Grenzen in der Kooperation zwischen den unterschiedlichen Studienorten Hochschule und Betrieb, die bundesweit einen Ausbau dieser Studiengänge vermutlich nur in bescheidenem Umfang möglich machen, werden auch über den Modellversuch hinaus in den ausgehandelten Rahmenbedingungen (z. B. gemeinsam erarbeitete betriebliche Orientierungen, Arbeitsgruppen mit gleichberechtigten Ausbildungspartnern) notwendige Voraussetzungen einer effektiven und kontinuierlichen Beteiligung beider Ausbildungspartner an dualen Studiengängen gesehen (vgl. Mucke/Schwiedrzik 2000, S. 163f.).

darauf aufmerksam gemacht, dass diese Art dualer Studiengänge als ein Typus und nicht als ein an den speziellen Anbieter Berufsakademie gebundenes Studienangebot verstanden werden kann. Die Ablösung von Studienprogrammen und Abschlüssen von der institutionellen Anbindung und die stärkere Bezugnahme auf das zugrundeliegende curriculare Konzept und den damit verbundenen Kompetenzerwerb entspricht neueren Studiengangsentwicklungen wie sie mit den Bachelor-Master-Programmen in größerer Dimension begonnen wurden.

Studentischer Kompetenzerwerb

Das duale Studiengangmodell und seine Umsetzung haben wesentlich dazu beigetragen, dass die Studierenden in ihrem Studium Kompetenzen entwickeln konnten, die ihnen nach ihren eigenen Einschätzungen und denen der Praxisvertreter und Lehrenden des Studienganges vor allem langfristig gute Beschäftigungschancen mit Perspektiven im mittleren Management und problemlose Anschlussqualifikationen in verschiedenen Weiterbildungsformen eröffnen.

Die Studiengangskonzeption hat sich hauptsächlich im Hinblick auf den Erwerb von Sozialkompetenzen (Team- und Kommunikationsfähigkeit) und von Personalkompetenzen (Belastbarkeit, Flexibles Reagieren auf neue Anforderungen, Effizientes und eigenverantwortliches Handeln) bewährt. Diese Kompetenzen konnten die Studierenden in hohem Maße durch ihre praktische Ausbildung in den Betrieben entwickeln. Nicht gleichermaßen ist das Studium an der Hochschule über seinen grundlegenden Beitrag zum Wissenserwerb und zum fachübergreifenden Denken der Studierenden hinaus wirksam gewesen. Das gilt vor allem für den Erwerb von Fremdsprachen- und Medienkompetenz, die zu unverzichtbaren Qualifikationen jedes neuen Studienganges unabhängig von seinem spezifischen Profil gehören sollten. Auch die Entwicklung von Managementfähigkeiten²⁰ könnte noch stärker in einem betriebswirtschaftlichen Studiengang an der Hochschule und im Betrieb gefördert werden. Die kurze und intensive Studiendauer stellt besonders hohe Anforderungen an die inhaltliche und methodische Gestaltung des Studienganges. Curriculare Konsequenzen sollten nicht zu einer quantita-

²⁰Die Vergabe eines „Bachelor of Business Administration“ wäre z. B. als Abschluss für diesen Studiengang nicht gerechtfertigt, da vor allem Internationalisierung und Managementorientierung auch nach den Akkreditierungskriterien der dafür ausgewiesenen Agentur FIBAA einen deutlich höheren Stellenwert im Studiengang einnehmen müssten.

tiven Ausweitung des Studienganges durch Zusatzangebote, sondern vor allem zu integrativen Lösungen (Verbindung betriebswirtschaftlicher Inhalte mit Fremdsprachen und moderner Informations- u. Kommunikationstechnik) in handlungsorientierten Lehr- und Lernformen führen.

4.2 Etablierung und Weiterentwicklung

Zum Wintersemester 2000/01 wurden der duale Studiengang „Betriebswirtschaft (BA)“ an der Fachhochschule Magdeburg und der duale Studiengang „Technische Betriebswirtschaft (BA)“ an der Fachhochschule Merseburg in das Regelangebot der beiden Fachhochschulen aufgenommen. Die auf der Grundlage der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuches getroffene Gesamteinschätzung für das konzipierte duale Studiengangmodell, seine Umsetzung und Wirksamkeit (vgl. Abschnitt 4.1) berechtigt zu dieser Entscheidung.

Aus der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuches wurden bereits während seiner Durchführung entsprechend des formativen Evaluationskonzepts Empfehlungen für Veränderungen der Studiengangskonzeption abgeleitet, gemeinsam mit den Akteuren des Studienganges vor allem in den Koordinierungsgremien diskutiert und teilweise unmittelbar im Studienprozess umgesetzt, worauf an den entsprechenden Stellen des vorliegenden Berichtes hingewiesen wurde.

Die Befragung der Studierenden, Praxisvertreter und Lehrenden am Ende des Modellversuches zeigte deutlich, dass ihre Vorschläge zur Weiterentwicklung des Studienganges vor allem den zentralen Anspruch des Modellversuchs, die **duale Verbindung von Theorie und Praxis**, betreffen. Dabei wurde ihr Interesse an deren integrativer Umsetzung in einem curricularen Gesamtkonzept des Studienganges stärker erkennbar, als an der Verbesserung des einen oder anderen Einzelaspektes. Im Mittelpunkt der Hinweise stand die inhaltliche Abstimmung zwischen Theorie- und Praxisphasen, die Lehrende und Praxisvertreter vor allem aus der Sicht ihrer eigenen Tätigkeit als noch besser gestaltbar einschätzten. Sie wünschten sich dafür auch mehr gegenseitige Kontaktmöglichkeiten und bewerteten ebenso wie die Studierenden Fachkompetenz und Praxiserfahrungen von Lehrenden und betrieblichen Ausbildern als wichtige Voraussetzungen für die Umsetzung dieser Ansprüche.

Vor diesem Hintergrund und verbunden mit den von den Akteuren selbst eingeleiteten Veränderungen des Studienganges nach seiner Übernahme in das Regelangebot der Fachhochschulen, werden vor allem folgende weitere Entwicklungen zur Etablierung des dualen Studiengangmodells empfohlen:

Für die **institutionelle Einbindung** und Koordinierung des Studienganges zwischen Hochschule und Betrieb ist zu befürworten, dass die dezentral und relativ autonom funktionierenden Koordinierungsausschüsse auch über die Modellversuchsphase hinaus in beiden Fachhochschulen fest verankert werden sollen²¹. Überlegungen, in die Koordinierungsausschüsse noch stärker in der dualen Ausbildung unmittelbar tätige Praxisvertreter und Hochschullehrer des Studienganges einzubeziehen und auch den regelmäßigen Informationsaustausch zwischen Praxisvertretern und Lehrenden über gesonderte Veranstaltungen an der Hochschule zu institutionalisieren, sind zu unterstützen.

Diese Kooperations- und Kommunikationsstrukturen sollten bestimmte Funktionen, die in der Modellversuchsphase durch die formative Evaluation wahrgenommen wurden, wie Stärken- u. Schwächenanalysen des Studienganges, Prozessberatung für seine Akteure, Weiterentwicklung des curricularen Gesamtkonzeptes, gewährleisten und damit für den zu etablierenden und weitere beabsichtigte duale Studiengänge eine kontinuierliche **Qualitätssicherung** ermöglichen.²²

Für die **strukturelle und inhaltliche Entwicklung** des Studienganges ist bedeutsam, dass komplexe Anforderungssituationen für die Studierenden, in denen ein hohes Maß an Theorie- und Praxisintegration notwendig ist, einen entsprechenden Stellenwert im Studiengang besitzen. Die Diplomarbeit hat durch die Erhöhung ihres zeitlichen Anteils im dualen Studiengang ein größeres Gewicht als in der Modellversuchsphase erhalten. Der Wert der Diplomarbeit resultiert für die Studierenden nicht nur daraus, dass es sich hier um eine Studienleistung mit sehr hohen Anforderungen an selbständiges Anwenden wissenschaftlicher Methoden auf komplexe Problemlösungen handelt, sondern wie der Modellversuch gezeigt

²¹Der Wissenschaftsrat empfiehlt „die Einrichtung eines spezifischen Beratungsgremiums - etwa in Form einer zentralen Studienkommission für duale Studiengänge beim Senat der Fachhochschule - ... Ob darüber hinaus die Errichtung von Fachkommissionen oder Koordinierungsausschüssen mit paritätischer Besetzung durch die beiden Partner Hochschule und Unternehmen sinnvoll und notwendig ist, sollte jeweils vor Ort geprüft werden“ (Wissenschaftsrat 1996, S.45).

²²Ausgehend von der Kritik an traditionellen Evaluationsprojekten bezüglich ihres hohen Aufwandes, ihrer Einmaligkeit und der Schwierigkeit, Ergebnisse tatsächlich in angemessene Veränderungsprozesse zu überführen, wurde an der Fachhochschule Paderborn für ein duales Studiengangmodell ein Verfahren dauerhafter Qualitätssicherung entwickelt (vgl. Webler 1999), das auch verschiedene Anregungen für die qualitative Weiterführung der im Modellversuch erprobten dualen Studiengänge gibt.

hat, vor allem um eine besonders gute Möglichkeit, Theorie und Praxis im Studiengang zu verbinden. Obwohl der Diplomarbeit eine gewisse Sonderstellung am Ende des Studienganges zukommt, sollte sie stärker zu den kontinuierlichen Praxisberichten, die in den fünf vorausgehenden Praxisphasen anzufertigen sind, in Beziehung gesetzt werden. Deren weitergehende Gestaltung zu Praxisprojekten unterschiedlichen Komplexitätsgrades ermöglicht nicht nur stärker handlungsorientierte Lernformen wie Gruppen- und Projektarbeit und die Förderung von Managementfähigkeiten im Studiengang, sondern zumindest in der Entwicklungsperspektive auch eine Modularisierung des Studiengangs und seine Ausstattung mit international üblichen Credit Points.²³

4.3 Übertragbarkeit

Mit dem Modellversuch sollte nicht nur geklärt werden, ob die drei Jahre lang erprobten dualen Studiengänge in das reguläre Angebot der beiden beteiligten Fachhochschulen übernommen werden, sondern auch, ob das Modell auf andere Studiengänge bzw. Fachrichtungen und auf andere Fachhochschulen übertragbar ist. Eine Beantwortung dieser Frage kann sich nicht ausschließlich aus der Bewährung der dualen Studiengangskonzeption ableiten, die in den vorangegangenen Abschnitten dieses Berichtes ausführlich erläutert wurde. Darüber hinaus ist bedeutsam, wie die hauptsächlichen **Akteure** des Modellversuches eine Übertragbarkeit und ihr eigenes weiteres Engagement für duale Studiengänge einschätzen, wieweit bestimmte **personelle** und **materiell-technische Rahmenbedingungen** gewährleistet werden können und auch welche **hochschulpolitischen Perspektiven** sich für diese Studiengangsentwicklungen abzeichnen.

In der Abschlusserhebung wurden Lehrende und Praxisvertreter gefragt, ob ihrer Meinung nach das Modell des dualen Studienganges auf weitere Studiengänge übertragen werden könnte. Obwohl die Mehrheit der Befragten äußerte, dass sie das nicht einschätzen könne (72% der Praxisvertreter und 61% der Lehrenden), gab es 33% der Lehrenden und 21% der Praxisvertreter, die diese Frage eindeutig positiv beantworteten und verschiedene Studiengän-

²³Ein interessantes Beispiel auch für Überlegungen zur Übertragbarkeit des dualen Studiengangsmodells auf weitere zukunftsfähige Studiengänge ist der Bachelorstudiengang „Telekommunikation und Informationstechnik“ an der Fachhochschule Nürnberg. In diesem sechssemestrigen Studiengang mit Praxissemester, das als Projekt durchgeführt wird, werden 30 Credits für jedes Semester (180 insgesamt) nach dem ECTS vergeben (vgl. Nürnberg 1999).

ge nannten, für die das möglich wäre. Sowohl bei Praxisvertretern als auch bei Lehrenden dominierten Informatikstudiengänge, kombiniert mit Betriebswirtschaft oder in Verbindung zu Ingenieurwissenschaften. Es kann angenommen werden, dass dieses Antwortverhalten im Zusammenhang mit dem Diskussionsprozess steht, wie er in den Koordinierungsausschüssen beider Fachhochschulen, vor allem angeregt durch die Vertreter der Industrie- und Handelskammern, zur Übertragung des dualen Studiengangmodells auf den Informatikbereich geführt wurde.²⁴

22% der befragten Lehrenden schätzten ein, dass das duale Studiengangmodell auf fast alle Bereiche übertragen werden kann, wenn sich Ausbildungsbetriebe finden. Diese Feststellung verlagert die Abschätzung der Übertragbarkeit von der Bewährung des Modells auf die Voraussetzungen, die erfüllt sein müssen. Der Modellversuch hat gezeigt, dass die kontinuierliche Werbung der **Betriebe** für diesen Studiengang, die Kontaktpflege durch Information und Einbeziehung in die Entwicklung der Studiengangskonzeption und deren Umsetzung wichtige Bedingungen für die langfristige Bereitstellung und Qualität der Ausbildungsplätze sind. Dabei sind sowohl die objektiven Grenzen von Wirtschaftssituation und Beschäftigungsmöglichkeiten der Unternehmen als auch die bundesweit festgestellten ökonomischen Zwänge der Betriebe, ihre vordergründig bedarfsorientierte Teilnahme²⁵ an dualen Studiengängen für eine Ausweitung des dualen Modells nicht zu unterschätzen.

²⁴An der Fachhochschule Merseburg wurde das Studienkonzept sowohl für ein Vertiefungsfach Informatik als auch für einen beabsichtigten Studiengang Informatik nach dem dualen Modell diskutiert. Seit dem Wintersemester 2000/01 wird Informatik als neue Vertiefungsrichtung (ebenso Automobil-Mechatronik) im dualen Studiengang „Technische Betriebswirtschaft (BA)“ angeboten. Die IHK Magdeburg führte bei den Betrieben ihres Kammerbezirkes eine Umfrage zur beruflichen Qualifikation im IT-Bereich durch, die den hohen Bedarf an Fachhochschulabsolventen sichtbar machte.

²⁵Auch wenn ein gewisses Bereitschaftspotential bei den Betrieben erkennbar ist und sich dieses durch gezielte Informationen stärken lässt, wird für die bundesweite Situation festgestellt, dass die Erwartungen nicht zu hoch sein sollten, da vor allem auf die begrenzte betriebliche „Studienplatz“-Kapazität und die Abhängigkeit von dem sich auch durchaus wandelnden Bedarf zu verweisen ist. Von einer Etablierung dualer Studiengänge als feste, berechenbare Größe im deutschen Bildungssystem sollte zumindest mittelfristig nicht ausgegangen werden (vgl. Mucke/Schwiedrzik 2000, S. 163).

Außer der hinreichenden Zahl geeigneter Ausbildungsplätze müssen bei einer Ausweitung auf andere Studiengänge und Fachhochschulen auch die notwendigen Strukturen auf der Fachhochschulseite vorhanden sein. Vertreter von **Fachhochschulen** Sachsen-Anhalts bekundeten überwiegend ihr Interesse an der Übernahme des dualen Modells auf weitere Studiengänge, verbanden es aber mit der erforderlichen Bereitstellung dafür benötigter Ressourcen.²⁶ Abgesehen von den jeweils fachspezifischen Raum- und Sachmittelausstattungen ist sicherzustellen, dass die für die staatliche Anerkennung des BA-Abschlusses nötigen Voraussetzungen erfüllt sind, in diesem Zusammenhang besonders die Forderung, dass mindestens 40% der Lehre von hauptamtlichen Professoren zu erbringen sind (vgl. KMK 1995).

Soweit die erläuterten Bedingungen gegeben sind, stünde der Übertragbarkeit dieses dualen Studiengangmodells auf andere Studiengänge und Hochschulen und damit der Ausweitung eines entsprechenden Ausbildungsangebotes prinzipiell nichts im Wege. Dabei sollten aber auch hochschulpolitische Entwicklungstendenzen wie die folgende Beachtung finden. Erst nach dem Beginn des Modellversuchs wurden basierend auf der Novelle des Hochschulrahmengesetzes (vgl. BMBF 1998, §19) in Deutschland Bachelor- und Masterabschlüsse eingeführt. Perspektivisch ist die weitgehende Umgestaltung des Studiengangssystems auf ein konsekutives Modell mit nur noch den genannten Abschlüssen möglich, wie es z. B. der Wissenschaftsrat vorgeschlagen hat und wie es die auch von Deutschland mitunterzeichnete Bologna Erklärung zur Entwicklung eines europäischen Hochschulraums vorsieht (vgl. The European Higher Education Area 1999; Wissenschaftsrat 2000). Diese Perspektive bedeutet

²⁶In einem Round-Table-Gespräch zu dualen Studiengängen an den Fachhochschulen Sachsen-Anhalts, das im Kultusministerium des Landes stattfand, wies der Rektor der Fachhochschule Anhalt z. B. darauf hin, dass er auch Möglichkeiten zur Entwicklung dualer Studienangebote nach dem „BA-Modell“ in den Fachrichtungen Betriebswirtschaft, Medien, Informatik und Bauingenieurwesen in Abhängigkeit von den dafür benötigten Ressourcen sieht. Die Fachhochschule Magdeburg äußerte sich zu Erweiterungsmöglichkeiten durch die Fächer Gebäudemanagement und Facility Management, wofür sie bereit sei, eine Vorfinanzierung des Studienganges für drei Monate vorzunehmen, wenn danach eine Anschlussfinanzierung durch Mittel des Kultusministeriums gesichert wäre. Die Vertreter der Fachhochschule Merseburg wiesen darauf hin, dass eine kurzfristige Einführung eines Informatikstudienganges eine personelle Verstärkung erforderlich macht, z. B. über eine Stiftungsprofessur (vgl. Festlegungsprotokoll vom 05.04.00).

nicht, auf die Entwicklung dualer Studienangebote und entsprechender Kompetenzprofile zu verzichten, wie an anderer Stelle bereits ausgeführt, legt aber nahe, den weiteren Ausbau im Kontext dieser Rahmenbedingungen zu vollziehen.²⁷ Daraus folgt auch, auf die Entwicklung von Kriterien und Qualitätsstandards für duale Studiengänge Einfluss zu nehmen. Der Modellversuch stellt dafür einschlägige Hinweise und Erfahrungen, z. B. zur Präzisierung von Kriterien wie Studienziele, Anwendungs- und Berufsbezug, Theorie-Praxis-Verbindung und Kompetenzentwicklung, bereit.

²⁷Das neue Berufsakademiegesetz in Baden-Württemberg ermöglicht auch, die Abschlussbezeichnungen „Bachelor“ und für Aufbaufachrichtungen „Master“ zu verleihen (vgl. Berufsakademiegesetz - BAG 2000, Gbl. S. 197). Die KMK stellt fest, dass die dualen Studiengänge im Hochschulbereich als Differenzierungsoption im Kontext der Bachelor- und Masterentwicklung noch nicht ausreichend bedacht wurden. Bezugnehmend auf den Wissenschaftsrat wird die Schlussfolgerung gezogen, dass vor allem wegen des starken Interesses einer vertieften Zusammenarbeit zwischen Hochschule und Wirtschaft die diesbezüglichen, auch besonderen Kriterien geprüft werden sollten (vgl. KMK 2001, S. 13).

Literatur

- Akkreditierungsrat: Akkreditierung von Akkreditierungsagenturen und Akkreditierung von Studiengängen mit den Abschlüssen Bachelor/Bakkalaureus und Master/Magister. Mindeststandards und Kriterien. Bonn 2000.
- BLK/Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.): Studien- & Berufswahl. Informationen und Entscheidungshilfen. Nürnberg 2000.
- BMBF (Hrsg.): Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. 15. Sozialerhebung des deutschen Studentenwerks. Bonn 1998.
- Berufsakademiegesetz – BAG. Gesetz über die Berufsakademien im Land Baden-Württemberg. Fassung vom 15. Februar 2000. GBl. S. 197.
- BMBF (Hrsg.): Viertes Gesetz zur Änderung des Hochschulrahmengesetzes vom 20. August 1998 (BGBl. 1 S. 2190) Bonn 1998.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Der Betrieb ein Studienort? Referenz-Betriebssystem: Information Nr. 13. Bonn 1999.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Duale Studiengänge - ein Beitrag zum Ausbau des beruflichen Bildungsweges? Dritte, aktualisierte Auflage. Bonn 2000.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Duale Studiengänge an Fachhochschulen. Verzeichnis vom Februar 2000.
- Diplomprüfungsordnung für den Dualen Kompaktstudiengang Betriebswirtschaft (BA) im Fachbereich Maschinenbau an der Fachhochschule Magdeburg vom 29.01.1998 und in der geänderten Fassung vom 12.07.2000; Diplomprüfungsordnung für den dualen Kompaktstudiengang Technische Betriebswirtschaft (BA) im Fachbereich Maschinenbau an der Fachhochschule Merseburg vom 02.02.1998 und in der Fassung der Änderungssatzung vom 18.07.2000.
- Fachhochschule Nürnberg (Hrsg.): Informationsbroschüre zum Bachelorstudiengang Telekommunikation und Informationstechnik. Stand November 1999.
- FIBAA. Foundation for international Business Administration Accreditation: Standards der FIBAA. Selbstdokumentationsunterlage. Stand September 2000.
- Holtkamp, R.: Duale Studienangebote der Fachhochschulen. HIS Hochschulplanung Bd. 115. Hannover 1996.
- Jahn, H.: Duale Fachhochschulstudiengänge. Wissenschaftliche Begleitung eines Modellversuches. HoF Arbeitsberichte 1'97. Wittenberg 1997.
- Jahn, H.: Dualität curricular umsetzen. Erster Zwischenbericht aus der wissenschaftlichen Begleitung eines Modellversuches an den Fachhochschulen Magdeburg und Merseburg. HoF Arbeitsberichte 1'98. Wittenberg 1998.
- Jahn H.: Berufsrelevanter Qualifikationserwerb in Hochschule und Betrieb. Zweiter Zwischenbericht aus der wissenschaftlichen Begleitung dualer Studiengangsentwicklung. HoF Arbeitsberichte 4'99. Wittenberg 1999.
- Jahn, H./Lewin, D.: Duale Studiengänge an den Fachhochschulen Magdeburg und Merseburg aus der Perspektive der Studierenden, der Lehrenden und der Praxisvertreter. Datenalmanach der Abschlussbefragung. Wittenberg 2000.
- KMK: Berufsakademien im tertiären Bereich. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 29.09.1995.
- KMK: Strukturvorgaben für die Einführung von Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.03.1999.
- KMK: Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14./15.09.2000.

- KMK: Entwurf. Einrichtung von Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/ Magisterstudiengängen nach § 19 HRG. Sachstands- und Problemlbericht. Stand: 31.01.2001 (unveröffentlicht).
- Modellversuchsantrag. Konzeption und Entwicklung dualer Fachhochschul-Kompaktstudiengänge Betriebswirtschaft und Technische Betriebswirtschaft. Magdeburg 1997 (unveröffentlicht).
- Mucke, K./Schwiedrzyk, B.: Duale berufliche Bildungsgänge im tertiären Bereich – Möglichkeiten und Grenzen einer fachlichen Kooperation von Betrieben mit Fachhochschulen und Berufsakademien. In: BIBB (Hrsg.): Duale Studiengänge - ein Beitrag zum Ausbau des beruflichen Bildungsweges? Dritte, aktualisierte Auflage. Bonn 2000.
- Pelz, Thomas: Studie zur Einschätzung der Qualität der Dualen Modellstudiengangskonzepte „Betriebswirtschaft (BA)“ an der Fachhochschule Magdeburg und „Technische Betriebswirtschaft (BA)“ an der Fachhochschule Merseburg (unveröffentlichte Werkleistung).
- Richter, R.: Studierbarkeit des Studiums herstellen – Ein Auftrag für die Studienreform. In: Das Hochschulwesen (2000)5.
- Round-Table-Gespräch „Duale Kompaktstudiengänge an den Fachhochschulen des Landes Sachsen-Anhalt“ am 04.04.00. Festlegungsprotokoll vom 05.04.00. (unveröffentlicht).
- Schröder-Gronostay, M./Daniel, H-D. (Hrsg.): Studiererfolg und Studienabbruch. Beiträge aus Forschung und Praxis. Luchterhand Verlag. Neuwied 1999.
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hrsg.): Credits an deutschen Hochschulen. Transparenz - Koordination - Kompatibilität. Essen 2000.
- Studien- und Ausbildungsordnung für den Dualen Kompaktstudiengang Betriebswirtschaft (BA) am Fachbereich Maschinenbau an der Fachhochschule Magdeburg vom 29.01.1998 und in der geänderten Fassung vom 12.07.2000; Studien- und Ausbildungsordnung für den dualen Kompaktstudiengang Technische Betriebswirtschaft (BA) im Fachbereich Maschinenbau an der Fachhochschule Merseburg vom 02.02.1998 und in der Fassung der Änderungssatzung vom 18.07.2000.
- Teichler, U.: Studieren bald 50 Prozent eines Geburtsjahrganges? Internationale Trends der Qualifikations- und Berufsentwicklung. In: Das Hochschulwesen (1999)4.
- The European Higher Education Area. Joint declaration of the European Ministers of Education. Convened in Bologna on the 19th of June 1999.
- Vereinbarung zwischen Fachhochschulen und Wirtschaftsgremien des Landes Sachsen-Anhalt. Berufsakademiestudiengänge als Teil einer Fachhochschule - Koordinierende Gremien während des Modellversuchs (unveröffentlichte Fassung vom 25.11.1996).
- Wagemann, C-H. (Hrsg.): Der 28-Stunden-Tag. Ist das Studium überhaupt studierbar? In: Blickpunkt Hochschuldidaktik. AHD Schriften Heft 69, Hamburg 1982.
- Webler, W.: Evaluation und dauerhafte Qualitätssicherung - eine Alternative zum Peer Review. In: Das Hochschulwesen (1999)5.
- Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur weiteren Differenzierung des Tertiären Bereichs durch duale Fachhochschul-Studiengänge. Drs. 2634/96. Berlin 1996.
- Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und -abschlüsse (Bakkalaureus/Bachelor - Magister/Master) in Deutschland. Drs. 4418/00. Berlin 2000.

HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung

Das Institut

HoF Wittenberg ist das einzige Institut, das in den ostdeutschen Bundesländern Forschung über Hochschulen betreibt. Daraus ergeben sich Schwerpunkte der Arbeit, allerdings beschränkt sich das Institut nicht auf die Untersuchung allein regionaler Entwicklungen. 1996 gegründet, knüpfte HoF Wittenberg an eine Vorgängereinrichtung an: Die „Projektgruppe Hochschulforschung Berlin-Karlshorst“ hatte von 1991 bis 1996 die Neustrukturierung des ostdeutschen Hochschulwesens analysierend und dokumentierend begleitet. HoF Wittenberg wird gemeinsam von Bund und Land Sachsen-Anhalt getragen. Es ist als An-Institut der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg assoziiert.

Das Programm

Im Mittelpunkt der Arbeit stehen handlungsfeldnahe Analysen des aktuellen Hochschulreformgeschehens. Hierzu erhebt HoF Wittenberg Daten, erarbeitet Prognosen, bietet Planungshilfen an, stellt die aufbereiteten Informationen zur Verfügung, um Reformprozesse zu stimulieren und zu begleiten. Betrieben werden sowohl Grundlagen- und historische Forschung, anwendungsorientierte Forschung wie Projekte im Service- und Transferbereich. Vier Arbeitsschwerpunkte strukturieren das Programm inhaltlich: Qualität, Steuerung, Transformation und Wissenschaftsinformation.

Das Team

Ein Direktor, 7 wissenschaftliche Mitarbeiter(innen), 7 Projektmitarbeiter(innen), 2 Bibliothekarinnen und 2 Kolleginnen in der Administration bilden das HoF-Team.

Die Projekte

Die laufenden Forschungsprojekte befassen sich mit

- dualen Studiengangsmodellen
- gestuften Studienabschlüssen (Bachelor/Master) und Akkreditierung
- Qualifizierung der Studienentscheidung
- Übergang von der Hochschule in den Beruf
- Hochschulen und Lebenslanges Lernen
- Strukturreform der Hochschulmedizin
- Budgetierung der Hochschulhaushalte
- Steuerung und Selbstorganisation der Hochschulreform
- Qualität als Hochschulpolitik
- Europäisierung und nationale Steuerungsmöglichkeiten der Hochschulsysteme
- Hochschulentwicklung in den osteuropäischen Transformationsstaaten

- Gender mainstreaming im Hochschulbereich
- Erfassung und Aufbereitung von Hochschulstrukturdaten
- DDR-Geschichte in den Lehrprogrammen deutscher Hochschulen
- Hochschulgeschichte der DDR und des Ostblocks

Wissenschaftsinformation

HoF Wittenberg verfügt über eine Spezialbibliothek mit etwa 50.000 Bänden und ca. 200 Zeitschriften:

- Die Neuerwerbungen konzentrieren sich auf die Kernbereiche der Hochschulforschung sowie Fragen der Hochschultransformation in Ostdeutschland und Osteuropa.
- In einer Literaturdatenbank werden die Neuzugänge aufbereitet.
- Die Bibliothek liefert dem Fachinformationssystem Bildung (FIS Bildung) in Frankfurt a.M. für dessen elektronische Veröffentlichungen zu.
- Im Aufbau befindet sich, gefördert von der Volkswagenstiftung, das netzbasierte Informations- und Dokumentationssystem Hochschulforschung (ids hochschule).

Daneben gibt es zwei Besonderheiten der bibliothekarischen Sammlung. Durch Übernahme der Bestände des früheren DDR-Zentralinstituts für Hochschulbildung (ZHB) Berlin konnte eine in dieser Art einmalige Schrifttumssammlung gesichert werden. Diese umfasst mehrere Tausend Titel zum DDR-Hochschulwesen und zu den Hochschulsystemen der osteuropäischen Staaten.

Der Standort

Lutherstadt Wittenberg, Sachsen-Anhalt, liegt geographisch zwischen Berlin und Leipzig. Die Ansiedlung des Instituts in Wittenberg steht im Zusammenhang mit der Neubelebung des Universitätsstandortes. In Anknüpfung an die historische Leucorea – 1817 qua Vereinigung mit der Universität in Halle aufgehoben – ist 1994 eine gleichnamige Universitätsstiftung errichtet worden. Deren Räumlichkeiten beherbergen unterdessen neben HoF Wittenberg weitere sieben wissenschaftliche Einrichtungen.

Außenwirkung

HoF Wittenberg veranstaltet fortlaufend kleinere und größere wissenschaftliche Arbeitstagungen, gibt beim Beltz Verlag Weinheim/Basel die Reihe *Wittenberger Hochschulforschung* heraus, publiziert die Zeitschrift *die hochschule* (vormals *hochschule ost*), die *HoF-Arbeitsberichte* sowie das Instituts-Newsletter *HoF-Berichterstatter*. Das Institut ist im Internet unter www.hof.uni-halle.de präsent.

Bislang erschienene Arbeitsberichte:

- 1 '97: Jahn, Heidrun: *Duale Fachhochschulstudiengänge. Wissenschaftliche Begleitung eines Modellversuches*. Wittenberg 1997, 22 S.
- 2 '97: Lischka, Irene: *Gymnasiasten der neuen Bundesländer - Bildungsabsichten*. Wittenberg 1997, 33 S.
- 3 '97: Buck-Bechler, Gertraude: *Zur Arbeit mit Lehrberichten*. Wittenberg 1997, 17 S.
- 4 '97: Lischka, Irene: *Verbesserung der Voraussetzungen für die Studienwahl. Situation in der Bundesrepublik Deutschland*. Wittenberg 1997, 15 S.
- 5 '97: Burkhardt, Anke: *Stellen und Personalbestand an ostdeutschen Hochschulen 1995 - Datenreport*. Wittenberg 1997, 49 S.
- 1 '98: Jahn, Heidrun: *Dualität curricular umsetzen. Erster Zwischenbericht aus der wissenschaftlichen Begleitung eines Modellversuches an den Fachhochschulen Magdeburg und Merseburg*. Wittenberg 1998, 40 S.
- 2 '98: Lewin, Dirk: *Die Fachhochschule der anderen Art. Konzeptrealisierung am Standort Stendal - Zustandsanalyse*. Wittenberg 1998, 44 S.
- 3 '98: Jahn, Heidrun: *Zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen in Deutschland. Sachstands- und Problemanalyse*. Wittenberg 1998, 38 S.
- 4 '98: Pasternack, Peer: *Effizienz, Effektivität & Legitimität. Die deutsche Hochschulreformdebatte am Ende der 90er Jahre*. Wittenberg 1998, 30 S.
- 5 '98: Lischka, Irene: *Entscheidung für höhere Bildung in Sachsen-Anhalt. Gutachten*. Wittenberg 1998, 43 S.
- 1 '99: Buck-Bechler, Gertraude: *Hochschule und Region. Königskinder oder Partner?* Wittenberg 1999, 65 S.
- 2 '99: Pasternack, Peer: *Hochschule & Wissenschaft in Osteuropa. Annotierte Bibliographie der deutsch- und englischsprachigen selbständigen Veröffentlichungen 1990 - 1998 / Higher Education & Research in Eastern Europe. Annotated Bibliography of Monographs and Contributed Works in German and English Language 1990 - 1998*. Wittenberg 1999, 81 S. ISBN 3-9806701-0-4. DM 25,00.
- 3 '99: Lewin, Dirk: *Auswahlgespräche an der Fachhochschule Altmark. Empirische Untersuchung eines innovativen Gestaltungselements*. Wittenberg 1999, 61 S.
- 4 '99: Jahn, Heidrun: *Berufsrelevanter Qualifikationserwerb in Hochschule und Betrieb. Zweiter Zwischenbericht aus der wissenschaftlichen Begleitung dualer Studiengangsentwicklung*. Wittenberg 1999, 35 S.
- 5 '99: Lischka, Irene: *Studierwilligkeit und Arbeitsmarkt. Ergebnisse einer Befragung von Gymnasiasten in Sachsen-Anhalt*. Wittenberg 1999, 104 S.
- 6 '99: Jahn, Heidrun / Kreckel, Reinhard: *Bachelor- und Masterstudiengänge in Geschichte, Politikwissenschaft und Soziologie. International vergleichende Studie*. Wittenberg 1999, 72 S.
- 7 '99: Alesi, Bettina: *Lebenslanges Lernen und Hochschulen in Deutschland. Literaturbericht und annotierte Bibliographie (1990 - 1999) zur Entwicklung und aktuellen Situation*. In Kooperation mit Barbara M. Kehm und Irene Lischka. Wittenberg 1999, 67 S. ISBN 3-9806701-1-2. DM 15,00.
- 1 '00: Jahn, Heidrun: *Bachelor und Master in der Erprobungsphase. Chancen, Probleme, fachspezifische Lösungen*. Wittenberg 2000, 65 S.
- 2 '00: Anke Burkhardt: *Militär- und Polizeihochschulen in der DDR. Wissenschaftliche Dokumentation*. Wittenberg 2000, 182 S., ISBN 3-9806701-2-0, DM 25,00.
- 3'00: Dirk Lewin: *Studieren in Stendal. Untersuchung eines innovativen Konzepts. 2. Zwischenbericht*. Wittenberg 2000, 127 S.
- 4'00: Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt/HoF Wittenberg (Hrsg.): *Ingenieurausbildung der Zukunft unter Berücksichtigung der Länderbeziehungen zu den Staaten Mittel- und Osteuropas. Dokumentation eines Workshops am 09./10. Mai 2000 in Lutherstadt Wittenberg*. Wittenberg 2000, 83 S., ISBN 3-9806701-3-9, DM 15,00.
- 5'00 Lischka, Irene: *Lebenslanges Lernen und Hochschulbildung. Zur Situation an ausgewählten Universitäten*. Wittenberg 2000, 75 S.
- 1'01 Pasternack, Peer: *Wissenschaft und Höhere Bildung in Wittenberg. 1945 - 1994*. Wittenberg 2001, 45 S.
- 2'01 Olbertz, Jan-Hendrik/Otto, Hans-Uwe (Hg.): *Qualität von Bildung. Vier Perspektiven*. Wittenberg 2001, 127 S., ISBN 3-9806701-4-7. DM 10,00.

Zweimal im Jahr erscheinen die *HoF-Berichte* mit aktuellen Meldungen aus dem Institut.

Beim Beltz Verlag Weinheim gibt das Institut die Reihe *Wittenberger Hochschulforschung* heraus.