

*Kim-Maureen Wiesner, Antje Winkler*

## ► Ergebnisse aus der ANKOM-Initiative – Potenziale für eine Weiterentwicklung dualer Studiengänge?!

Das Interesse an dualen Studiengängen ist weiterhin ungebrochen, wie Analysen der AusbildungPlus-Datenbank bestätigen. Durch die steigende Zahl an Studienangeboten unterschiedlicher Formate ergeben sich jedoch neue Anforderungen an eine Systematisierung und Qualitätssicherung des dualen Studiums als hybrides Ausbildungsformat. Erste Empfehlungen diesbezüglich hat der Wissenschaftsrat im Jahr 2013 veröffentlicht. Unter Zuhilfenahme der vom Wissenschaftsrat vorgeschlagenen qualitätsrelevanten Dimensionen dualer Studiengänge gehen die Autorinnen im vorliegenden Beitrag der Frage nach, ob sich in den Ergebnissen der BMBF-geförderten ANKOM-Initiative Anknüpfungspunkte für eine Weiterentwicklung des dualen Studiums lokalisieren lassen.

### 1 Einleitung

Mit dualen Studiengängen hat sich innerhalb der deutschen Hochschullandschaft ein hybrides Ausbildungsformat an der Schnittstelle zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung etabliert, das den veränderten Qualifikationsanforderungen des deutschen Beschäftigungssystems durch die Verzahnung erfahrungsgestützten beruflichen und wissenschaftlichen akademischen Lernens Rechnung tragen kann. Es stellt somit eine attraktive Alternative zu klassischer Berufsausbildung und Hochschulstudium sowohl für Schulabgängerinnen und Schulabgänger als auch Unternehmen dar (vgl. hierzu auch WEISS in diesem Band).

Die Zahl dualer Studiengänge und dual Studierender steigt seit Gründung der ersten Berufsakademie im Jahr 1974 kontinuierlich an, wie die in der Datenbank AusbildungPlus gemeldeten Angebote belegen (vgl. BIBB 2015, S. 12). Auch künftig ist von einem weiteren Anstieg der Studierendenzahl auszugehen (vgl. KUPFER/KÖHLMANN-ECKEL/KOLTER 2014, S. 38). Darüber hinaus lässt sich eine Ausweitung hinsichtlich der Fachbereiche dualer Studiengänge feststellen: Neben den klassischen Domänen dualer Studiengänge in den Bereichen Wirtschaft, Naturwissenschaften und Informatik existiert inzwischen auch eine wachsende Anzahl von Studiengängen im Bereich der Sozialen Arbeit, Gesundheit und Pflege sowie weiteren Bereichen (vgl. BIBB 2015, S. 8 f.).

Im Zuge dieser Entwicklungen rücken verstärkt Fragen der Systematisierung, Ausgestaltung und insbesondere der – bisher noch weitgehend ungeklärten – Qualitätssicherung ins Zentrum der Debatte um das duale Studium. Für ausbildungsintegrierende duale Studien-

gänge, sprich Studiengänge, die eine anerkannte Berufsausbildung integrieren und somit zu einer Doppelqualifikation führen, existieren durch die bestehenden Ausbildungsordnungen verbindliche Regelungen zur Gestaltung und Qualitätssicherung des betrieblichen Lernortes. Diese fehlen jedoch bei praxis- und berufsintegrierenden Studiengängen, die anstelle einer Berufsausbildung längere Praxisphasen im Betrieb integrieren und einzig zu einem Hochschulabschluss führen. Die Qualitätssicherung liegt hier sowohl für den hochschulischen als auch für den betrieblichen Lernort ausschließlich in der Verantwortung der Hochschule respektive Berufsakademie. Da jedoch insbesondere die Ausgestaltung der Praxisanteile zentral für die Qualität eines dualen Studiums ist, fordert u. a. der WISSENSCHAFTSRAT in seinem Positionspapier zur Entwicklung des dualen Studiums die Schaffung von Qualitätssicherungsmaßnahmen für den betrieblichen Lernort. Diese sollten in sämtlichen dualen Studienformaten Anwendung finden und „mindestens die praktischen Ausbildungsinhalte und deren Bezüge zu den akademischen Modulen, die Art der Betreuung und die Qualifikation der Betreuenden auf der Praxisseite erfassen“ (WISSENSCHAFTSRAT 2013, S. 32).

Zwar unterliegen duale Studiengänge ebenso wie klassische Hochschulstudiengänge der Akkreditierung, jedoch existieren derzeit keine ausführlichen gesonderten Regelungen für das duale Studium. Über die im Jahr 2010 vom Akkreditierungsrat beschlossene „Handreichung der AG ‚Studiengänge mit besonderem Profilanspruch‘“ werden Empfehlungen hinsichtlich einzelner im Rahmen einer Akkreditierung zu berücksichtigender Kriterien formuliert. So sollte die gradverleihende Hochschule beispielsweise bezüglich der Praxisanteile im Studium ein „in sich geschlossene(s) Studiengangskonzept, aus de[m] die Gestaltung der Praxisphasen und deren Kreditierung hervorgehen“ sowie „eine angemessene Betreuung der Studierenden in den Praxisphasen“ (AKKREDITIERUNGSRAT 2010, S. 6) nachweisen können. Diese Kriterien greifen jedoch zu kurz. Laut WISSENSCHAFTSRAT stellt eines der zentralen Kriterien zur Definition dualer Studiengänge die strukturelle sowie inhaltliche Verzahnung der verschiedenen Lernorte dar (vgl. WISSENSCHAFTSRAT 2013, S. 22). Diese findet in den Akkreditierungsempfehlungen bisher keine Berücksichtigung. Der Wissenschaftsrat schlägt deshalb sechs qualitätsrelevante Dimensionen vor, von denen die drei Dimensionen Beziehung der Lernorte, wissenschaftlicher Anspruch und Gestaltung des Praxisbezugs in der Akkreditierungspraxis zwingend Berücksichtigung finden sollten, da sie Mindestanforderungen beschreiben, die ein Studienangebot als duales Studium kennzeichnen.

Als zentrale Themen innerhalb der Dimensionen *Beziehung der Lernorte und Gestaltung des Praxisbezugs* lassen sich u. a. „Niveau der Inhalte“, „Anrechnung“ sowie „zeitlich-organisatorische Vereinbarkeit“ (ebd., S. 24 f.) ausmachen. Dieselben Themen finden sich in den Ergebnissen der zwischen 2005 und 2014 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten ANKOM-Initiative. Es ergibt sich daher die Frage, ob die Ergebnisse der ANKOM-Initiative Potenziale für eine Weiterentwicklung des dualen Studiums bieten.

Dieser Fragestellung soll im vorliegenden Beitrag anhand einer kontextualisierten Betrachtung von ANKOM-Ergebnissen und Empfehlungen des Wissenschaftsrats zum dualen

Studium nachgegangen werden. Dabei wird neben den beiden Dimensionen *Beziehung der Lernorte* sowie *Gestaltung des Praxisbezugs* zusätzlich auf die Dimension *Unterstützungsleistungen der Hochschule* Bezug genommen, da die Entwicklung von Unterstützungsleistungen den inhaltlichen Schwerpunkt der letzten ANKOM-Förderphase darstellte.

Zunächst sollen jedoch überblicksartig aktuelle Trends zum dualen Studium aufgezeigt sowie Zielstellungen und Inhalte der ANKOM-Initiative skizziert werden.

## 2 Das duale Studium – Aktuelle Trends

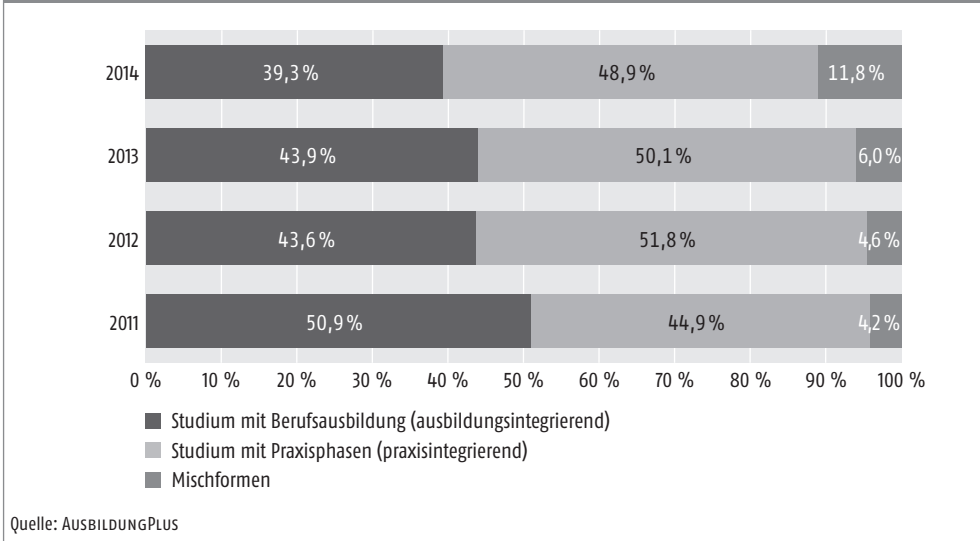
Das duale Studium stellt ein expandierendes und sich immer weiter differenzierendes Feld in der deutschen Bildungslandschaft dar. Die Anzahl der erfassten dualen Studiengänge in der AusbildungPlus-Datenbank ist deutlich angestiegen. Wurden für das Jahr 2013 noch 1.014 duale Studiengänge im Bereich der Erstausbildung ermittelt, liegt die Zahl im Jahr 2014 bei 1.505 (vgl. BIBB 2015, S. 7).<sup>1</sup> Hinsichtlich dieses starken Anstiegs dualer Studiengänge im Bereich der Erstausbildung ist jedoch zu berücksichtigen, dass dieser nicht allein auf die stetig wachsende Beliebtheit dualer Studiengänge bei Studierenden, Unternehmen und Hochschulen zurückzuführen ist. Durch eine intensivere Zusammenarbeit von AusbildungPlus mit dem Statistischen Bundesamt und Dachverbänden wie *hochschule dual* in Bayern und *Duales Studium Hessen*, der *Dualen Hochschule Rheinland-Pfalz* und der *Dualen Hochschule Baden-Württemberg (DHBW)* sowie einer Ausweitung der eigenen Recherchen konnten zudem weitere, bereits zuvor bestehende Studiengänge ermittelt werden, die bisher noch nicht durch Selbstmeldung der Hochschulen bzw. Berufsakademien erfasst wurden. Die Zahl der in AusbildungPlus erfassten dual Studierenden im Bereich der Erstausbildung lag 2014 bei mittlerweile rund 95.000 (vgl. ebd., S. 12). Zu berücksichtigen ist jedoch auch hier, dass diese Kennzahl nicht von allen Hochschulen erhoben und der Datenbank gemeldet wurde.

Neben einem quantitativen Anstieg der Studienangebote sowie Studierenden im Bereich der Erstausbildung zeichnen sich weitere interessante Entwicklungen seitens der Anbieter dualer Studiengänge ab. So wurden beispielsweise seit 2012 regelmäßig mehr praxisintegrierende als ausbildungsintegrierende Studiengänge im Bereich der Erstausbildung gemeldet, für das Jahr 2014 sogar rund zehn Prozent (vgl. BIBB 2015, S. 6). Noch im Jahr 2011 überwog der Anteil ausbildungsintegrierender Angebote deutlich (Abb. 1).

---

1 In Anbetracht der vom Wissenschaftsrat formulierten Empfehlung, ausbildungs-, praxis- und berufsbegleitende Studienformate aufgrund einer nicht gegebenen Verzahnung der Lernorte nicht weiter als dual zu definieren (vgl. WISSENSCHAFTSRAT 2013, S. 23), bedarf es auf Seiten von AusbildungPlus zunächst einer weiteren Klärung von Kriterien zur Abgrenzung dualer Studienformate insbesondere hinsichtlich berufsintegrierender und berufsbegleitender weiterbildender Studiengänge, sodass sich die statistischen Auswertungen der AusbildungPlus-Datenbank aktuell ausschließlich auf die ausbildungsintegrierenden und praxisintegrierenden dualen Studiengänge in der Erstausbildung beziehen. Diese Einschränkung gilt ausschließlich für die im Rahmen von AusbildungPlus erhobenen Daten. Die folgende qualitative Analyse verwertbarer Ansätze aus der ANKOM-Initiative bezieht sowohl Studiengänge im Bereich der Erstausbildung als auch der Weiterbildung mit ein.

Abbildung 1: Modelle dualer Studiengänge für die Erstausbildung 2011–2014



Als ein Faktor für das sich zugunsten praxisintegrierender Modelle verschiebende Verhältnis kann der wachsende Bereich an Studiengängen betrachtet werden, die alternativ zum „klassischen“, nicht dualen Studium optional auch in einer praxisintegrierenden dualen Variante studierbar sind. In derartigen Studiengängen verfügen einige der Studierenden über langfristige Praktikums- oder Trainee-Verträge mit einem Unternehmen, während die übrigen Studierenden ohne einen solchen Vertrag in dem Studiengang immatrikuliert sind und vorgesehene Praxisphasen bei unterschiedlichen Unternehmen und ohne langfristige vertragliche Bindung absolvieren (vgl. KUPFER/KÖHLMANN-ECKEL/KOLTER 2014, S. 39).

Auch innerhalb dualer Studiengänge entstehen zunehmend Mischformen, die sich nicht eindeutig einem Studienformat zuordnen lassen. Diese machen mittlerweile rund zwölf Prozent der erfassten Angebote aus (BIBB 2015, S. 6). Die Studierenden innerhalb derartiger Studiengänge unterscheiden sich dabei lediglich darin, ob sie über einen Ausbildungs- oder Praktikums- bzw. Trainee-Vertrag mit einem Unternehmen verfügen. Ob die Studierenden am Ende des Studiums einen zusätzlichen Berufsabschluss erwerben oder nicht, liefert hingegen keinen eindeutigen Hinweis auf das gewählte Studienformat, da es für die praxisintegrierend Studierenden im Rahmen einer Externenprüfung<sup>2</sup> ebenfalls möglich ist, einen Berufsabschluss zu erwerben.

<sup>2</sup> Die Externenprüfung bzw. Externenregelung nach § 45 des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) bzw. § 37 der Handwerksordnung (HwO) ermöglicht den Erwerb eines Berufsabschlusses, ohne zuvor eine mehrjährige Berufsausbildung absolviert zu haben. Es handelt sich dabei um ein Zulassungsverfahren, das von den zuständigen Stellen, in der Regel den Kammern, mit dem Ziel der Teilnahme an der regulären Abschlussprüfung eines Ausbildungsberufs durchgeführt wird (vgl. SCHREIBER/GUTSCHOW 2013, S. 2).

Ein weiterer beobachtbarer Trend bezieht sich auf die Abschlüsse dualer Studiengänge. Während sowohl im Bereich der Erstausbildung als auch der Weiterbildung bisher vorwiegend duale Bachelorstudiengänge angeboten werden, entwickeln sich zunehmend auch duale Masterstudiengänge. Diese Entwicklung könnte u. a. darin begründet sein, dass die beteiligten Unternehmen im Angebot dualer Masterstudiengänge eine attraktive Möglichkeit sehen, die dual Studierenden, die ein anschließendes Masterstudium anstreben, nach Beendigung des Bachelorstudiums weiter zu fördern und damit längerfristig an das Unternehmen zu binden. Zudem können duale Masterstudiengänge insbesondere eine Perspektive für Absolventinnen und Absolventen von Berufsakademien darstellen. Diese haben häufig Schwierigkeiten bei der Aufnahme eines regulären Masterstudiums an einer Fachhochschule oder Universität (vgl. WISSENSCHAFTSRAT 2013, S. 33 f.). Ein Grund hierfür könnte sein, dass die an den Berufsakademien angebotenen dualen Studiengänge zwar akkreditierte Bachelorstudiengänge darstellen, der Abschluss in diesem Fall jedoch nur als staatliche Abschlussbezeichnung vergeben wird und keinen akademischen Grad bezeichnet (vgl. ebd., S. 16). Ähnliche Problematiken des Übergangs an eine Universität zeigen sich vereinzelt auch für Absolventen und Absolventinnen dualer Studiengänge von Fachhochschulen.

Insgesamt ist zu beobachten, dass sich das Angebot dualer Studiengänge sowohl im Bereich der Erstausbildung als auch der Weiterbildung immer weiter ausdifferenziert. Da die Frage der Definition und Systematisierung dualer Studiengänge auch nach Veröffentlichung der Empfehlungen des Wissenschaftsrats im Jahr 2013 weiterhin unzureichend geklärt bleibt, fokussieren die derzeitigen Arbeiten im BIBB und auch anderen (Forschungs-) Institutionen auf eine Anpassung der Klassifizierung dualer Studiengänge und die Entwicklung neuer und zusätzlicher Kriterien zur schärferen Abgrenzung gegenüber nicht dualen Studienformen, insbesondere unter dem Aspekt der Qualität. Im Vordergrund der Bemühungen steht das Ziel, dem komplexen Feld der dualen Studiengänge gerecht zu werden.

### **3 Die BMBF-Initiative ANKOM**

Bereits 1999 wurden auf europäischer Ebene im Zuge der Bologna-Erklärung Forderungen nach einer stärkeren Durchlässigkeit der Bildungssysteme laut, die nur ein Jahr später durch das von der Kommission der Europäischen Gemeinschaften veröffentlichte „Memorandum über Lebenslanges Lernen“ konkretisiert wurden. Auch auf nationaler Ebene wurde die Forderung nach durchlässigen Bildungssystemen im Rahmen zahlreicher Beschlüsse u. a. von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) sowie der Kultusministerkonferenz (KMK) thematisiert. Meilensteine bilden dabei u. a. die KMK-Beschlüsse zur „Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium I&II“ (2002 & 2008), der KMK-Beschluss zum „Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung“ (2009) sowie die gemeinsame „Empfehlung des

Bundesministeriums für Bildung und Forschung, der Konferenz der Kultusminister der Länder und der Hochschulrektorenkonferenz an die Hochschulen zur Vergabe von Leistungspunkten in der beruflichen Fortbildung und Anrechnung auf ein Hochschulstudium“ (2003). Mit dem Ziel, der Durchlässigkeitsförderung nicht nur in der Theorie nachzukommen, sondern geeignete Wege zu finden, diese auch in der Praxis zu realisieren, startete im Jahr 2005 die BMBF-geförderte ANKOM-Initiative. Diese umfasst drei Förderphasen mit unterschiedlichen Schwerpunkten.

### **3.1 „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ (2005–2011)**

In den ersten beiden Förderphasen, die sich insgesamt von Oktober 2005 bis Juni 2011 erstreckten, arbeiteten elf Entwicklungsprojekte sowie die wissenschaftliche Begleitung unter dem Titel „ANKOM – Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ an dem Ziel, Verfahren zur Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge zu entwickeln und zu implementieren.<sup>3</sup> Gemäß der Zielstellung wurden innerhalb der verschiedenen Projekte zunächst Methoden entwickelt, mit denen sich Äquivalenzen in Bezug auf Inhalt, Umfang und Niveau zwischen beruflichen Fort- und Weiterbildungen und Studienmodulen identifizieren lassen. Auf Grundlage erfolgreich entwickelter Äquivalenzprüfverfahren wurden von den Projekten in einem weiteren Schritt pauschale Anrechnungsverfahren entwickelt und für diverse Fortbildungsabschlüsse erprobt. Neben der Entwicklung pauschaler Anrechnungsverfahren lag ein weiterer Fokus auf der Schaffung von Möglichkeiten, individuelle, beispielsweise im Rahmen einer Berufstätigkeit erworbene Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge anzurechnen. Aus der Arbeit der wissenschaftlichen Begleitung ist eine Leitlinie für die Qualitätssicherung von Verfahren zur Anrechnung hervorgegangen, die vor der Veröffentlichung sowohl mit Expertinnen und Experten als auch mit Akkreditierungsagenturen und dem Akkreditierungsrat diskutiert wurde (vgl. WISSENSCHAFTLICHE BEGLEITUNG 2010).

Die Ergebnisse der Projektarbeit sowie auch der wissenschaftlichen Begleitung lieferten den zuvor noch nicht erbrachten Beleg, dass trotz der verschiedenen Kompetenzverständnisse, die der beruflichen und hochschulischen Bildung zugrunde liegen, Äquivalenzen zwischen beiden Systemen ausfindig gemacht werden können und eine Anrechnung erbrachter Lernleistungen zwischen den Bildungssystemen auch in der Praxis realisierbar ist (vgl. FREITAG u. a. 2011; STAMM-RIEMER/LOROFF/HARTMANN 2011).

---

3 Für nähere Informationen zu den Projekten, der wissenschaftlichen Begleitung sowie einzelnen Arbeitsergebnissen der ANKOM-Initiative siehe <http://ankom.his.de/>.

### 3.2 „Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung“ (2011–2014)

Mit der Entwicklung und Implementierung pauschaler sowie individueller Anrechnungsverfahren konnte ein entscheidendes Signal für die Gleichwertigkeit beruflicher und hochschulischer Bildung gesetzt werden. Im Hinblick auf die Förderung beruflich Qualifizierter am Übergang zur Hochschule wurde anhand der Projekterfahrungen der ersten und zweiten ANKOM-Förderphase jedoch deutlich, dass die Schaffung von Anrechnungsmöglichkeiten allein angesichts der teils stark voneinander abweichenden Anforderungen und Rahmenbedingungen beruflicher und akademischer Bildung zu kurz greift. Weitere Entwicklungsbedarfe wurden u. a. hinsichtlich bedarfsorientierter Studienangebote sowie zielgruppenspezifischer Information und Beratung identifiziert, um Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung zu befördern (vgl. MUCKE/KUPFER 2011, S. 223). Entsprechend wurde der Aspekt der Übergangsgestaltung zum zentralen Element der dritten Förderphase. Unter dem Titel „ANKOM – Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung“ arbeiteten von August 2011 bis Dezember 2014 insgesamt 20 Projekte an der Entwicklung von Maßnahmen, die auf eine Erleichterung des Übergangs für beruflich Qualifizierte in die Hochschule sowie eine verbesserte Vereinbarkeit von Studium und Beruf abzielten. Konkrete Ziele der Projektarbeit waren die Schaffung bzw. der Ausbau zielgruppenspezifischer Informations- und Beratungsangebote sowie die Entwicklung und Erprobung von Online-Studienvorbereitungsprogrammen, Brückenkursen, Mentoring-Konzepten und Coachingangeboten. Ebenfalls sollten bedarfsorientierte berufsbegleitende und berufsintegrierende Studiengänge entwickelt und erprobt sowie Möglichkeiten der – insbesondere curricularen – Verzahnung zwischen Hochschulstudiengängen und Fortbildungsverordnungen untersucht werden, um den Kompetenzen und der Lebenssituation Berufstätiger Rechnung zu tragen.

Eine kritische Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der Projektarbeit<sup>4</sup> zeigt jedoch, dass zwar eine Vielzahl der angestrebten Unterstützungsangebote realisiert werden konnte, der Aspekt der Verzahnung beruflicher und hochschulischer Bildung hingegen weitgehend unberücksichtigt geblieben ist. Lediglich zwei der Projekte haben sich in ihrer Arbeit mit einer strukturellen und curricularen Verzahnung von Berufs- und Hochschulbildung befasst und gerade einmal eines der Projekte bezieht sich auf einen berufsintegrierenden dualen Studiengang.

---

4 Die Aussagen im vorliegenden Beitrag zu den Ergebnissen der dritten Förderphase stützen sich auf die eingereichten Abschlussberichte der einzelnen Projekte. Eine Auswahl der Projektergebnisse findet sich bei FREITAG u. a. 2015.

## 4 Ergebnisse aus der ANKOM-Initiative – Potenziale für eine Weiterentwicklung dualer Studiengänge?

Angesichts der in Kapitel 3 skizzierten Ergebnisse der verschiedenen ANKOM-Förderphasen scheinen sich – insbesondere in Anbetracht der mangelnden Auseinandersetzung mit Aspekten der Verzahnung beruflicher und hochschulischer Bildung – zunächst kaum Potenziale für eine Weiterentwicklung des dualen Studiums identifizieren zu lassen. Eine Analyse der Projektergebnisse hinsichtlich der zuvor beschriebenen, vom WISSENSCHAFTSRAT formulierten qualitätsrelevanten Dimensionen dualer Studiengänge zeigt jedoch, dass sich für die drei Dimensionen *Beziehung der Lernorte*, *Gestaltung des Praxisbezugs* sowie *Unterstützungsleistungen der Hochschulen* dennoch eine Reihe von Anknüpfungspunkten ergeben, die für eine Weiterentwicklung dualer Studiengänge nutzbar gemacht werden könnten. Diese sollen im Folgenden diskutiert werden.

### 4.1 Beziehung der Lernorte

Innerhalb der Dimension *Beziehung der Lernorte* beschreibt der WISSENSCHAFTSRAT Merkmale dualer Studiengänge, die Aufschluss darüber geben, inwieweit eine strukturelle sowie curriculare Verzahnung zwischen Hochschule bzw. Berufsakademie, Praxispartnern und auch weiteren Beteiligten wie Fach- und Berufsschulen gegeben ist (vgl. WISSENSCHAFTSRAT 2013, S. 24). Als Mindestanforderung an duale Studiengänge gelte laut WISSENSCHAFTSRAT, dass eine solche Verzahnung „strukturell mindestens durch eine organisatorische Koordinierung der Lernorte und inhaltlich mindestens durch eine Nähe von Studienfach und beruflicher Ausbildung/Tätigkeit gegeben sein (muss)“ (ebd., S. 22). Hinsichtlich der Umsetzung einer strukturellen Verzahnung werden konkret eine vertragliche Regelung der Kooperationsbeziehungen, die Einrichtung lernortübergreifender Gremien sowie die Erarbeitung und Umsetzung lernortübergreifender Betreuungskonzepte vorgeschlagen. Für eine stärkere curriculare Verzahnung regt der Wissenschaftsrat spezielle Lehrveranstaltungen an, die einer gezielten wissenschaftlichen Reflexion der praktischen Lerninhalte und einer Einbettung der theoretischen Inhalte in die Berufspraxis dienen. Weiterhin sollten ECTS-Punkte für die Praxisanteile dualer Studiengänge vergeben werden (vgl. WISSENSCHAFTSRAT 2013, S. 28).

Mit dem Projekt „Berufstalent +PLUS+“ der Hochschule Osnabrück lässt sich ein Projekt innerhalb der dritten ANKOM-Förderphase ausmachen, das eine Vielzahl der vom Wissenschaftsrat angeregten Punkte hinsichtlich der Gestaltung der Lernortbeziehung integriert. Der dem Projekt zugrunde liegende berufsintegrierende Bachelorstudiengang „Management betrieblicher Systeme“ stellt über einen sogenannten Studienvertrag eine stabile Kooperationsbeziehung mit den Unternehmen her, in denen die Studierenden beschäftigt sind. Diese zielt auf eine Einbindung der Unternehmen in Gestaltungsangelegenheiten der Theorie-Praxis-Verknüpfung ab, und das mindestens in Form eines Einverständnisses zur



Verwertung betrieblicher Produkte bzw. Instrumente, der Organisationsstruktur sowie von Organisationsprozessen als Reflexionsgegenstände zum Zwecke der Kompetenzentwicklung der Studierenden. Im Rahmen des Projekts wurde eine Möglichkeit gefunden, dort eine über die Mindestanforderungen hinausgehende Verzahnung der Lernorte herzustellen, wo ein intensiverer Grad an struktureller wie auch curricularer Verzahnung, beispielsweise in Form gemeinsam organisierter Lehrveranstaltungen oder der Einrichtung von Gremien, in Anbetracht der Vielzahl an verschiedenen beteiligten Unternehmen nicht realisierbar ist.

Darüber hinaus hat die Hochschule Osnabrück mit dem Bachelorstudiengang „Management betrieblicher Systeme“ einen weiteren Weg gefunden, zu einem Lernangebot zu gelangen, das verschiedene Lernorte verzahnt und zudem eine Verkürzung des Studiums durch Anrechnung ermöglicht: Gemeinsam mit der Fachschule Betriebswirtschaft der Berufsbildenden Schulen am Pottgraben wurde auf Grundlage eines Äquivalenzvergleichs<sup>5</sup> zwischen dem Studiengang „Management betrieblicher Systeme“ und der Fortbildung „Staatlich geprüfte/-r Betriebswirt/-in“ ein Modell entwickelt, das durch eine Integration von zusätzlichen Studienkursen wie Mathematik und wissenschaftlichem Arbeiten in das Curriculum der dreijährigen Fortbildung eine Anrechnung von insgesamt zwei Studiensemestern möglich macht. Absolventinnen und Absolventen dieser Fortbildung können bei Aufnahme des berufsintegrierenden Studiengangs unmittelbar im dritten Fachsemester beginnen, da die Fortbildungsinhalte mit einem Gesamtumfang von 40 ECTS-Punkten auf das Studium angerechnet werden. Die zusätzlichen Kurse sowie auch Praxistransferprojekte werden dabei zu einem Teil an der Fachschule und zu einem anderen Teil an der Hochschule absolviert. An diesem Beispiel zeigt sich nicht nur ein hohes Maß an struktureller sowie curricularer Verzahnung, sondern lassen sich ebenfalls Aspekte bezüglich der Dimensionen *Gestaltung des Praxisbezugs* und *Unterstützungsleistungen der Hochschulen* ausmachen. Eine Übertragung des Modells auf weitere berufsintegrierende sowie auch praxisintegrierende Studiengänge im Bereich der Weiterbildung könnte sich im Hinblick auf die Empfehlungen des Wissenschaftsrats positiv auf die qualitätsrelevanten Aspekte dualer Studiengänge auswirken. Zu berücksichtigen ist jedoch, dass ein solches Modell mit einer starken Einschränkung der möglichen Zielgruppe einhergeht, da das Absolvieren einer entsprechenden Fortbildung bei einer kooperierenden Fachschule als Zulassungsvoraussetzung für den Studiengang gilt. Ebenfalls zeigt die Evaluation des Modells durch die Hochschule Osnabrück, dass die Studierenden den Lernerfolg durch die Theorie-Praxis-Verknüpfung von Fach- und Hochschule zwar höher einschätzen als bei konsekutiven Angeboten, die parallel zur Fortbildung zu absolvierenden Studienkurse jedoch gleichzeitig auch eine hohe Arbeitsbelastung darstellen.

---

5 Bei einem Äquivalenzvergleich werden neben den ausgewiesenen Inhalten die jeweiligen Niveauewerte der einzelnen Studien- sowie Fortbildungsmodule ermittelt und auf eine Deckung hin überprüft. Dabei wird nicht von einer Gleichartigkeit, sondern von einer Gleichwertigkeit der Lernergebnisse in inhaltlicher sowie niveaubezogener Hinsicht ausgegangen. Als Referenzsysteme für den Äquivalenzvergleich dienen in der Regel Qualifikationsrahmen, wie z. B. der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR), oder generische Taxonomien (vgl. LOROFF/HARTMANN 2012).

Ein weiteres Merkmal, das der Wissenschaftsrat unter die Dimension *Beziehung der Lernorte* fasst, stellt die zeitlich-organisatorische Vereinbarkeit der Lernorte dar (WISSENSCHAFTSRAT 2013, S. 24). Hier könnte für eine Weiterentwicklung dualer Studiengänge insbesondere der Ausbau von Blended Learning-Angeboten von Interesse sein. Diese wurden im Rahmen der dritten ANKOM-Förderphase verstärkt mit dem Ziel entwickelt, zu einer besseren Vereinbarkeit von Studium und beruflicher Tätigkeit beizutragen. Als ein Beispiel lässt sich das Entwicklungsprojekt „Unterstützende Maßnahmen für lebenslanges Lernen im Sektor Chemie“ der Hochschule Fresenius nennen, das auf eine Verbesserung der Studierbarkeit berufs begleitender Studiengänge für Berufstätige abzielte. Hier konnte das sogenannte „Lecture-Cast“, ein Videomanagement-System mit diversen, die Selbstlernphasen unterstützenden Videos entwickelt werden (z. B. zu Versuchsdurchführungen oder ganzen Vorlesungsreihen). Darüber hinaus wurde mithilfe der hochschulinternen Lernplattform ILIAS unter Einbeziehung bereits vorhandener Lehrvideos ein Online-Mathematik-Brückenkurs (OMB) als Ergänzung zu den Präsenzveranstaltungen erarbeitet. Durch die Verwendung didaktisch aufbereiteter Lehrvideos sowie selbst produzierter Screencasts haben sowohl Studierende als auch Studieninteressierte vor Studienbeginn die Möglichkeit, über den OMB zu jeder Zeit und an jedem Ort mathematische Grundlagen vermittelt zu bekommen, die beispielsweise für den Bachelorstudiengang „Industriechemie“ als notwendige Voraussetzung für den Studienerfolg gelten.

Des Weiteren könnte der Ausbau von Blended Learning-Angeboten im Rahmen dualer Studiengänge zu einer besseren Vereinbarkeit von Studium und beruflicher Tätigkeit beitragen. Sind Arbeits- und Wohnort der Studierenden nicht in räumlicher Nähe zu der Hochschule angesiedelt, ließen sich durch den Wegfall einzelner Präsenzveranstaltungen Anfahrtswege und somit wertvolle Zeit für u. a. Selbstlernphasen sparen. Zudem könnte auf eventuell notwendige kurzfristige Verlagerungen der Arbeitszeit oder familiäre Belange besser reagiert werden, da die Bearbeitung der Online-Module nicht – wie es bei Präsenzveranstaltungen der Fall ist – an feste Zeiten gebunden ist. Dieses würde nicht nur für die bereits Studierenden Vorteile bieten, sondern hätte ebenso zur Folge, dass sich für Studieninteressierte eine größere Anzahl an attraktiven Studienangeboten ergäbe, die bisher aufgrund zu großer räumlicher Entfernung nicht in Betracht gezogen wurden.

Darüber hinaus könnten Online-Brückenkurse dazu beitragen, die Hürden für Absolventen/-innen dualer Bachelorstudiengänge beim späteren Übergang in einen forschungsorientierten Masterstudiengang abzubauen. Um mögliche, durch eine hohe Praxisorientierung dualer Bachelorstudiengänge bedingte Defizite im Bereich wissenschaftlicher Arbeitstechniken auszugleichen, könnten spezielle Blended Learning-Angebote zu Themen wie empirischen Forschungsmethoden angeboten werden und somit auch den Übergang in einen universitären Masterstudiengang erleichtern (vgl. WISSENSCHAFTSRAT 2013, S. 33 f.). Diese Angebote könnten zum einen bei den Anbietern dualer Studiengänge als zusätzliches Wahlfach für alle Studierenden angeboten werden. Zum anderen könnten sie als fakultative oder obligatorische

Brückenkurse von den weiterführenden Hochschulen eingeführt werden, wenn diese vertieftes Wissen in spezifischen Themenfeldern zwingend voraussetzen. Derartige Vorbereitungskurse für dual Studierende wurden bereits vereinzelt geschaffen und sollten laut Empfehlung des WISSENSCHAFTSRATS weiter ausgebaut werden (ebd., S. 34). Diesbezüglich könnten die Erfahrungen mit den innerhalb der ANKOM-Projektarbeit entwickelten Angeboten herangezogen werden. Auch hier sollten hinsichtlich der Vereinbarkeit von Studium und Beruf insbesondere Blended Learning-Formate berücksichtigt werden.

Zu bedenken ist jedoch, dass „Blended Learning Arrangements [...] von den Lernern weitaus höhere Kompetenzen (verlangen), als dies in klassischen Lernumgebungen [...] der Fall ist.“ (ERPENBECK/SAUTER/SAUTER 2015, S. 18). Der Ausbau von Blended Learning-Elementen innerhalb dualer Studiengänge birgt zudem die Gefahr, dass die Studierenden auf Drängen des Arbeitgebers zusätzliche Zeit am betrieblichen Lernort verbringen und sich die Lehrinhalte des akademischen Lernorts in ihrer Freizeit aneignen müssen.

## 4.2 Gestaltung des Praxisbezugs

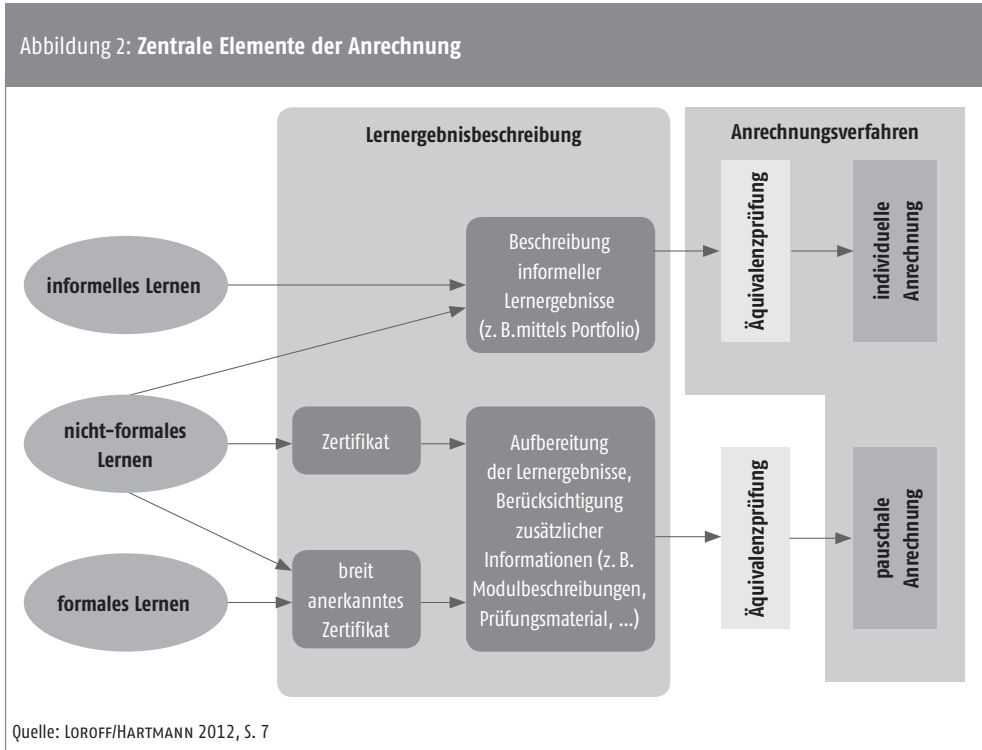
Innerhalb der Dimension *Gestaltung des Praxisbezugs* wird vom Wissenschaftsrat beschrieben, „wie intensiv und in welchem Zeitumfang die praktische Ausbildung in den Unternehmen und Einrichtungen sowie den Fachschulen innerhalb des Studienangebots gestaltet ist“ (WISSENSCHAFTSRAT 2013, S. 24). Als Kriterien für diese Dimension formuliert der Wissenschaftsrat u. a. das Niveau der Inhalte sowie die Anrechnung von am betrieblichen Lernort erbrachten Lernleistungen. Hierzu lassen sich in den Ergebnissen der ersten und zweiten ANKOM-Förderphase Anknüpfungspunkte für die Weiterentwicklung dualer Studiengangformate finden. Wie in Kapitel 3.1 beschrieben, wurden von den beteiligten Projekten im Rahmen der ersten Förderphase verschiedene Anrechnungsverfahren entwickelt, die es ermöglichen, außerhalb des Studiums erbrachte Lernleistungen bzw. außerhochschulisch erworbene Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge anzurechnen. Diese können in Form einer individuellen Anrechnung, einer pauschalen Anrechnung oder einer kombinierten Anrechnung erfolgen. Zentrale Elemente aller drei Anrechnungsformen sind immer Verfahren zur Lernergebnisbeschreibung, zur Äquivalenzprüfung und zur formalen Anrechnung (Abb. 2).<sup>6</sup>

Im Hinblick auf eine Neuentwicklung von ausbildungsintegrierenden dualen Studiengängen könnten die im Kontext der ANKOM-Projektarbeit entwickelten Verfahren zur pauschalen Anrechnung – insbesondere das Element der Äquivalenzprüfung – beispielsweise dabei helfen, Schnittmengen der zu kombinierenden Ausbildungsberufe mit den Curricula der Studiengänge zu identifizieren und das jeweilige Niveau der Module zu überprüfen. So könnte noch in der Entwicklungsphase festgelegt werden, welche Inhalte jeweils aus welchem

---

6 Da die Ergebnisse der ersten ANKOM-Förderphase durch die wissenschaftliche Begleitung sowie die beteiligten Entwicklungsprojekte in den vergangenen Jahren bereits umfangreich publiziert wurden (vgl. z. B. FREITAG u. a. 2011; LOROFF/HARTMANN 2012), wird an dieser Stelle auf eine eingehende Darstellung verzichtet.

Bereich für das duale Studienmodell zwingend erforderlich sind und an welcher Stelle Redundanzen aus den zwei Lehrplänen vermieden werden können.



Darüber hinaus wäre insbesondere für die praxis- und berufsintegrierenden Studiengänge überlegenswert, inwieweit der durch die wissenschaftliche Begleitung von ANKOM entwickelte Anrechnungsleitfaden mit Qualitätsstandards zu den Aspekten Lernergebnisbeschreibung, Äquivalenzprüfung, formaler Verankerung der Anrechnungsregelung, Information und Beratung sowie Evaluation (vgl. BUHR u. a. 2010) zu einer verbesserten Praxis der Anrechnung von außerhalb des dualen Studiums erworbenen Kompetenzen (beispielsweise über eine vorige Berufspraxis) beitragen kann.

### 4.3 Unterstützungsleistungen der Hochschulen

Eine weitere Dimension, die der Wissenschaftsrat zwar nicht als grundlegend für die Definition dualer Studiengänge, aber förderlich hinsichtlich deren qualitätsgesicherter Ausgestaltung erachtet, bezieht sich auf die *Unterstützungsleistungen der Hochschulen* (vgl. WISSENSCHAFTSRAT 2013, S. 25). Als Unterstützungsangebote werden vom Wissenschaftsrat u. a. Module zur Praxisreflexion sowie hochschulische Betreuungsinfrastrukturen angeführt. Ein

Beispiel der Implementierung von Praxisreflexionsmodulen innerhalb der ANKOM-Projekte stellt die Hochschule Osnabrück dar (s. Kapitel 4.1). Dort absolvieren die dual Studierenden jeweils im dritten Fortbildungsjahr und im ersten Studiensemester ein Praxistransferprojekt, das auf eine Unterstützung des Theorie-Praxis-Transfers abzielt. Im Rahmen dessen besteht für die Fortbildungsteilnehmenden bzw. Studierenden während des gesamten Bearbeitungsprozesses die Möglichkeit auf Begleitung und Unterstützung durch eine wissenschaftliche Mitarbeiterin bzw. einen wissenschaftlichen Mitarbeiter der Hochschule.

Von besonderem Interesse für eine kontextualisierte Betrachtung ist außerdem der Aspekt der Betreuungsinfrastrukturen, da dieser den Kern der Projektarbeit innerhalb der dritten ANKOM-Förderphase darstellte. Mögliche Ansätze für eine Nutzbarmachung hinsichtlich der Weiterentwicklung dualer Studiengänge bieten beispielsweise Mentoring-Programme.<sup>7</sup> Exemplarisch sind hier die Arbeitsergebnisse des Projekts „EMBeQ – Entwicklung von Maßnahmen für beruflich Qualifizierte“ der Fachhochschule Bielefeld zu nennen. Insgesamt acht Studieneinsteigenden wurden für einen Zeitraum von einem Jahr jeweils eine Fach- oder Führungskraft aus einem Unternehmen oder einer öffentlichen Einrichtung als Mentorin bzw. Mentor vermittelt, welche über den Fachbeirat des Projekts akquiriert wurden. Inhaltliche Schwerpunkte der Mentoring-Beziehung bildeten dabei u. a. folgende Aspekte:

- ▶ Einblick in formelle und implizite Strukturen des Wirtschaftssystems,
- ▶ Karriereplanung und persönliche Entwicklung der Mentees,
- ▶ Strategien für einen gelingenden Theorie-Praxis-Transfer,
- ▶ fachlicher Austausch,
- ▶ Hilfestellung bei organisatorischen Fragen,
- ▶ Einblicke in das Unternehmen/die Institution sowie den Arbeitsalltag der Mentorin bzw. des Mentors.

Die Übertragung eines solchen Mentoring-Programms auf – insbesondere praxisintegrierende – duale Studiengänge könnte u. a. eine Möglichkeit darstellen, die notwendige Transferleistung zwischen den einzelnen Lernorten zu flankieren und somit zu einem höheren Grad an Verzahnung beizutragen.

## 5 Ausblick

Im Rahmen der Betrachtung der innerhalb der ANKOM-Initiative erzielten Ergebnisse konnte eine Reihe von Ansätzen ermittelt werden, die unter Berücksichtigung der vom WISSEN-

---

7 Das Grundprinzip des Mentoring-Ansatzes im Studien- bzw. Berufskontext stützt sich auf die Begleitung von Studien- bzw. Berufseinsteigenden oder auch von Personen mit schwach ausgeprägten studien- bzw. berufsrelevanten Kompetenzen (Mentee) durch eine Person, die bereits über einen längeren Zeitraum Erfahrungen an der Hochschule bzw. im Unternehmen sammeln konnte und über ein höheres Maß an studien- bzw. berufsrelevanten Kompetenzen verfügt (Mentor), mit dem Ziel des Kompetenzerwerbs (vgl. GODSHALK/SOSIK 2003, S. 423 f.).

SCHAFTSRAT vorgeschlagenen qualitätsrelevanten Dimensionen Potenziale zur Weiterentwicklung des dualen Studiums bieten. Inwiefern die in ANKOM entwickelten Verfahren und Maßnahmen jedoch nachweislich zu einer Qualitätssteigerung dualer Studiengänge beitragen können, bleibt noch näher zu untersuchen. Hierzu müssten die Ansätze zunächst in die Praxis dualer Studiengänge integriert und anschließend evaluiert werden. Da duale Studiengänge bislang auf unterschiedlichen Entwicklungsprozessen basieren und keinen bundeseinheitlichen Gestaltungsregelungen unterliegen, ist davon auszugehen, dass ein Teil der dualen Studiengänge die hier dargestellten oder auch vergleichbaren Ansätze möglicherweise bereits verfolgt. Hierzu liegen derzeit jedoch keine empirischen Daten vor.

Eine wachsende Bedeutung kommt zukünftig weiterbildenden dualen Studienformaten zu, die sich schwerpunktmäßig an die Zielgruppe der beruflich Qualifizierten richten und die „ein bedeutendes Instrument für die Förderung lebensbegleitenden Lernens und auf dem Weg zu einer erhöhten Durchlässigkeit zwischen den Bildungsbereichen“ (KUPFER/KÖHLMANN-ECKEL/KOLTER 2014, S. 42) darstellen könnten, was auch die Ergebnisse der dritten ANKOM-Förderphase bestätigen. Um die quantitative Entwicklung weiterbildender dualer Studiengänge präziser über die AusbildungPlus-Datenbank abbilden zu können, ist jedoch zunächst eine weitere Klärung von Kriterien zur eindeutigen Abgrenzung dieser von nicht-dualen Formaten notwendig. Zwar hat der WISSENSCHAFTSRAT in seinen Empfehlungen zum dualen Studium bereits eine Systematisierung vorgenommen, jedoch existieren bisher keine verbindlichen Kriterien zur Charakterisierung dualer Studienformate, sodass eine eindeutige Zuordnung – insbesondere bei der Abgrenzung von berufs begleitenden und berufsintegrierenden Studiengängen – nicht ohne Weiteres möglich ist.

Aus Sicht der beruflichen Bildung ist an den Ausführungen des Wissenschaftsrats weiterhin zu problematisieren, dass sie sich auf die institutionelle Dimension des Lernortbegriffs beschränken und die pädagogische Funktion dabei außer Acht lassen (vgl. EULER 2015, S. 6). Die klassischen Lernorte dualer Studiengänge sind nach pädagogischem Verständnis jedoch nicht die Institutionen Betrieb und Hochschule, sondern methodisch-didaktisch gestaltete Gefüge innerhalb dieser. Der betriebliche Lernort kann nicht per se mit praktischen und der hochschulische Lernort nicht nur mit theoretischen Inhalten gleichgesetzt werden. Stattdessen ist es notwendig, unabhängig von der Institution zu bestimmen, „welche berufspraktischen Lerninhalte wissenschaftlich reflektiert werden oder wie theoretische Inhalte in (berufs-) praktische Kontexte einzuordnen sind“ (LEICHSENRING 2015, S. 41).

Eine der zentralen Aufgaben der kommenden Jahre für Politik, Wissenschaft und Praxis wird, wie eingangs beschrieben, die Entwicklung von Qualitätssicherungsmaßnahmen für den Lernort Betrieb – insbesondere für die praxisintegrierenden und berufsintegrierenden Studienformate – sein. Zu empfehlen ist, dass sich bei der Gestaltung dualer Studiengänge ein Beispiel an den Qualitätsstandards der dualen Berufsausbildung genommen wird und die berufliche Bildung sich aktiv bei der Entwicklung von Qualitätssicherungsmaßnahmen für das duale Studium einbringt (vgl. hierzu auch WEISS in diesem Band).

## Literatur

- AKKREDITIERUNGSRAT: Handreichung der AG „Studiengänge mit besonderem Profilanspruch“. Beschluss des Akkreditierungsrates vom 10.12.2010 – URL: [http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Beschluesse/AR\\_Handreichung\\_Profil.pdf](http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Beschluesse/AR_Handreichung_Profil.pdf) (Zugriff: 16.01.2015)
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (Hrsg.): AusbildungPlus: Duales Studium in Zahlen – Trends und Analysen 2014. Bonn 2015
- BMBF; KMK; HRK: Empfehlungen des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, der Konferenz der Kultusminister der Länder und der Hochschulrektorenkonferenz an die Hochschulen zur Vergabe von Leistungspunkten in der beruflichen Fortbildung und Anrechnung auf ein Hochschulstudium. Beschluss vom 08.07.2003 – URL: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2003/2003\\_07\\_08-Empfehlung-Vergabe-von-Leistungspunkten.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_07_08-Empfehlung-Vergabe-von-Leistungspunkten.pdf) (Zugriff: 16.01.2015)
- BUHR, Regina u. a.: Anrechnungsleitlinie – Leitlinie für die Qualitätssicherung von Verfahren zur Anrechnung beruflicher und außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge. Hannover 2010
- EG: Memorandum über Lebenslanges Lernen. SEK (2000) 1832 vom 31.10.2000. Brüssel 2000 – URL: [http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2000/EU00\\_01.pdf](http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2000/EU00_01.pdf) (Zugriff: 16.01.2015)
- ERPENBECK, John; SAUTER, Simon; SAUTER, Werner: E-Learning und Blended Learning – Selbstgesteuerte Lernprozesse zum Wissensaufbau und zur Qualifizierung. Wiesbaden 2015
- EULER, Dieter: Lernorte in der Berufsausbildung zwischen Potenzial und Realität. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (2015) 1, S. 6–9
- FREITAG, Walburga K. u. a. (Hrsg.): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster 2011
- FREITAG, Walburga K. u. a. (Hrsg.): Übergänge gestalten. Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen. Münster 2015
- GODSHALK, Veronica M.; SOSIK, John J.: Aiming for career success: The role of learning goal orientation in mentoring relationships. In: Journal of Vocational Behavior (2003) 3, S. 417–437
- KMK: Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (I). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002 – URL: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2002/2002\\_06\\_28-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-1.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_06_28-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-1.pdf) (Zugriff: 16.01.2015)
- KMK: Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.09.2008 – URL: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2008/2008\\_09\\_18-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-2.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_09_18-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-2.pdf) (Zugriff: 16.01.2015)

- KMK: Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 – URL: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2009/2009\\_03\\_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf) (Zugriff: 16.01.2015)
- KUPFER, Franziska; KÖHLMANN-ECKEL, Christiane; KOLTER, Christa: Duale Studiengänge – Praxisnahes Erfolgsmodell mit Potenzial? Abschlussbericht zum Entwicklungsprojekt: Analyse und Systematisierung dualer Studiengänge an Hochschulen. Bonn 2014
- LEICHSENRING, Antje: Integration von beruflicher und hochschulischer Bildung in dualen Studiengängen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (2015) 3, S. 40–41
- LOROFF, Claudia; HARTMANN, Ernst A.: ANKOM-Arbeitsmaterialien Nr. 2. Verfahren und Methoden der pauschalen Anrechnung. 2. Aufl. Hannover 2012
- MUCKE, Kerstin; KUPFER, Franziska: Durchlässigkeit umsetzen für lebensbegleitendes Lernen – Schlussfolgerungen aus der Sicht der beruflichen Bildung. In: FREITAG, Walburga K. u. a. (Hrsg.): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster 2011, S. 221–238
- SCHREIBER, Daniel; GUTSCHOW, Katrin: Externen Prüfungsteilnehmern auf der Spur – Wie holen jüngere Erwachsene einen Berufsabschluss nach? BIBB Report 7 (2013) 20
- STAMM-RIEMER, Ida; LOROFF, Claudia; HARTMANN, Ernst A.: Anrechnungsmodelle. Generalisierte Ergebnisse der ANKOM-Initiative. Hannover 2011
- WISSENSCHAFTLICHE BEGLEITUNG der BMBF-Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge (ANKOM)“: Anrechnungsleitlinie – Leitlinie für die Qualitätssicherung von Verfahren zur Anrechnung beruflicher und außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge. Hannover/Berlin 2010
- WISSENSCHAFTSRAT: Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums. Drs. 3479-13. Mainz 2013

## Internetlinks

URL: <http://ankom.his.de/> (Zugriff: 16.01.2015)

URL: <http://www.ausbildungplus.de> (Zugriff: 16.01.2015)



© 2016 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn  
Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung, 53142 Bonn  
Internet: <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen>

WIESNER, Kim-Maureen; WINKLER, Antje: Ergebnisse aus der ANKOM-Initiative  
– Potenziale für eine Weiterentwicklung dualer Studiengänge!?

IN: FABHAUER, Uwe; SEVERING, Eckart (Hrsg.): Verzahnung beruflicher und  
akademischer Bildung. Duale Studiengänge in Theorie und Praxis.

Bielefeld 2016, S. 81-96



Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative Commons Lizenz

(Lizenztyp: Namensnennung – Keine kommerzielle Nutzung – Keine Bearbeitung – 4.0 Deutschland).

Das Werk wird durch das Urheberrecht und/oder einschlägige Gesetze geschützt. Jede Nutzung, die durch diese Lizenz oder Urheberrecht nicht ausdrücklich gestattet ist, ist untersagt. Weitere Informationen finden Sie im Internet auf unserer Creative Commons-Infoseite: <http://www.bibb.de/cc-lizenz>