

Bettina LANGFELDT

(Helmut-Schmidt-Universität Hamburg)

Lernortkooperation im dualen Studium – zu viel oder zu wenig Einfluss der Hochschulen auf die betrieblichen Praxisphasen?

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe34/langfeldt_bwpat34.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 34 | Juni 2018

Was berufliche und akademische Bildung trennt und verbindet.

Entgrenzungen an der Schnittstelle von Berufsschule, Betrieb, Hochschule und Universität

Hrsg. v. **Martin Fischer, H.-Hugo Kremer, Julia Gillen & Ines Langemeyer**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | **bwp@** 2001–2018

bwp@

www.bwpat.de



Herausgeber von **bwp@** : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Online: http://www.bwpat.de/ausgabe34/langfeldt_bwpat34.pdf

Mit dem dualen Studium hat sich in Deutschland ein „Erfolgsmodell“ an der Schnittstelle von beruflicher und hochschulischer Bildung etabliert, welches sich u. a. in der kontinuierlich steigenden Zahl dualer Bachelorstudiengänge niederschlägt (BIBB 2017). Bisherige Studierendenbefragungen weisen allerdings vereinzelt auf Schwachstellen des dualen Studiums unter dem Gesichtspunkt der Lernortkooperation hin (vgl. Kupfer 2013; Gensch 2014; Hesser/Langfeldt 2017). Die gelungene Verzahnung von Theorie und Praxis ist jedoch gerade im dualen Studium von herausgehobener Bedeutung, weil Arbeitgeber und Studierende gleichermaßen in diesem Aspekt den Vorteil eines dualen gegenüber einem regulären Studium erwarten.

In dem Beitrag werden basierend auf der Kombination qualitativer und quantitativer Daten die Schwierigkeiten der Lernortkooperation in dualen Studiengängen beleuchtet und die Argumente unterschiedlicher Akteure (Studierende, Lehrende, Betreuende in den Unternehmen und den Bildungseinrichtungen etc.) im Hinblick auf Art und Umfang der inhaltlichen Verzahnung als Qualitätskriterium der Ausbildung kritisch reflektiert. Im Vordergrund der Analysen steht die Frage, wie viel Einfluss die Hochschulen und Berufsakademien auf die inhaltliche Gestaltung der betrieblichen Lernphasen ausüben und inwiefern z. B. durch Reflexion der Praxisphasen in akademischen Begleitseminaren die Wissenschaftlichkeit des Studiums insgesamt gesichert ist.

Learning-venue cooperation in dual study courses: Do higher education institutions have too much or too little influence on practical training phases in companies?

In Germany, dual study courses have become an established model for success in combining vocational and higher education, and this is reflected in the ever-increasing number of dual bachelor's degree courses available (German Federal Institute for Vocational Education and Training (BIBB), 2017). However, student surveys indicate that dual study courses have certain weak points when it comes to learning-venue cooperation (Kupfer 2013; Gensch 2014; Hesser/Langfeldt 2017). And yet, successfully combining theory and practice is of paramount importance in dual study courses because this is one area in which employers and students expect dual degrees to be superior to traditional ones.

This paper draws on a combination of qualitative and quantitative data to shed light on the difficulties of learning-venue cooperation in dual study courses, and to critically reflect on assessments by those involved (students, teaching staff, supervisors in the companies and educational institutions, etc.) as to the quality of a course, based on how and to what extent it connects theory with practice. Analysis will focus on the question of how much influence higher education institutions and professional academies have on the learning phases in companies, and to what extent e.g. by reflection of the practical training phases of the courses in question academic rigour is maintained.

Lernortkooperation im dualen Studium – zu viel oder zu wenig Einfluss der Hochschulen auf die betrieblichen Praxisphasen?

1 Problemaufriss und Gegenstand der Analyse

Das duale Studium gilt als außergewöhnliches und sehr erfolgreiches Format im tertiären Bereich der deutschen Bildungslandschaft, weil es eine Brücke zwischen der akademischen und der beruflichen Säule schlägt und damit exemplarisch für den „gegenwärtigen Prozess der Akademisierung des Beruflichen bei gleichzeitiger Verberuflichung des Akademischen“ (Faßhauer/Severing 2016, 16) steht. Da immer weniger Schulabgänger sich für eine duale Berufsausbildung entscheiden (DIHK 2017), nutzen vornehmlich mittlere und größere Unternehmen, die als so genannte Praxispartner bei der Einrichtung dualer Studienangebote mitwirken, das hybride Qualifizierungsmodell zur Personalrekrutierung und -entwicklung und sichern damit ihren Fachkräftebedarf im Bereich anspruchsvoller (Ausbildungs-)Berufe (Elsholz 2016; Neu/Elsholz/Jaich 2017). In strukturschwachen Gegenden halten Unternehmen durch dieses Vorgehen außerdem den qualifizierten Nachwuchs in der Region. In den struktur- und wettbewerbsstarken Gegenden wiederum beteiligen sich zunehmend häufiger kleine oder unbekanntere Unternehmen mit nur geringen Chancen auf die Gewinnung von Absolventen regulärer Studiengänge am dualen Studium. Unabhängig von den Beweggründen der Mitwirkung am dualen Studium erwarten Unternehmen, dass die bei Absolventen regulärer Studiengänge häufig zu beklagende Kluft zwischen Theorie und Praxis im dualen Studium gar nicht erst entsteht, sondern Absolventen dualer Studiengänge durch ihre Unternehmenserfahrungen direkt auf unterschiedlichen betrieblichen Positionen einsetzbar sind (Kupfer 2013).

Die dual Studierenden nennen analog dazu die im Vergleich zu einem regulären Studium stärkere Praxisorientierung, die bereits während des Studiums gewährte (Ausbildungs-)Vergütung, die Hoffnung auf höhere Einstiegspositionen und -gehälter sowie bessere Aufstiegsmöglichkeiten und mehr Arbeitsplatzsicherheit als ausschlaggebende Motive ihrer Studienwahl (Berthold et al. 2009; Gensch 2014; Hesser/Langfeldt 2017; Krone 2015; Pohl 2010). Für die Bildungseinrichtungen – die wichtigsten Trägergruppen sind die Fachhochschulen, die Duale Hochschule Baden-Württemberg (DHBW) sowie Berufsakademien (BIBB 2017) – wiederum rentiert sich das Angebot dualer Studiengänge zum einen, weil zusätzliche Potenziale von Studierenden erschlossen und Studiengebühren eingenommen werden können. Zum anderen geht die Beteiligung am dualen Studium bei vielen Hochschulen mit einer zusätzlichen Profilbildung (hierzu kritisch Meier/Schimank 2002), der Möglichkeit, sich an Wissenschaftstransfer zu beteiligen, sowie einer größeren Nähe zu Beschäftigungsfeldern und Arbeitgebern einher (Krone 2015; Weiß 2016).

Das hybride Qualifizierungsformat hat aufgrund der oben genannten Motivlagen der beteiligten Akteure und vor dem Hintergrund der Entwicklungen auf dem deutschen Arbeitsmarkt in

den vergangenen zehn Jahren ein rasantes quantitatives Wachstum erfahren und ist im Bereich der Erstausbildung von 512 dualen Studiengängen im Jahr 2004 auf 1.592 im Jahr 2016 angestiegen (BIBB 2017). Die Zahl der dual Studierenden hat sich im selben Zeitraum mehr als verdoppelt und wird in der Datenbank AusbildungPlus des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) mit 100.739 im Jahr 2016 beziffert. Die Summe der beteiligten Unternehmen beläuft sich zeitgleich auf ungefähr 47.000 (ebd.). Duale Studiengänge werden mittlerweile in vielen Fachrichtungen angeboten, die Hälfte aller Studierenden ist jedoch in den Wirtschaftswissenschaften eingeschrieben, gefolgt von etwa 27 Prozent in den Ingenieurwissenschaften. Das restliche Drittel studiert entweder im Bereich Informatik oder im Bereich Sozialwesen, Erziehung, Gesundheit und Pflege (ebd.).

Die „Vermessung“ dieses Studienformats wird allerdings durch die mittlerweile unübersichtliche Vielfalt an Studienangeboten erschwert, die unter dem Label „duales Studium“ firmieren und nicht alle den Anspruch eines wissenschaftlichen Studiums erfüllen (Lachmann/Sailmann 2014). Aus diesem Grund haben der Wissenschaftsrat (WR 2013) und andere Institutionen (BDA 2011; BIBB Hauptausschuss 2017; DGB 2017) fast gleichlautende Empfehlungen formuliert, denen zufolge ein duales Studium nur dann als solches bezeichnet werden sollte, wenn es sich explizit durch Wissenschaftlichkeit, die institutionelle (organisatorische) und curriculare (inhaltliche) Verzahnung von mindestens zwei Lernorten und damit eine integrierte Berufsausbildung (bei ausbildungsintegrierenden Studiengängen) bzw. integrierte Praxisphasen (bei praxisintegrierenden Studiengängen) im Unternehmen auszeichnet. Die Studierenden sollen nicht nur an der Hochschule bzw. Berufsakademie eingeschrieben, sondern auch vertraglich an den Praxispartner gebunden sein. Zudem muss eine lernortübergreifende Qualitätssicherung des Studiums stattfinden, die im Idealfall in einem Qualitätsentwicklungskonzept festgehalten wird.

Unter Qualitätsaspekten rückt durch die Zunahme und Diversifizierung dualer Studiengänge die Lernortkooperation vermehrt in den Fokus der berufsbildungs- als auch der hochschulpolitischen Debatte (Faßhauer/Severing 2016). Bisherige Untersuchungen verdeutlichen nämlich, dass a) die Vorstellungen bezüglich des notwendigen Ausmaßes der Theorie-Praxis-Verzahnung im dualen Studium generell stark divergieren und b) der Formalisierungsgrad der Kooperationsbeziehungen gering ist (Hähn 2015). Infolgedessen gleichen die Praxisphasen speziell in praxisintegrierenden Studiengängen, in denen kein Ausbildungsabschluss erworben wird, von außen betrachtet einer „Black Box“. Formal erfolgt die Qualitätssicherung des betrieblichen Lernorts zunächst über die Bildungseinrichtung, denn die „gradverleihende Hochschule trägt die akademische Letztverantwortung auch für solche Studiengänge, in denen andere Organisationen mit der Durchführung von Teilen des Studiengangs beauftragt oder beteiligt sind“ (Akkreditierungsrat 2010, 5). Zu diesem Zweck schließen die Bildungsträger mit den Praxispartnern einen Kooperationsvertrag ab, in dem oftmals recht vage formulierte Ausbildungsrichtlinien für das Studium in der Praxis, (methodisch-didaktische) Anforderungen an den Lernort Betrieb und die Art der Kooperation vereinbart werden. Die Ausbildungsstätten unterliegen zuvor einer kriteriengeleiteten Eignungsprüfung. Ob diese allerdings mehrheitlich mit einer Vor-Ort-Begutachtung der Betriebe einhergeht oder allein auf Basis der „Aktenlage“ erfolgt, kann mit unserem Datenmaterial nicht beurteilt werden.

Durch die Akkreditierung als formalisierte externe Begutachtung von Studiengängen wiederum soll sichergestellt werden, dass das hybride Ausbildungsformat den wissenschaftlichen Anforderungen an ein Studium genügt. Mit Inkrafttreten des Studienakkreditierungsstaatsvertrags zum 01.01.2018 wurde die Rolle der Wissenschaft weiter gestärkt und ihr in fachlich-inhaltlichen Fragen eine strukturelle Mehrheit im Akkreditierungsrat eingeräumt, der künftig zentral Entscheidungen über Programm- und Systemakkreditierungen sowie über alternative Verfahren trifft. In der ausbildungsintegrierenden Variante des dualen Studiums unterliegen die beruflichen Abschlüsse in den einzelnen Ausbildungsbereichen einer nationalen Standardisierung, die Qualität der Praxisphasen wird über die jeweiligen Ausbildungsordnungen, also das Berufsbildungsgesetz (BBiG) und die Handwerksordnung (HwO), gesichert. Bei praxisintegrierenden dualen Studiengängen fehlen derartige Vorgaben und die Unternehmen scheinen „im Rahmen der Kooperationsbereitschaft der mitwirkenden Hochschulen und Akkreditierungseinrichtungen frei, betriebliche Kontexte und Verwertungsbezüge in den Vordergrund zu stellen“ (Faßhauer/Severing 2016, 14).

Um belastbare Qualitätsaussagen zur Konzeption der Praxisphasen in dualen Studiengängen, zur Theorie-Praxis-Verknüpfung sowie zur Lernbegleitung und Dokumentation von Qualifizierungsprozessen im Betrieb treffen zu können, fehlt es bisher an einer entsprechenden repräsentativen empirischen Datenbasis, die voraussichtlich auch in naher Zukunft sowohl aufgrund der Vielschichtigkeit des Themas als auch in Folge des teilweise problematischen Feldzugangs nicht entstehen wird. Die dem Beitrag zugrundeliegende Untersuchung zum dualen Studium greift vor diesem Hintergrund eines der vielen u. a. von Weiß (2016, 35) identifizierten Forschungsdesiderate auf und stellt vorläufige Antworten auf die Frage bereit, inwiefern die Wissenschaftlichkeit des dualen Studiums auch in den Praxisphasen gewährleistet ist. Als zentrale Kriterien von Wissenschaftlichkeit bzw. wissenschaftlichem Arbeiten gelten der systematische Ausbau des eigenen Kenntnisstandes bezüglich konkreter Frage- und Aufgabenstellungen, das inhaltliche Nachvollziehen neu gewonnener Erkenntnisse sowie die kritische Reflexion derselben (Dahinden et al. 2006). Durch die Unternehmen ist die Erfüllung des ersten Kriteriums in Gestalt regelgeleiteter und strukturierter betrieblicher Lernprozesse zu gewährleisten. Das Hinterfragen von Gelerntem und die Suche nach alternativen Handlungs- oder Erklärungsstrategien fallen hingegen weitgehend in die Verantwortlichkeit der Bildungsanbieter, die aus diesem Grund informiert und abgestimmt mit den Praxispartnern agieren müssten. Ob, und wenn ja, in welchem Umfang, dies in den ausbildungs- bzw. praxisintegrierenden dualen Studiengängen der Wirtschafts- und der Ingenieurwissenschaften zutrifft, soll aus unterschiedlichen Perspektiven und unter Verwendung verschiedener Informationsquellen beleuchtet werden.

Im Rahmen eines integrierten multidimensionalen und multiperspektivischen Mixed-Methods-Designs (Haunss et al. 2017) werden zu diesem Zweck sowohl offizielle Dokumente ausgewertet als auch Einschätzungen und wahrgenommene Schwierigkeiten unterschiedlicher Akteure im Hinblick auf die Praxisphasen als Spezialfall der Lernortkooperation mittels qualitativer und quantitativer Verfahren erfasst, vergleichend analysiert und kritisch reflektiert. Dieses Vorgehen wurde gewählt, um bekannten methodischen Problemen von (quantitativen) Querschnittuntersuchungen (bspw. der Verzerrungsgefahr durch selektive Effekte, unbeach-

tete Drittvariableneinflüsse und/oder unbeobachtete Heterogenität) zumindest ansatzweise entgegenzuwirken. Obgleich diese Untersuchung nicht als Evaluationsstudie zu betrachten ist, nimmt sie dennoch ein ganzes Studienformat auf Basis empirischer Daten genauer in den Blick und ist dabei mit denselben idealtypischen Anforderungen und Ansprüchen konfrontiert (z. B. hinsichtlich eines hohen Informationswerts und Belastbarkeit von Befunden) wie die Evaluation von Studium und Lehre generell (Großmann/Wollbring 2016). Einerseits sollten unsere (Detail-)Ergebnisse daher partiell als vorläufig betrachtet werden, zumal der Forschungsprozess noch andauert, andererseits zeigen sie aber dennoch recht valide wichtige Problemfelder und Optimierungsbedarfe im dualen Studium auf.

Der Beitrag beginnt mit der Schilderung des methodischen Vorgehens und einer kurzen Deskription der Datensätze. Nachfolgend werden ausgewählte Befunde dargestellt, in den allgemeinen Forschungsstand eingeordnet und vor dem Hintergrund verschiedener Akteurs-Perspektiven diskutiert. Den Abschluss des Beitrags bildet die Empfehlung, trotz offensichtlicher Gegenläufigkeit der Interessen in Bezug auf die Praxisphasen ein „integriertes Gesamt-Curriculum“ für duale Studiengänge verpflichtend zu machen, um berufsfeldbezogene Qualifikationsprofile und eine gewisse Güte des hybriden Ausbildungsformats garantieren zu können.

2 Forschungsdesign und Methoden

Bei der Untersuchung handelte es sich zunächst um einen multimethodischen Ansatz mit einem überwiegend sequenziellen Design, bei dem die jeweils nachfolgende Phase der Datenerhebung auf den Informationen und Erkenntnissen der vorangehenden aufbaut (Greene et al. 1989). Da der Schwerpunkt zunächst auf der quantitativen Methodik lag, kamen den qualitativen Daten zwar wichtige und partiell sehr unterschiedliche Funktionen zu, sie bleiben aber meist von subsidiärer Bedeutung (Creswell/Plano/Clark 2011). Je länger das Forschungsprojekt zum dualen Studium allerdings andauert, desto mehr neue, ungeklärte Fragen ergeben sich jenseits der Hypothesentestung aus dem quantitativen Material. Diese Fragen ziehen weitere qualitative und quantitative Erhebungen nach sich und lassen das Mixed-Methods-Design zu einem integrierten multidimensionalen und multiperspektivischen anwachsen. Die zunehmende Menge qualitativer Daten (Leifadeninterviews mit Koordinatoren des dualen Studiums auf Seiten der Bildungseinrichtungen und der Unternehmen, Experteninterviews mit Vertretern der IHKs, informelle Gespräche mit Lehrenden und Studierenden etc.) fließt mittlerweile zum einen in die Interpretation der quantitativen Befunde ein, anstatt „nur“ für die Optimierung der standardisierten Befragungsinstrumente herangezogen zu werden, und liefert zum anderen einen eigenständigen Beitrag bei der Analyse bestimmter Dimensionen und Perspektiven. Auf diese Weise lassen sich a) mehr Brückenhypothesen (Esser 1999) spezifizieren, anhand derer die Erwartungen und Bewertungen von Akteuren (re-)konstruiert und die Logik der Situation (Makro-Mikro Übergang) gemäß dem Modell der soziologischen Erklärung genauer beschrieben werden kann, und b) wird das Risiko von (kausalen) Fehldeutungen statistischer Zusammenhänge gemindert (Langfeldt/Goltz 2017). Fortlaufende Dokumentenanalysen von Internetseiten der Anbieter dualer Studiengänge, Modul- und Prüfungsordnungen, standardisierten Verträgen mit Praxispartnern, Akkreditierungsberichten und Statuten von Dachverbänden und -marken wie z. B. „Duales Studium Hessen“, „Duale Hoch-

schule Baden-Württemberg (DHBW)“ oder „hochschule dual“ in Bayern tragen zu einer besseren Kenntnis des Forschungsfeldes bei und ermöglichen die Kontextualisierung der übrigen Daten.

Am Anfang der Untersuchung standen Leitfadeninterviews mit den Koordinatoren für das duale Studium von fünf Großunternehmen und drei unterschiedlichen Bildungseinrichtungen. Die Ergebnisse dieser qualitativen Vorstudie gingen in die Fragebogenkonzeption für eine strukturierte Online-Befragung dual Studierender in den Fächergruppen Ingenieurwissenschaften und Wirtschaftswissenschaften ein. Das Instrument wurde einem klassischen sowie einem kognitiven Pretest (Lenzner/Neuert/Otto 2015) unterzogen, bevor die Hauptuntersuchung im Sommer 2015 erfolgte. Da keine Emailadressliste o. ä. aller dual Studierender als Stichprobenrahmen einer Zufallsauswahl vorliegt, mussten die relevanten Hochschulen und Berufsakademien mithilfe der Datenbank AusbildungPlus und den Informationen des Statistischen Bundesamtes bestimmt, im Internet recherchiert und um Unterstützung gebeten werden. Die adressierten Hochschulleitungen, Koordinatoren des dualen Studiums und allgemeinen studentischen Ausschüsse haben den Link zur Umfrage zumeist im Intranet oder per Rundmail verbreitet und die Zielpopulation auf die Studie aufmerksam gemacht. Theoretisch wurde somit eine Vollerhebung der dual Studierender in den oben genannten Fächergruppen angestrebt. Faktisch entstand durch die Gatekeeper-Problematik und die nur bedingt (selbst) zu kontrollierende Situation der Rekrutierung von Befragten ein (selbstselektives) Sample, für das keine Ausschöpfungsquote zu berechnen ist und bei dem inferenzstatistische Analyseverfahren nur unter Vorbehalt eingesetzt werden können. Nach Bereinigung der Daten sind 4.125 verwertbare Fälle aus dem gesamten Bundesgebiet verblieben.

Ein Jahr später wurde eine standardisierte Unternehmensbefragung durchgeführt, um der Sicht der Studierenden die Sicht der Unternehmen gegenüberzustellen. Unter Verwendung verschiedener Datenbanken und Internetseiten von Anbietern dualer Studiengänge musste zunächst ein Sample der Praxispartner generiert werden, denn auch hier liegt keine vollständige Liste vor. Ausgehend von einer bereinigten, nach drei Unternehmensgrößenklassen etwa proportional geschichteten Bruttostichprobe von 2.032 Unternehmen, die per Email zur Befragungsteilnahme aufgefordert wurden, belief sich der Rücklauf auf 14 Prozent (292 Unternehmen). Die Verteilung der Praxispartner nach Unternehmensgröße in der Netto-Stichprobe entspricht nicht der realen Verteilung, sondern repräsentiert eine andere Wirklichkeit: die Zugänglichkeit von Unternehmen für externe Forschung. Großunternehmen sind (historisch bedingt) nach wie vor stärker am dualen Studium beteiligt als mittlere und vor allem kleine Unternehmen (Gensch 2014; WR 2013), sie geben aber mehrheitlich keine Emailadressen auf ihrer Homepage an, sondern arbeiten – wenn überhaupt – mit Kontaktformularen und sind damit schwerer direkt erreichbar. Wir erhielten zudem speziell von größeren Unternehmen häufig standardisierte Absagen mit dem Verweis auf ein generell zu hohes Umfrageaufkommen und/oder Evaluationen bzw. Abschlussarbeiten eigener Angestellter zum Thema „duales Studium“.

3 Samplebeschreibung

3.1 Studierendenbefragung

Von den 4.125 dual Studierenden in unserem Sample sind insgesamt knapp 37 Prozent weiblich. Bei Zusammenfassung der detaillierten Fächerabfrage in zwei grobe Studienrichtungen wird deutlich, dass sich mehr Studierende mit ingenieurwissenschaftlicher Ausrichtung (58,5 Prozent) als mit wirtschaftswissenschaftlicher Ausrichtung (41,5 Prozent) an der Untersuchung beteiligt haben, in der Grundgesamtheit ist das Verhältnis umgekehrt. In Bezug auf das Studienmodell zeigt sich in den Wirtschaftswissenschaften eine Häufung von Befragten, die praxisintegrierende Studiengänge (56 Prozent) gewählt haben (vgl. Tabelle 1), womit die Daten in diesem Punkt die eingangs beschriebenen jüngsten Entwicklungen im dualen Studium abbilden. Die meisten Teilnehmer (43 Prozent) sind außerdem erwartungsgemäß in Unternehmen mit mehr als 1.000 Beschäftigten angestellt, nur knapp drei Prozent arbeiten in kleinen Unternehmen mit bis zu neun Beschäftigten. Zwischen Unternehmensgröße und Fachrichtung besteht ein signifikanter Zusammenhang: Studierende der Ingenieurwissenschaften sind häufiger in größeren Unternehmen tätig als Studierende der Wirtschaftswissenschaften.¹ Für die Unternehmensgröße und das Studienmodell lässt sich hingegen kein Zusammenhang nachweisen, d. h. ausbildungsintegrierende und praxisintegrierende Studiengänge sind in ähnlicher Weise auf die verschiedenen Unternehmensgrößenklassen verteilt.

3.2 Unternehmensbefragung

Deutlich abweichend von der Studierendenbefragung und der Realität sind im Sample der Unternehmensbefragung nur etwa 17 Prozent Großunternehmen mit mehr als 1.000 Beschäftigten vertreten. Vier Prozent der befragten 292 Unternehmen haben bis zu 9 Beschäftigte, 20 Prozent bis zu 49 Beschäftigte, 31 Prozent bis zu 249 Beschäftigte, 19 Prozent bis zu 549 Beschäftigte und knapp neun Prozent bis zu 1.000 Beschäftigte. 51 Prozent der Unternehmen sind Praxispartner für dual Studierende der Ingenieurwissenschaften, 28 Prozent für Studierende der Wirtschaftswissenschaften und 21 Prozent beschäftigen dual Studierende aus beiden Fachrichtungen. Die Mehrheit (70 Prozent) der Unternehmen ist dabei hauptsächlich in praxisintegrierende Studiengänge involviert, wobei anders als in der Studierendenstichprobe ein beinahe linearer Zusammenhang zwischen Unternehmensgröße und Studienmodell besteht: Je größer das Unternehmen, desto wahrscheinlicher ist es (auch) an ausbildungsintegrierenden Studiengängen beteiligt. Während von den kleinen Unternehmen (bis 49 Beschäftigte) nur 8 bzw. 16 Prozent das ausbildungsintegrierende Modell bedienen, trifft dies bei den Großunternehmen (mehr als 1.000 Beschäftigte) auf fast 47 Prozent zu.

4 Ausgangsbedingungen der Lernortkooperation im dualen Studium

Die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) hat 2003 in ihrem Bericht zum dualen Studium offengelegt, dass meist Koordination gemeint ist,

¹ Der Beitrag fokussiert vorrangig auf Unterschiede zwischen Studienmodellen und Unternehmensgrößen. Bei Interesse an Fachunterschieden siehe Hesser/Langfeldt 2017.

wenn von Kooperation gesprochen wird und folglich kaum duale Studiengangskonzepte gefunden, die durch eine umfängliche Zusammenarbeit der Lernorte charakterisiert sind. Zahlreiche Untersuchungen bestätigen (Gensch 2014; Hesser/Langfeldt 2017; Kupfer/Köhlmann-Eckel/Kolter 2014; Purz 2011), dass auch Jahre später berufliche und akademische Bildung von den betreffenden Akteuren als stark getrennte Bereiche wahrgenommen und auf diese Weise organisiert werden. Sowohl die Daten unserer bundesweiten Studierendenbefragung als auch die qualitativen Interviews und informellen Gespräche mit den Koordinatoren des dualen Studiums unterschiedlicher Hochschulen, Berufsakademien und Unternehmen lassen darauf schließen, dass pragmatisch-formale und pragmatisch-utilitaristische Herangehensweisen (Pätzold/Walden 1995) die Lernortkooperation dominieren (siehe auch Kupfer/Köhlmann-Eckel/Kolter 2014). Die Zusammenarbeit wird also entweder nicht mehr als formal gefordert umgesetzt oder nur dann realisiert, wenn ein persönlicher oder institutioneller Nutzen durch Kooperation zu erwarten ist.

Faßhauer und Severing (2016) erklären den Status quo mit den Grenzen der Übertragbarkeit der traditionellen Idee von Lernortkooperation aus der beruflichen Bildung, denn „im Verständnis des dualen Studiums, vor allem in seinen (...) praxisintegrierenden Modellen, fehlt nicht nur eine methodisch-didaktische Konzeption, sondern auch der gemeinsame Bildungsauftrag und somit die pädagogische Dimension“ (ebd., 12). Obgleich etliche offizielle Dokumente dualer Studiengänge den Eindruck erwecken, dass akademisches und betriebliches Lernen durch kooperatives Handeln an den Lernorten integriert werden, mangelt es den Bildungsträgern meist an übergreifenden Vorstellungen zum betrieblichen Lernen. Diese Tatsache erleichtert übermäßige einzelbetriebliche Anpassungen der Praxisphasen an Bedarfe des Unternehmens (BIBB 2017, 2), ohne dass die Hochschulen bzw. Berufsakademien intervenieren. Den Transfer zwischen hochschulischen und betrieblichen Inhalten leisten letztlich die dual Studierenden (Hesser/Langfeldt 2017; Kupfer 2013).

4.1 Die inhaltliche Verzahnung – Anspruch und Wirklichkeit

Mit inhaltlicher Verzahnung ist längst kein „Gleichlauf-Curriculum“ – also die zeitnahe Anwendung des in einem Lernfeld (Hochschule) erworbenen Wissens in einem Funktionsfeld (Unternehmen) – mehr gemeint, sondern eine zwischen den Lernorten abgestimmte, effektive Gestaltung von handlungs- und transferorientierten Lehr-Lern-Prozessen, die dem berufsfeldbezogenen Kompetenzaufbau dient (Euler 2003; 2004). In den betrieblichen Phasen sollen durch das Kennenlernen von Praxislösungen theoretische Kenntnisse vertieft und Handlungskompetenzen (Sozial-, Methoden und Persönlichkeitskompetenzen) in realen betrieblichen Situationen erworben werden. Beide Lernorte orientieren sich dabei außerdem konzeptionell an dem „shift from teaching to learning“. Für das akademische Lernen gilt: „Unter Rückgriff auf den professionstheoretischen Begriff der ‚reflexiven Aktivierung‘ berufsbioграфischer Potenziale kann über das vertiefte theoretische Verständnis bisheriger (beruflicher) Erfahrungen der Studienerfolg hochschuldidaktisch über den engen Bezug der unterschiedlichen Wissensformen ermöglicht werden.“ (Faßhauer/Severing, 14)

Die eingangs geschilderten empirischen Befunde zu den Motiven der Studienformatwahl sowie die Kommentare in den offenen Fragen unserer Untersuchung geben klare Hinweise

darauf, dass dual Studierende eine Abstimmung zwischen den Lernorten und eine gelungene Theorie-Praxis-Verknüpfung erwarten. Die Praxisphasen werden somit als zentral für das gesamte duale Studium erachtet. Die quantitativen Daten belegen, dass lediglich ein Viertel der von uns befragten Studierenden die inhaltliche Abstimmung als „sehr gut“ oder „gut“ einstuft, aber ein Fünftel die curriculare Verzahnung nur mit „ausreichend“ oder „mangelhaft“ bewertet und sogar 28 Prozent der Studierenden keinerlei inhaltliche Verzahnung erkennen können. Letzteres trifft auf Studierende in ausbildungsintegrierenden Studiengängen (34 Prozent) stärker zu als auf solche in praxisintegrierenden Studiengängen (24 Prozent). Die Unternehmensgröße übt keinen Einfluss auf die Einschätzung der Lernortkooperation aus.

Etwa 40 Prozent der Praxispartner geben an, ein starkes Interesse an der Mitgestaltung des Curriculums bzw. der Praxismodule zu haben. Die Interessenbekundung verteilt sich auf alle Unternehmensgrößen und die beiden Studienmodelle relativ gleichmäßig. Im Umkehrschluss sind aber auch 60 Prozent mit dem derzeitigen Stand der geringen bzw. fehlenden Beteiligung zufrieden. Diejenigen Koordinatoren des dualen Studiums, die mehr Mitsprache wünschen, thematisieren in der offenen Frage zu generellen Verbesserungsvorschlägen meist die Theorie-Praxis-Verknüpfung als Problemfeld. Aus Unternehmensperspektive ist a) die Theorie gelegentlich veraltet und/oder zu wenig an der Praxis orientiert, fehlen b) durch mangelnde Absprachen und zu wenig Lernortkooperation (inhaltliche) Anknüpfungspunkte für das betriebliche Lernen, werden c) Änderungen in den Modulinhalt nicht kommuniziert, müssten d) mehr Arbeitsgruppen, Netzwerktreffen oder gemeinsame Workshops zum Thema Theorie-Praxis-Verzahnung stattfinden, besucht e) das akademische Lehrpersonal zu selten den Betrieb, um sich Eindrücke von der Praxis zu verschaffen, finden f) zu wenig gemeinsame und abgestimmte Praxisprojekte statt und sollte g) der betriebliche Betreuer stärker in die Gestaltung der Praxismodule einbezogen und eventuell sogar vom Bildungsträger in methodisch-didaktischen Fragen sowie bezüglich der Begutachtung wissenschaftlicher Arbeiten geschult werden.

Die Kommentare der dual Studierenden bei einer vergleichbaren offenen Frage weisen eine große Schnittmenge mit den Kommentaren der Koordinatoren in den Unternehmen auf, beinhalten aber naturgemäß zusätzlich Kritikpunkte am betrieblichen Lernort. Aus Studierendenperspektive leidet die Theorie-Praxis-Verzahnung auch am fehlenden Interesse einiger Ausbilder an den theoretischen Studieninhalten, an zu geringer Anpassung an die Rahmenvorgaben des Studiengangs und der Praxismodule sowie an nicht vorhandenen (schriftlichen) Ablaufplänen, die eine systematische Ausbildung und einen gezielten Bezug zu den Theoriephasen erkennen lassen. Außerdem wird es als wenig vorteilhaft erachtet, wenn die betrieblichen Ausbilder über keinen akademischen Abschluss verfügen und sich (ggf. deshalb) nicht in die Situation der dual Studierenden eindenken können und/oder es ihnen an methodisch-didaktischen Fähigkeiten mangelt, den anspruchsvollen theoretischen Stoff aufzugreifen und ihn mit berufsrelevanten praktischen Aufgaben zu verknüpfen.

Letzteres spiegeln auch die quantitativen Daten der Studierendenbefragung wider: Während die fachlichen Kompetenzen der betrieblichen Betreuer von 92 Prozent der Befragten überwiegend als recht gut eingestuft werden, halten nur 59 Prozent der dual Studierenden die Aussage für „voll zutreffend“ oder „weitestgehend zutreffend“, dass die Ausbilder in den Fach-

abteilungen die Anwendung theoretischen Wissens fördern. Noch weniger Befragte (45 Prozent) sind der Ansicht, dass dieselben Ausbilder Handlungsalternativen aufzeigen (könnten). Die Kenntnis und kritische Reflexion von Handlungsalternativen zählt aber, wie eingangs erwähnt, zu den Kriterien von Wissenschaftlichkeit und muss zumindest an einem der beiden Lernorte im dualen Studium erfolgen. In der Berufsbildungs- als auch der Hochschulforschung wird daher seit längerem diskutiert, dass nicht nur der Aufwuchs einer Zielgruppe betrieblicher Bildung, die im Vergleich zum ausbildenden Personal im Unternehmen meist höherwertige Abschlüsse anstrebt, sondern auch die Ausweitung Selbststeuerungsfähigkeiten erfordernder wissensintensiver Berufe die Notwendigkeit der Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals nach sich zieht (Faßhauer/Severing 2016).

4.2 Gremien als Orte der (inhaltlichen) Abstimmung

Formal existieren als Ergebnis unserer Dokumentenanalyse überall im dualen Studium paritätisch besetzte Gremien und Kommissionen, deren Aufgaben im engeren oder weiteren Sinne in der Studiengangentwicklung bestehen und die der Qualitätssicherung dienen (könnten). Nach Auskunft der bisher befragten und/oder per Dokumentenanalyse betrachteten Bildungseinrichtungen werden insbesondere die Praxismodule oder Praxisphasenhandbücher, die die Inhalte und Ziele der praktischen Ausbildungsphasen vorgeben, mit den Unternehmensvertretern abgestimmt (z. B. DHBW). Dass die Lernortkooperation in der Wahrnehmung der Studierenden dennoch oftmals nicht zufriedenstellend funktioniert, lässt sich zum einen damit erklären, dass in diesen Gremien nicht alle Praxispartner vertreten sind, sondern sich nur bestimmte, meist größere Unternehmen engagieren. Außerdem werden dort i. d. R. nur Rahmenvorgaben vereinbart, in die konkrete betriebliche Ausbildungskonzeption hingegen beziehen viele Unternehmen die Bildungseinrichtungen nicht mit ein und auch die Lehrenden an den Hochschulen und Berufsakademien sind nicht immer an einer detaillierten curricularen Abstimmung interessiert, da diese zeit- und arbeitsintensiv ist.

In der quantitativen Unternehmensbefragung äußern knapp 30 Prozent der Praxispartner in mindestens einem (gemeinsamen) Gremium – z. B. Hochschulrat, Beirat, Technologie- Transferkomitee, Prüfungskommission, wissenschaftliches Kuratorium oder Förderverein – aktiv zu sein. Dabei handelt es sich jedoch zumeist (56 Unternehmen) um den Förderverein und nur in ganz seltenen Fällen um Kommissionen mit weitreichenden Aufgaben und Befugnissen. Auch die generelle Kontakthäufigkeit fällt geringer aus als erwartet. Bei immerhin 23 Prozent der befragten Unternehmen kommt es zu gar keinem persönlichen Kontakt mit der Hochschule oder Berufsakademie im Jahr, jeweils knapp 30 Prozent geben an durchschnittlich einmal bzw. zweimal jährlich direkt mit der Bildungseinrichtung zu kooperieren und nur wenige Praxispartner berichten von einem quartalsmäßigen oder monatlichen Treffen. Telefonisch oder schriftlich stehen die Unternehmen deutlich häufiger in Verbindung mit den Bildungsträgern, die Spannweite reicht hier von keinmal kontaktiert (13 Prozent) bis zu 200 Mal im Jahr kontaktiert (0,3 Prozent). In der Gruppe der Unternehmen, die sich mit dem akademischen Partner im dualen Studium telefonisch oder schriftlich austauschen, liegt der Median der Kontakthäufigkeit bei viermal im Jahr und der Modus bei zweimal. Alle Kontaktformen sind positiv mit der Unternehmensgröße korreliert: je größer das Unternehmen, desto wahr-

scheinlicher ist ein häufigerer Kontakt, wobei zu berücksichtigen ist, dass große Unternehmen auch meist über mehr dual Studierende und damit mehr „Kontaktgründe“ verfügen. Das Studienmodell übt keinen Einfluss auf die Kontakthäufigkeit aus.

4.3 Dokumentationen in der Praxisphase

In ausbildungsintegrierenden Studiengängen muss der Praxispartner unter Zugrundelegung des Ausbildungsrahmenplanes einen den betrieblichen Gegebenheiten angepassten Ausbildungsplan für die dual Studierenden erstellen. Hierbei ergibt sich meist die Schwierigkeit, dass der Praxisanteil im dualen Studium geringer ausfällt als in einer vergleichbaren dualen Berufsausbildung. Die Anforderungen der Ausbildungsordnungen lassen sich folglich nur bedingt umsetzen. Obwohl der Wissenschaftsrat eine „ausbildungsähnliche“ Gestaltung praxisintegrierender Studiengänge fordert (WR 2013, 8) und die meisten Hochschulrahmengesetze der Länder festlegen, dass die Praxisphasen strukturiert, systematisch angeleitet, inhaltlich auf die Studieninhalte bezogen und an die Lernziele rückgekoppelt sein müssen (z. B. LHG BW), haben die dual Studierenden dieses Studienmodells letztlich keinen (rechtlichen) Anspruch auf ein betriebliches Qualifizierungskonzept. Mindeststandards (z. B. Lernzielvorgaben, betrieblicher Durchlaufplan, Festlegung von Ansprechpartnern, Qualifizierung des Ausbildungspersonals) wären aus Gründen der Qualitätssicherung und der Vergleichbarkeit der Abschlüsse aber dringend geboten (Weiß 2016).

Auf die Frage, ob zu Beginn des dualen Studiums ein schriftlicher Ablauf-, Qualifizierungs- oder Ausbildungsplan ausgehändigt wurde, haben in unserer Untersuchung 53 Prozent der Studierenden aus praxisintegrierenden Studiengängen mit Ja geantwortet. In ausbildungsintegrierenden Studiengängen müsste der Anteil theoretisch bei 100 Prozent liegen, tatsächlich stimmen aber nur 71 Prozent zu, ein solches Papier erhalten zu haben. Eventuell können knapp 30 Prozent der ausbildungsintegrierend Studierenden sich nicht an die Übergabe des Ausbildungsplans erinnern oder haben diesen als Anhang des Ausbildungsvertrags nicht bewusst zur Kenntnis genommen, sehr wahrscheinlich berufen aber die betreffenden Unternehmen sich bei der Vermittlung praktischer Lerninhalte nicht ausdrücklich auf dieses Dokument. Zwischen Unternehmensgröße und der Existenz eines Ablaufplans besteht ein signifikanter Zusammenhang: In kleinen und mittleren Unternehmen wird die strukturierte Vorabdokumentation des Qualifizierungsprozesses deutlich seltener ausgehändigt als in größeren und Großunternehmen. Dieser Befund gilt für beide Studienmodelle auf dem beschriebenen unterschiedlichen Niveau.

Zu Beginn der Tätigkeit in einer neuen Fachabteilung wird die Mehrheit der Studierenden (94 Prozent) durch ein Gespräch über Aufgaben und daran geknüpfte Lernziele informiert. Lediglich 28 Prozent erhalten eine Tätigkeitsbeschreibung (auch) in schriftlicher Form, davon anteilig mehr Studierende in praxisintegrierenden Studiengängen (31 Prozent) als in ausbildungsintegrierenden Studiengängen (23 Prozent). Knapp 4 Prozent der Befragten bekommen nach eigenen Angaben keine Informationen zur neuen Aufgabe übermittelt. Die Unternehmensgröße ist bei dieser Frage weitgehend irrelevant, lediglich ganz kleine Unternehmen mit bis zu neun Beschäftigten führen dual Studierende seltener in neue Aufgaben ein als alle übrigen Unternehmen.

Zum Abschluss der Tätigkeit in einer Fachabteilung werden 60 Prozent der dual Studierenden im Rahmen eines Gesprächs über das Erreichen der Qualifizierungsziele unterrichtet und ca. 57 Prozent erhalten (zusätzlich) eine schriftliche Beurteilung. 26 Prozent der Befragten müssen einen Bericht verfassen, der in einigen Fällen bewertet wird. Eine Minderheit von 5 Prozent hat angegeben, dass (außerdem) sonstige Feedbackverfahren angewendet werden. Immerhin 16 Prozent erhalten keine Beurteilung beim Wechsel in eine andere Abteilung. Das Studienmodell spielt an dieser Stelle nur eine schwache Rolle, lediglich Feedback-Gespräche werden in praxisintegrierenden Studiengängen (64 Prozent) signifikant häufiger durchgeführt als in ausbildungsintegrierenden Studiengängen (54 Prozent). Der Einfluss der Unternehmensgröße ist vergleichbar mit der Frage zum Ablaufplan: Nur wenige Studierende in Unternehmen mit bis zu 49 Beschäftigten bekommen eine schriftliche Rückmeldung bezüglich ihres Lernerfolgs (16 Prozent), während dies auf deutlich mehr Studierende in Großunternehmen mit mehr als 1.000 Beschäftigten zutrifft (51 Prozent).

Das Sample an Praxispartnern, das – wie erwähnt – aus überproportional vielen kleineren und mittleren Unternehmen besteht, bestätigt das Ergebnis der Studierendenbefragung. Insgesamt geben 74 Prozent der Koordinatoren an, dass Vorgaben und Qualifizierungsziele in den Fachabteilungen durch Gespräche erfolgen. 31 Prozent der Unternehmen wählen (zusätzlich) die schriftliche Form, 2 Prozent nutzen sonstige Varianten und 15 Prozent formulieren gar keine Qualifizierungsziele. Bei der Dokumentation des Erreichens von Qualifizierungszielen greifen 52 Prozent der Unternehmen auf ein schriftliches Zeugnis oder die schriftliche Beurteilung eines Betreuers zurück, 25 Prozent nutzen die mündliche Form und 20 Prozent bewerten die Leistung der dual Studierenden in den Fachabteilungen gar nicht. In der Tendenz wirkt sich die Unternehmensgröße wie zuvor bei der Studierendenstichprobe aus: je größer das Unternehmen, desto wahrscheinlicher ist die Verwendung schriftlicher Vorgabe- und Feedback-Varianten.

Das Fehlen transparenter und über alle Unternehmen hinweg zumindest teil-standardisierter Qualifizierungsvorgaben in der Praxisphase kann für die dual Studierenden eine unternehmensspezifische Spezialisierung zur Folge haben, die außerdem stark vom Kompetenzprofil der Ausbildungsbeauftragten in den einzelnen Fachabteilungen beeinflusst ist. Da Praxiserfahrung allein nicht mit Qualifizierung gleichzusetzen ist, wird in vielen Standardverträgen zwischen Hochschulen und Praxispartnern explizit festgelegt, dass die den Studierenden übertragenen Tätigkeiten im Unternehmen dem Ausbildungszweck dienen und dem Ausbildungsstand angemessen sein müssen. Unsere Daten weisen jedoch auf einen häufigen Einsatz von Studierenden in kleinen und mittleren Unternehmen als eigenverantwortliche Mitarbeiter oder als Springer hin, womit der hohe Stellenwert dieser Personengruppe in der bedarfsorientierten Personalkapazitätsplanung deutlich wird (ausführlicher Hesser/Langfeldt 2017). In den offenen Fragen des Fragebogens finden sich diesbezüglich zahlreiche kritische Kommentare zum Praxislernen.

Nicht nur mit Blick auf die zu gewährleistende Wissenschaftlichkeit des dualen Studiums, sondern auch vor dem Hintergrund der hohen Erwartungen, die Studierende an die Praxisphasen knüpfen, müssen die Lernphasen im Unternehmen formal dergestalt in das Curriculum integriert sein, dass sie theoretisch vor- und nachbereitet werden und eine wissenschaftliche

Begleitung der Phase durch die Dozenten obligatorisch ist. Regelmäßige Kooperationsprojekte, ein kontinuierlicher Austausch zwischen dem Betreuungspersonal der unterschiedlichen Lernorte und Einblick in die während der Praxisphase verfassten (schriftlichen) Arbeiten – oder gar deren Benotung – sind als erforderlich erkannt worden (Akkreditierungsrat 2010; WR 2013). Einige Hochschulen haben bereits Instrumente entwickelt, die zur Dokumentation und Reflexion der Praxisphasen dienen und zugleich die Lernfortschritte der Studierenden abbilden. Die Nützlichkeit all dieser Maßnahmen und Instrumente hängt unseren bisherigen Forschungsbefunden zufolge aber stark von der Anerkennung und Wertschätzung der praktischen Studienanteile durch die Bildungseinrichtungen ab. Wenn Lehrende sich nicht für das gesamte Curriculum verantwortlich fühlen, bleibt die Trennung der akademischen und der beruflichen Bildungssphären bestehen.

4.4 Die Betreuungssituation in der Praxisphase

Wie im Absatz zuvor dargelegt, kommt es bei einer gelungenen Theorie-Praxis-Verzahnung nicht nur auf die inhaltliche, sondern auch auf die personelle Komponente an (Mucke/Schwie-drzik 2000). Unternehmen und Bildungsträger schreiben einer lernortübergreifenden Betreuung der Studierenden, wie sie u. a. der Wissenschaftsrat (2013) fordert, traditionell weniger Bedeutung zu (Goeser/Isenmann 2012) als die Studierenden selbst und realisieren eine solche Kooperation meist nur im Zusammenhang mit Abschlussarbeiten. Die Frage „Wurden Sie in den Praxisphasen im Unternehmen durch Dozenten der Hochschule/Berufsakademie betreut?“ haben in unserer Untersuchung insgesamt 89 Prozent der dual Studierenden in den Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften mit Nein beantwortet. In den praxisintegrierenden Studiengängen trifft dieser Befund auf etwas weniger Befragte (86 Prozent) zu als in den ausbildungintegrierenden Studiengängen (93 Prozent). Der kleine, aber statistisch signifikante Unterschied zwischen den Studienmodellen könnte eventuell damit erklärt werden, dass in einigen praxisintegrierenden Studiengängen Praxisprojekte im Unternehmen verpflichtend sind, die zumindest formal durch Seminargruppen, bestehend aus Studierenden, betrieblichen Fachbetreuern und Dozenten der Hochschule, begleitet werden sollen. In unserer quantitativen Unternehmensbefragung finden sich Anzeichen dafür, dass die Praxispartner dieses Konzept zwar prinzipiell befürworten und partiell auch die Hospitanz der akademischen Betreuer sehr begrüßen, allerdings haben manche Koordinatoren des dualen Studiums den Eindruck, die Projektthemen seien eher von akademischem Interesse und geringem Nutzen für die Unternehmen. Die Lehrenden in den Hochschulen und Berufsakademien sprechen in unseren qualitativen Interviews jedoch auch von gegenteilige Fällen, in denen speziell Großunternehmen und damit starke Praxispartner sich ausbitten, die Projektthemen selbst zu bestimmen, worauf die Bildungsanbieter i. d. R. eingehen.

Die befragten Studierenden zeigen sich insgesamt mit der Betreuungsqualität im dualen Studium weitgehend zufrieden und stufen an beiden Lernorten das Engagement der Koordinatoren des dualen Studiums überwiegend positiv ein (ausführlicher Hesser/Langfeldt 2017). Wenn Kritik in den offenen Fragen des Fragebogens zum Thema Betreuung geäußert wird, bezieht sich diese meist auf fehlende (personelle) Ressourcen zur Koordination des Studiengangs, die z. B. in Einschränkungen hinsichtlich der Erreichbarkeit von Ansprechpartnern für

das duale Studium zum Ausdruck kommen. Dass dieser Eindruck nicht täuscht, indizieren Unternehmensbefragungen, in denen die Praxispartner den hohen Betreuungsaufwand als Problem und zentralen Nachteil des hybriden Qualifizierungsformats benennen (Purz 2011).

Die Daten unserer quantitativen Unternehmensbefragung belegen, dass die große Mehrheit der Unternehmen (97 Prozent) einen festen Betreuer bzw. Ansprechpartner für die dual Studierenden hat, der zugleich meist (in 80 Prozent der Fälle) auch als Kontaktperson für die Bildungseinrichtungen fungiert. Allerdings ist nur bei 5 Prozent der befragten Praxispartner dieser Ansprechpartner ausschließlich mit der Betreuung der dual Studierenden befasst. 82 Prozent der Unternehmen, und zwar speziell die kleinen und mittleren, geben vielmehr an, dass diese Person eine andere Hauptaufgabe erfüllt und sich lediglich nebenbei um die dual Studierenden kümmert. Mit Blick auf die Kontinuität der Betreuung fällt bei einem Teil der Praxispartner ein häufiger Wechsel des „festen Ansprechpartners“ auf. In einigen Unternehmen verändert sich die personelle Besetzung dieser Position bzw. Funktion nach einem halben Jahr (7 Prozent), einem Jahr (8 Prozent), zwei Jahren (5 Prozent) oder drei Jahren (10 Prozent). Die dual Studierenden sind in diesen Unternehmen im Verlauf ihres Studiums folglich mit mehreren Koordinatoren bzw. Betreuern konfrontiert, was sich u. U. negativ auf die Betreuungsqualität auswirkt. Für das Kooperationsverhältnis zwischen den Koordinatoren beider Lernorte oder den Aufbau eines Netzwerks aller am Studiengang beteiligten Koordinatoren erweist sich eine hohe Fluktuation der Ansprechpartner auf jeden Fall als ungünstig. Damit rückt zugleich die Notwendigkeit der Beseitigung eines anderen Schwachpunkts im Betreuungskonzept dualer Studiengänge in den Vordergrund: Vielerorts fehlt es offenbar an einer Informations- und Kommunikationsstrategie unter Einbeziehung digitaler Medien, die ein vernetztes Studieren und die (virtuelle) Kooperation der Lernorte befördern könnte.

5 „Würden Sie sich aufgrund Ihrer bisherigen Erfahrungen wieder für ein duales Studium entscheiden?“

Als Operationalisierung für die Einschätzung der Gesamtqualität des dualen Studiums muss im vorliegenden Fall mangels konkreter Abfrage dieses Aspekts die Antwort auf die Frage genutzt werden, ob man sich wieder für dieses Studienformat entscheiden würde. Insgesamt beantworten 86,6 Prozent der dual Studierenden in unserem Sample diese Frage mit Ja. Bei den Studierenden ausbildungsintegrierender Studiengänge liegt der Anteil etwas höher (88,6 Prozent) als bei den Studierenden praxisintegrierender Studiengänge (85 Prozent). In die binomiale logistische Regression (Tabelle 1) zur Einschätzung der Relevanz bestimmter Prädiktoren für die „Wiederwahl“ des dualen Studiums fließen zum einen Variablen ein, die sich im Verlauf des Studiums nicht verändern lassen (Geschlecht, Fach, Studienmodell und Unternehmensgröße) und die sich zugleich in den vorangehenden Analysen partiell als relevante Erklärungsfaktoren für Unterschiede im Antwortverhalten der Studierenden herausgestellt haben. Zum anderen gehen potenziell veränderliche Variablen, wie Informationen zur Lernortkooperation (inhaltliche und zeitliche Abstimmung), zur konkreten Ausgestaltung der Praxisphase (War ein strukturierter Ablaufplan vorhanden? Gab es Rückmeldung zur Erreichung der Qualifizierungsziele? Gab es Betreuung durch den Lehrenden an der Hochschule?), zur Betreuungsqualität an beiden Lernorten und zur subjektiven Einstufung der Vergütung in das

Modell ein. Gemäß unserer theoretischen Vorannahmen sollten diese Variablen ebenfalls in einem Zusammenhang mit der durch die Studierenden berichteten Neigung zur erneuten Wahl des Studienformats stehen.

Tabelle 1: **Einflussfaktoren auf die erneute Entscheidung für ein duales Studium (binomiale logistische Regression)**

Variablen	
Geschlecht (0= männlich; 1= weiblich)	-0.105 (0.133)
Fach (0= Ingenieurwissenschaften; 1=Wirtschaftswissenschaften)	0.0218 (0.133)
Studienmodell (0=praxisintegrierend; 1= ausbildungintegrierend)	0.414** (0.135)
Unternehmensgröße (0=bis 1.000 Beschäftigte; 1= >1.000 Beschäftigte)	-0.252 (0.131)
Inhaltliche Abstimmung der Lernorte (1=keine A. erkennbar; 6=sehr gut)	0.166*** (0.0498)
Zeitliche Abstimmung der Lernorte (1=keine A. erkennbar; 6=sehr gut)	0.00150 (0.0434)
Betreuung in Praxisphase durch Bildungsanbieter vorhanden (0=nein; 1=ja)	0.0186 (0.199)
Betreuungsqualität Bildungsanbieter (1=gar nicht engagiert; 4=sehr engagiert)	0.193** (0.0710)
Betreuungsqualität Unternehmen (1=gar nicht engagiert; 4=sehr engagiert)	0.427*** (0.0766)
Ablaufplan in Praxisphase vorhanden (0=nein; 1=ja)	0.0918 (0.129)
Rückmeldung zum Ausbildungserfolg (0=nein; 1=ja)	-0.128 (0.172)
Vergütung (1= überhaupt nicht angemessen; 6=sehr angemessen)	0.269*** (0.0554)
Ich laufe so mit und übernehme vor allem notwendige Hilfstätigkeiten (1=genannt; 0=nicht genannt)	-0.423** (0.132)
Constant	-0.837* (0.339)
Observations	2540
Hosmer-Lemeshow- χ^2	5.69; p=0.6821
Pseudo R^2	0.080

Standard errors in parentheses; * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Zur Beurteilung der Güte von logistischen Regressionsmodellen sind keine Maße der Varianzaufklärung definiert, sondern es müssen Alternativmaße (z. B. Pseudo- R^2) herangezogen werden. Unser Modell weist mit 0,08 zwar nur einen kleinen Pseudo- R^2 -Wert aus (Tabelle 1), aber zum einen ist die abhängige Variable sehr schief verteilt, was dazu führt, dass generell geringere Pseudo- R^2 -Werte erzielt werden als bei ausgeglichener Verteilung, und zum anderen repräsentiert Pseudo- R^2 nur ein mögliches Kriterium zur Beurteilung der Anpassungsgüte des Modells. Alle übrigen Maße (z. B. Hosmer-Lemeshow-Test) verweisen auf eine gute Anpassung der Daten.

Die Ergebnisse der Regressionsanalyse untermauern größtenteils die bisher diskutierten Annahmen und empirischen Befunde. Eine gute Betreuung an beiden Lernorten, eine gelungene inhaltliche Abstimmung zwischen Bildungseinrichtung und Betrieb, eine als angemessen wahrgenommene Vergütung und die Wahl eines ausbildungsintegrierenden Studiengangs erhöhen die Chance, sich erneut für ein duales Studium zu entscheiden. Nachteilig wirkt sich hingegen ein nicht als adäquat empfundener Einsatz im Unternehmen aus, hier gemessen mit dem Item „Ich laufe so mit und übernehme vor allem notwendige Hilfstätigkeiten“. Die Betreuung durch die Lehrenden der Hochschule bzw. Berufsakademie während der Praxisphasen erweist sich unter Kontrolle der übrigen Variablen nicht als signifikanter Einflussfaktor auf die Entscheidung für oder gegen die erneute Wahl eines dualen Studiums. Gleiches gilt für das Vorhandensein eines Qualifizierungsplans, Rückmeldungen hinsichtlich der Lernzielerreichung in der betrieblichen Phase sowie die zeitliche Abstimmung der Lernorte.

Der insgesamt positive Effekt, einen ausbildungsintegrierenden Studiengang zu besuchen, wird insofern etwas geschmälert, als in unserem Sample die betreffenden Studierenden zwar eher mit der Vergütung zufrieden sind und entlang eines Ausbildungsplans in der Praxisphase lernen, aber zugleich seltener von inhaltlicher und zeitlicher Abstimmung der Lernorte sowie engagierter Betreuung durch die Bildungseinrichtung und das Unternehmen berichten. Zudem werden sie scheinbar deutlich häufiger zur Verrichtung von Hilfstätigkeiten eingesetzt. Diese Tatsache kommt bei praxisintegrierend Studierenden auch deshalb seltener vor, weil knapp 26 Prozent dieser Befragten bereits zuvor eine Berufsausbildung abgeschlossen haben. Dennoch sollte das „Mitlaufen im Betrieb“ auch bei Auszubildenden nicht den Regelfall darstellen. Aus der stärkeren Theorie-Praxis-Verzahnung, einer besseren zeitlichen Abstimmung und einer engagierteren Betreuung in vielen praxisintegrierenden Studiengängen ist wiederum nicht direkt auf den Grad der Wissenschaftlichkeit des betreffenden dualen Studiums zu schließen. Dieser könnte sogar schwächer ausfallen, indem der möglicherweise hohe Praxisbezug des Studiums die Qualität der wissenschaftlichen Ausbildung beeinträchtigt, wie es der Wissenschaftsrat (indirekt) befürchtet und durch seine Empfehlungen zu verhindern versucht (WR 2013, 29).

6 Fazit und Empfehlungen

Da die betrieblichen Lernphasen mit mindestens 30 ECTS in das Bachelorstudium einfließen, stellen sie einen nicht zu vernachlässigenden Bestandteil dualer Studiengänge dar. Die empirischen Befunde der Mixed-Methods-Studie legen den Schluss nahe, dass sich die Bildungsanbieter als Letztverantwortliche für die Qualität dualer Studiengänge perspektivisch stärker für die Ausgestaltung der Praxisphasen interessieren müssen, die ansonsten in das Belieben der Unternehmen gestellt sind (DGB 2017). Der sinkende Anteil ausbildungsintegrierender Studiengänge bedeutet eine Abkopplung von den rechtlichen Regelungen der dualen Ausbildung und eine Verlagerung des dualen Studiums in den Zuständigkeitsbereich der länderspezifischen Hochschulgesetze. Nehmen diese nicht explizit und detailliert Bezug auf das duale Studium, gelten für die Gestaltung der Praxisphasen häufig nur noch die vertraglichen Vereinbarungen zwischen Hochschulen bzw. Berufsakademien und Unternehmen (Weiß 2016, 30). Weniger Standardisierung und Wissenschaftlichkeit zugunsten einer unternehmensbezo-

genen Spezialisierung würden dem Kompetenzprofil dual Studierender schaden sowie die Nachhaltigkeit und Vergleichbarkeit dualer Studienabschlüsse einschränken (Faßhauer/Severing 2016). Auch die Einlösung des Durchlässigkeitsversprechens und die Gleichstellung von Bachelorabschlüssen eines dualen Studiums mit denen eines regulären Vollzeitstudiums könnten stärker als bisher gefährdet sein.

Die kooperative Entwicklung lernortübergreifender Studiengangskonzepte, die auf einem integrierten Gesamt-Curriculum basieren und sich partiell auf Ausbildungsordnungen (BBiG oder HwO) beziehen, repräsentieren u. E. in diesem Zusammenhang eine zielführende Möglichkeit der Qualitätssicherung und -entwicklung im dualen Studium. Gerade im Hinblick auf die berufspädagogische Komponente sind die Institutionen der beruflichen Bildung an der Entwicklung und Realisierung eines Gesamt-Curriculums zu beteiligen. Die Übernahme von Aufgaben der Berufsschule durch die Praxispartner (im Sinne des § 73 BBiG) aufgrund des Wegfalls der Berufsschulpflicht in vielen dualen Studiengängen und die damit einhergehende Zunahme an Externenprüfungen bei den Kammern, kann unter dem Gesichtspunkt der unterschiedlichen Kompetenzbegriffe in beiden Feldern durchaus auch kritisch gesehen werden (Weiß 2016).

Eine aus berufsbildungs- und hochschulpolitischer Perspektive wichtige Diskussion, die vor der Implementierung eines lernortübergreifenden Studiengangskonzepts geführt werden muss, zielt auf die grundsätzliche Ausrichtung dualer Studiengänge in puncto „Employability“. Die Hochschulen sehen sich infolge der Bologna-Reform vor die Aufgabe gestellt, „ihren akademischen und nicht auf unmittelbare Verwertung ausgelegten Bildungsanspruch zu wahren sowie zugleich berufsrelevante Kompetenzen zu vermitteln und den Anforderungen des Arbeitsmarktes gerecht zu werden“ (HRK 2014, 7). Dass sie sich im Kontext regulärer Studiengänge damit recht schwertun, veranschaulichen die zahlreichen Kontroversen und anhaltenden Versuche der Begriffsschärfung und praktischen Operationalisierung (Wolter/Banscherus 2012). Doch auch die am dualen Studium beteiligten Bildungseinrichtungen greifen nicht auf ein einheitliches Verständnis von Employability zurück (HRK 2014) und operieren mit einem anderen Kompetenzkonzept als die berufliche Bildung (Faßhauer/Severing 2016). Die wenigen, bisher von uns interviewten Praxispartner übersetzen Employability meist als eine nicht zwangsläufig an einen Beruf gebundene individuelle Beschäftigungsfähigkeit. In den Worten der IG-Metall leitet sich aus dem vorherrschenden Verständnis von Employability die „marktkonforme Zerfaserung und Aufsplitterung von Qualifikation und Beschäftigung“ (IG Metall Vorstand 2014, 5) ab. Sie setzt dieser Entwicklung ihr Konzept der erweiterten modernen Beruflichkeit entgegen.

In der praktischen Abfolge der Entwicklung eines Gesamt-Curriculums müssten nach der Verständigung auf ein Employability-Konzept zunächst die profilbildenden Kernfächer des Studiengangs in Bezug auf die entsprechenden Lerninhalte und -ziele durch die Bildungsanbieter so präzise beschrieben werden, dass sie als Vorlage zur Entwicklung von Praxismodulen geeignet erscheinen. Um auf die veränderten Qualifikationsbedarfe der Unternehmen einzugehen, sind betriebliche Lernorganisationsformen und Lernchancen mit Studienrelevanz zu identifizieren. Die Unternehmen sind gefordert, in den jeweiligen Abteilungen Aufgaben auszuwählen oder zu kreieren, die in inhaltlicher Nähe zu den vor- oder nachgelagerten Theorie-

modulen stehen und dem gemeinsam erarbeiteten kompetenzorientierten Lern- und Qualifikationszielen des Praxismoduls entsprechen (betriebs-individuelle, arbeitsinhaltliche Integration). Hierbei gilt einschränkend, dass sich zum einen Arbeitsprozesse nicht immer an didaktischen Anforderungen ausrichten lassen (Weiß 2016) und es zum anderen dem betrieblichen Ausbildungspersonal oftmals an methodisch-didaktischen Kenntnissen mangelt. Die personelle Kooperation der Lernorte könnte daher nicht nur wie bisher aus dem Einsatz von Praktikern als Lehrbeauftragte an den Hochschulen und Berufsakademien bestehen, sondern möglicherweise müssen sich die Bildungseinrichtungen an der Professionalisierung und pädagogischen Weiterbildung des betrieblichen Ausbildungspersonals der Praxispartner beteiligen.

Die Aufgabenstellungen (Qualifizierungsplan mit zeitlicher und sachlicher Gliederung) in den Unternehmen und die Aufgabenerfüllungen durch die Studierenden sollten schriftlich festgehalten werden und somit als Leistungsbewertungsgrundlage und Feedback-Instrument dienen. Die Bildungseinrichtungen sind gefordert, die dual Studierenden in der Praxisphase wissenschaftlich zu begleiten und die Erfahrungen des beruflichen Lernfeldes im Idealfall gemeinsam mit den beteiligten Akteuren zu reflektieren. Diese Forderung setzt ein stärkeres Involvement des akademischen Personals in den Praxisteil des Studiums voraus. Erfahrungsgemäß bietet sich neben der flexiblen Anpassung der Vorgaben an betriebliche und hochschulische Gegebenheiten der Einsatz standardisierter Dokumente an. Als wesentlicher Baustein von Prozessmanagement erleichtern sie beiden Seiten der Lernortkooperation die Arbeit: „Gerade im dualen Studium kann das Zur-Verfügung-stellen standardisierter Dokumente hilfreich sein, um den ohnehin sehr komplexen Abstimmungsbedarf zwischen hochschulinternen und -externen Akteuren übersichtlicher zu gestalten.“ (Meyer-Guckel et al. 2015, 84)

Lernortübergreifende Studiengangskonzepte, darauf lassen die bestehenden Studien schließen, werden nur funktionieren, wenn sie von ebensolchen Betreuungskonzepten flankiert werden. Diese Konzepte sind von unterschiedlichen Institutionen und Gremien (Akkreditierungsrat 2010; BIBB Hauptausschuss 2017; DGB 2017; WR 2013) sowie einigen Dachverbänden des dualen Studiums längst beschrieben und empfohlen worden, setzen sich aber in der Realität – wie geschildert – nur schwerlich durch. Der Akkreditierungsrat ist daher gefordert, ein stärkeres Augenmerk als bisher auf die Vorlage integrierter Betreuungskonzepte zu legen und weitere, insbesondere die Praxisphasen betreffende Qualitätskriterien und -standards für das duale Studium zu konzipieren. Sollte sich das skizzierte integrierte Gesamt-Curriculum etablieren, könnten die zwischen den Partnern im dualen Studium getroffenen verbindlichen Vereinbarungen und im Rahmen des lernortübergreifenden Studiengangskonzepts entwickelten Dokumentationssysteme solche Qualitätskriterien und -standards darstellen.

Literatur

Akkreditierungsrat (2010): Handreichung der AG „Studiengänge mit besonderem Profilan-spruch“. Bonn.

BLK – Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2003): Perspektiven für die duale Bildung im tertiären Bereich. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, H. 110. Bonn.

BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (2017): AusbildungPlus. Duales Studium in Zahlen 2016. Trends und Analysen. Bonn.

BIBB Hauptausschuss – Bundesinstitut für Berufsbildung (2017): Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 21. Juni 2017 zum dualen Studium. Bundesanzeiger BAnz AT 18.07.2017.

Creswell, J. W./Plano Clark, V. L. (2011): Designing and Conducting Mixed Methods Research. 2nd Edition. Los Angeles u. a..

Dahinden, U./ Sturzenegger, S./Neuroni, A. (2006). Wissenschaftliches Arbeiten in der Kommunikationswissenschaft. Bern.

DGB – Deutscher Gewerkschaftsbund (2017): Position des DGB zum Dualen Studium. Berlin.

DIHK – Deutscher Industrie- und Handelskammertag e. V. (2017): Ausbildung 2017. Ergebnisse einer DIHK-Online-Unternehmensbefragung. Berlin/Brüssel.

Elsholz, U. (2016): Die Akademisierung der Berufswelt – eine Bedrohung für die berufliche Bildung? In: Die berufsbildende Schule, 68, H. 3, 93-97.

Euler, D. (Hrsg.) (2003; 2004): Handbuch der Lernortkooperation. Bd. 1 und Bd. 2. Bielefeld.

Faßhauer, U./Severing, E. (2016): Duale Studiengänge: Stand und Perspektiven der Verzahnung von beruflicher und akademischer Bildung. In: Faßhauer, U./Severing, E.(Hrsg.): Verzahnung beruflicher und akademischer Bildung. Duale Studiengänge in Theorie und Praxis. BIBB Berichte zur beruflichen Bildung. Bielefeld, 7-17.

Gensch, K. (2014): Dual Studierende in Bayern – Sozioökonomische Merkmale, Zufriedenheit, Perspektiven. München.

Greene, J. C./ Caracelli, V. J./Wendy, F. G. (1989): Toward a Conceptual Framework for Mixed-Method Evaluation Designs. In: Educational Evaluation and Policy Analysis, 255-274.

Großmann, D./Wolbring, T. (2016): Stand und Herausforderungen der Evaluation an deutschen Hochschulen. In: Großmann, D./Wolbring, T. (Hrsg.): Evaluation von Studium und Lehre. Wiesbaden, 3-25.

Goeser, J./Isenmann, M. (2012): AusbildungPlus. Betriebsumfrage 2011. Bonn.

Langfeldt, B./Goltz, E. (2017): Die Funktion qualitativer Vorstudien bei der Entwicklung standardisierter Erhebungsinstrumente. Ein Beispiel aus der Evaluationsforschung in militärischem Kontext. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (KZfSS), 69, H. 2, 313-335.

Haunss, S./Schmidtke, H./Biegón, D. (2017): Integriertes multidimensionales Design. Plädoyer für eine Horizonterweiterung in der politikwissenschaftlichen Mixed-Methods-Forschung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (KZfSS), 69, H. 2, 185-212.

Hesser, W./Langfeldt, B. (2017): Das duale Studium aus Sicht der Studierenden. Hamburg. Volltextserver der Helmut-Schmidt-Universität. Online:

http://edoc.sub.unihamburg.de/hsu/volltexte/2017/3155/pdf/22.01.2017_Final_Bericht_Duales_Studium_mit_DB_1.pdf (06.02.2018).

HRK – Hochschulrektorenkonferenz (2014): Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium. Fachgutachten von Schubarth, W./ Speck, K. unter Mitarbeit von Ulbricht, J./Dudziak, I./Zylla, B. Online: https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten_Employability-Praxisbezeuge.pdf (06.02.2018).

IG Metall Vorstand (2014): Erweiterte moderne Beruflichkeit. Ein gemeinsames Leitbild für die betrieblich-duale und die hochschulische Berufsbildung. Diskussionspapier. Frankfurt a. M..

Krone, S. (2015): Neue Karrierepfade in den Betrieben: Nachwuchsbindung oder Akademisierung? In: Krone, S. (Hrsg.): Dual Studieren im Blick. Wiesbaden, 51-88.

Kupfer, F. (2013): Duale Studiengänge aus Sicht der Betriebe – Praxisnahes Erfolgsmodell durch Bestenauslese. In: BWP 42, 25-29.

Kupfer, F./Köhlmann-Eckel, C./Kolter, C. (2014): Duale Studiengänge – Praxisnahes Erfolgsmodell mit Potenzial? BIBB H. 152. Bonn.

Lachmann, R./Sailmann, G. (2014): Das duale Studium braucht klare Mindeststandards. In: IAB-Forum, H. 2, 82-90.

Lenzner, T./Neuert, C./Otto, W. (2015): Kognitives Pretesting. Mannheim. GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften (SDM Survey Guidelines).

Meier, F./Schimank, U. (2002): Szenarien der Profilbildung im deutschen Hochschulsystem. Einige Vermutungen. In: die hochschule, H. 1 , 82-91.

Meyer-Guckel, V./Nickel, S./Püttmann, V./Schröder-Kralemann, A. (2015): Das duale Studium: Daten und Diskussionen. Qualitätsentwicklung im dualen Studium. Stifterverband – Verwaltungsgesellschaft für Wissenschaftspflege mbH. Essen.

Mucke, K./Schwiedrzik, B. (2000): Duale berufliche Bildungsgänge im tertiären Bereich – Möglichkeiten und Grenzen einer fachlichen Kooperation von Betrieben mit Fachhochschulen und Berufsakademien, Bonn.

Neu, A./Elsholz, U./Jaich, R. (2017): Zum Stellenwert beruflich-betrieblicher Bildung aus Sicht von Unternehmen. bwp@ Ausgabe Nr. 32. Online: <http://www.bwpat.de/ausgabe/32/neu-et-al> (06.02.2018).

Pätzold, G./Walden G. (Hrsg.) (1995): Lernorte im dualen System der Berufsbildung, Berlin/Bonn.

Pohl, U. (2010): Evaluation dualer Studiengänge an ausgewählten Hochschulen Thüringens – Eine Einstiegsvariante von Akademikern in die Erwerbstätigkeit. Dissertation. Erfurt.

Purz, S. (2011): Duale Studiengänge als Instrument der Nachwuchssicherung Hochqualifizierter. Frankfurt a. M..

Weiß, R. (2016): Duale Studiengänge – Verzahnung beruflicher und akademischer Bildung. In: Faßhauer, U./Severing, E. (Hrsg.): Verzahnung beruflicher und akademischer Bildung. Duale Studiengänge in Theorie und Praxis. BIBB Berichte zur beruflichen Bildung. Bielefeld, 21-38.

WR – Wissenschaftsrat (2013): Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums. Positionspapier.

Wolter, A./Banscherus, U. (2012): Praxisbezug und Beschäftigungsfähigkeit im Bologna-Prozess – “A never ending story“? In: Schubarth, W./Speck, K./ Seidel, A./Gottmann, C./Kamm, C./Krohn, M. (Hrsg.): Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Wiesbaden, 21-36.

Dieser Beitrag wurde dem ***bwp@***-Format: **FORSCHUNGSBEITRÄGE** zugeordnet.

Schlüsselwörter: *Duales Studium, Lernortkooperation, Praxisphasen, Qualitätssicherung*

Zitieren dieses Beitrages

Langfeldt, B. (2018): Lernortkooperation im dualen Studium – zu viel oder zu wenig Einfluss der Hochschulen auf die betrieblichen Praxisphasen? In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 34, 1-20. Online:
http://www.bwpat.de/ausgabe34/langfeldt_bwpat34.pdf (30.06.2018).

Die Autorin



Dr. BETTINA LANGFELDT

Helmut-Schmidt-Universität

Holstenhofweg 85; 22043 Hamburg

bela@hsu-hh.de

<https://www.hsu-hh.de/methoden/team/langfeldt>