

Qualitätsnetzwerk Duales Studium

Beitrag der Universität Kassel

**Abgestimmte Kompetenzentwicklung
auf Ebene der Studierenden aus Sicht einer Universität**

Markus Wochnik und Marian Thiel de Gafenco



Die Bildungsinitiative
des Stifterverbandes

Beitrag der Universität Kassel zum

„Qualitätsnetzwerk Duales Studium“

**Abgestimmte Kompetenzentwicklung auf Ebene der
Studierenden aus Sicht einer Universität**

Markus Wochnik, Marian Thiel de Gafenco

Inhalt

Executive Summary	2
1 Projektkonzeption	4
2 Forschungsstand	5
2.1 Kompetenzentwicklung allgemein.....	5
2.2 Kompetenzentwicklung im Dualen Studium an einer Universität.....	6
3 Projektdesign und Vorgehen.....	8
3.1 Gruppendiskussionen.....	9
3.2 Studierendenbefragung	10
3.3 Qualitätskriterien.....	11
4 Ergebnisdarstellung.....	12
5 Ergebnisdiskussion und Anschluss an Querschnittsthemen.....	18
5.1 Schwerpunktthema Lernortkooperation	18
5.2 Weitere Querschnittsthemen	21
6 Handlungsempfehlungen	26
7 Ausblick und offene Fragen	27
Tabellenverzeichnis	29
Literatur	30
Anhang: Fragebogen	32

Executive Summary

Der Theorie-Praxis-Transfer ist zwar essentieller Bestandteil und Mehrwert eines Dualen Studiums, ist jedoch für die kooperierenden Lernorte aufgrund divergierender Zielsetzungen außerordentlich schwer in Abstimmung miteinander zu realisieren. Mit dieser Studie zum Thema „Abgestimmte Kompetenzentwicklung auf Ebene der Studierenden aus Sicht einer Universität“ verfolgt die Universität Kassel die Intention, die studentische Perspektive auf die Ursachen und die Folgen jener Differenzen zu diskutieren und als Ausgangspunkt für Interventionen zur Qualitätssicherung zu exemplifizieren.

Das zugrundeliegende Spannungsfeld wurde hierfür in drei handhabbare ineinandergreifende Fragen konkretisiert, die Anknüpfungspunkte für kurzfristige Interventionen bis langfristige Strategien zur Qualitätssicherung abgestimmter Kompetenzentwicklung bieten. Aussagekräftige Ergebnisse zum Status quo im Dualen Studium an einer Universität wurden durch zwei unterschiedliche Erhebungsinstrumente zusammengetragen: Einer protokollierten und ausgewerteten Gruppendiskussion zwischen Unternehmens- und Berufsschulvertretern und einer teilstandardisierten quantitativen Befragung der dual Studierenden der Universität Kassel in Form eines (Online-) Fragebogens, dessen Ergebnisse für die Entwicklung von Handlungsempfehlungen von besonderer Bedeutung sind.

Die Ergebnisse der Befragung zeigen nur im Bereich der Fachkompetenz einen nennenswerten Unterschied in der Selbstwahrnehmung der dual Studierenden, in Abhängigkeit der bisherigen Studiendauer. Theorie und Praxis der einzelnen Kooperationspartner werden in Bezug auf ihre Qualität und Quantität, wiederum in Abhängigkeit der Studiendauer, sehr heterogen, teils sehr negativ bewertet. Für die schlechten Studienbedingungen, die sich aus schlechter organisatorischer Abstimmung der Lernorte ergeben, wird primär die Universität verantwortlich gemacht, die wenig Rücksicht auf die dual Studierenden nehme und kaum beratend tätig werde. In Bezug auf die inhaltliche Abstimmung, wird der Berufsschulbesuch in studentischer Wahrnehmung zum fakultativen Element, das durch inhaltliche Parallelität zum Studium als redundant eingeschätzt wird.

Mit Fokus auf die Rolle der Universität im Dualen Studium lässt sich festhalten:

- Ausgehend von der hohen Arbeitsbelastung der dual Studierenden wird teilweise eine organisatorische Inflexibilität der Universität offenbart.
- Spezielle Beratungsangebote stehen nicht in dem Maße zur Verfügung, wie sie die dual Studierenden verlangen.
- Inhaltliche Redundanzen offenbaren Schwächen der curricularen Abstimmung, die von der Universität sichergestellt werden sollte.

- Der Theorie-Praxis-Transfer wird ausgelagert, relevante Kompetenzen im Studium nicht als praxisrelevant erkannt.

Wir kommen zu folgenden Handlungsempfehlungen:

- Erhöhung insbesondere der Qualität der Beratungsangebote, organisatorischer wie inhaltlicher Art, unter Berücksichtigung der besonderen Studiensituation der dual Studierenden.
- Adressierung der dual Studierenden zu Identifikationszwecken, auch innerhalb und mit der Universität, z. B. durch universitäre, studiengangs- und semesterübergreifende Veranstaltungen sicherstellen.
- Verstärkte curriculare Abstimmung zwischen Universität und Berufsschule muss etabliert werden.
- Klare Regularien für Abschlussarbeiten sollten geschaffen werden. Die Universität sollte wo möglich flexibel sein, die akademische Perspektive (Wissenschaftlichkeit) hat jedoch absoluten Vorrang.
- Die Möglichkeit eines dualen Masterstudiums muss zwischen Universität und Betrieb konkretisiert werden.

Diese Studie erhebt keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit für das Duale Studium an Universitäten. Wir sind uns der Grenzen der Ergebnisse der Erhebungen bewusst und weisen explizit auf die Einschränkungen der statistischen Relevanz hin, die unter anderem durch die geringe Grundgesamtheit entsteht. Eine qualitative Erhebung auf Basis und im Anschluss des Fragebogens sowie eine longitudinale Studie haben das Potenzial, als Grundlage für die Entwicklung weiterer wertvoller Qualitätssicherungsmechanismen zu dienen.

1 Projektkonzeption

An der Universität Kassel wird seit 1999 ein ausbildungsintegrierendes Duales Studium angeboten, welches unter dem Namen „Studium im Praxisverbund“ (StiP) in unterschiedlichen Studienfächern in Kombination mit variablen Ausbildungsberufen angeboten wird.

Die langjährige Erfahrung – nicht nur an der Universität Kassel – haben gezeigt, dass vor allem Probleme beim Theorie-Praxis-Transfer, daraus folgend also in der Kooperation der beteiligten Partner auftauchen können. Die unterschiedlichen Zielsetzungen der einzelnen Partner können dabei als ein Grund für diese Schwierigkeiten angesehen werden.

Eine der vielen Herausforderungen bei einem Dualen Studium ist es demnach, die Abstimmung zwischen den Partnern zu stärken, ohne die kulturell-institutionellen Sichtweisen außer Acht zu lassen. So konkurriert die auf berufliche Facharbeit ausgerichtete Praxiszeit im Unternehmen mit der auf wissenschaftliche Kompetenz ausgerichteten Ausbildung an der Universität. Die Aufgabe für die Koordination eines Dualen Studiums besteht nun darin, mit diesen unterschiedlichen Voraussetzungen umzugehen und ein möglichst gutes Schnittstellenmanagement zu gewährleisten.

Ziel des vorliegenden Projekts „Abgestimmte Kompetenzentwicklung auf Ebene der Studierenden aus Sicht einer Universität“ war es daher, zum einen diese unterschiedlichen Ziele und Ausrichtungen bei den Kooperationspartnern und die Bedeutung für das Duale Studium herauszuarbeiten. Zum anderen sollten aus den Erkenntnissen und der Frage danach, wie sich die Studierenden in diesem Spannungsfeld bewegen, abgeleitet werden, welche Möglichkeiten aus Sicht der Universität bestehen, Lösungen (didaktisch, curricular und organisatorisch) für diese Herausforderungen zu identifizieren und weiterzuentwickeln. Die Ergebnisse können als Ausgangspunkt dienen, eine interne Diskussion an der Universität in Bezug auf die Organisation und Struktur der angebotenen dualen Studiengänge anzustoßen und so zur Weiterentwicklung dieser Formate an der Universität Kassel – aber auch an anderen Universitäten und Hochschulen – beizutragen.

Trotz einer grundsätzlich positiven Haltung der beteiligten Kooperationspartner zu dem Modell, das allgemein als zukunftsfähig und leistungsfähig angesehen wird, werden an den genannten Punkten Friktionen deutlich, die unserer Einschätzung nach tieferliegende Gründe haben: Im Betrieb liegt der Facharbeiterausbildung ein kulturelles Muster von Beruflichkeit zugrunde, die Universität dagegen agiert mit dem Ziel des wissenschaftlichen Kompetenzerwerbs.

2 Forschungsstand

Aussagen zum Forschungsstand zur Kompetenzentwicklung können grundsätzlich aus zwei Perspektiven heraus getätigt werden. Einerseits stellt sich die Frage, wie sich der allgemeine Forschungsstand zu diesem Thema darstellt, andererseits soll betrachtet werden, in welchem Umfang Forschung zu Universitäten und Kompetenzentwicklung im Dualen Studium existiert. Daraus leitet sich die Basis der Untersuchung ab.

2.1 Kompetenzentwicklung allgemein

Schon im Jahr 2003 haben Erpenbeck und von Rosenstiel darauf hingewiesen, „wie wenig klar »Kompetenz« gegenwärtig gefasst und messend zugänglich gemacht werden kann“ (IX, Hervorhebung im Original). Wenn es also in der Studie darum geht, Aussagen zur abgestimmten Kompetenzentwicklung zu machen, muss sich zwangsläufig eine Auseinandersetzung mit diesem Begriff ergeben. Problematisch ist dabei, dass es hierzu kein einheitliches Verständnis gibt oder geben wird. Dies liegt vor allem darin begründet, dass die Umstände, die bei der Betrachtung von Kompetenz im Vordergrund stehen, so komplex sind, dass ein einheitliches Verständnis auch eher hinderlich wäre. Bei einer Untersuchung zu Kompetenzentwicklung muss also geklärt werden, was in dieser unter Kompetenz verstanden wird, damit die Ergebnisse auch einzuordnen sind. Ist dies nicht der Fall, schwindet der Aussagewert der Studie.

In Anlehnung an Weinert (2001), der sich intensiv mit dem Kompetenzkonzept auseinandergesetzt und dabei fünf wesentliche Schlussfolgerungen gezogen hat, ist im Zusammenhang mit dieser Studie von besonderer Bedeutung, dass immer dann von Kompetenz gesprochen werden kann, „wenn Lernprozesse [Kompetenzentwicklungsprozesse] zu den notwendigen Voraussetzungen gehören, ...“ (Erpenbeck/von Rosenstiel 2003: XXXI). Kompetenzentwicklung lässt sich also anhand von Lernprozessen nachzeichnen. Diese Lernprozesse wiederum lassen die Möglichkeit zu, beim Vergleich verschiedener Studierendengruppen Hinweise zu finden, an welchen Stellen Kompetenzentwicklung besonders gut funktioniert und an welchen Stellen nicht. Dadurch können Rückschlüsse darauf gezogen werden, wie gut die Abstimmung zwischen den Kooperationspartnern, z. B. auf Grundlage curriculärer Entwicklung oder aber Studienorganisation, funktioniert.

Für die Befragung haben wir uns aus zwei Gründen an einem bereits erprobten Instrument orientiert (Bergmann 2003). Zum einen hat dieses Instrument ein Kompetenzverständnis zur Grundlage, welches auf das Selbstkonzept beruflicher Handlungsfähigkeit abzielt, die gleichzeitig das Ziel eines Dualen Studiums ist. Mit der Frage nach dem Selbstkonzept steht zum anderen im Vordergrund, dass es sich bei Kompetenzentwicklung, wie oben erläutert, um einen Prozess

handelt, der maßgeblich vom Individuum abhängt. Wenn also jemand Aussagen über die Kompetenz einer Person tätigen kann, dann ist es eben diese Person selbst.

Auf ein Problem bei diesem Instrument weist Bergmann (2003: 232) selbst hin, so werde das Konstrukt der beruflichen Kompetenz nicht vollständig abgedeckt. Für diese Studie ist diese Problematik zu vernachlässigen, weil die eigentlichen Forschungsfragen nicht auf eine Darstellung der beruflichen Kompetenz der Studierenden abzielt, sondern die Erfassung der Kompetenzen bzw. der Selbstkonzepte von Kompetenzen Aufschluss darüber geben sollen, an welchen Stellen möglicherweise die Spannung zwischen beruflicher Facharbeit und akademischer Bildung besonders deutlich werden.

Neben der Frage welches Verständnis von Kompetenz der Untersuchung zugrunde liegt, stellt sich die Frage, auf welche Weise Kompetenzentwicklung beschrieben und an welchen Stellen diese sichtbar gemacht werden kann. Kompetenzentwicklung kann dabei als ein „Determinantengefüge“ (Franke 2008: 56) beschrieben werden. Ausgehend von unterschiedlichen Aspekten (Personeneigenschaften, Erfahrungspotenzial der Arbeit, Rahmenbedingungen der Tätigkeit und begünstigende Erfahrungskontext) ergeben sich unterschiedliche Prozesse, auf welche sich diese auswirken. Zum einen ergibt sich ein Einfluss auf emotional-motivationale Prozesse, wie z. B. „positives Selbstgefühl“ oder „Sinnhaftigkeit der Arbeit“ (vgl. ebd.). Zum anderen wirken sich diese Aspekte direkt auf „Prozesse der Erfahrungsverarbeitung“ (vgl. ebd.) wie Selbstreflexion aus. Aus diesen unterschiedlichen Facetten lässt sich Kompetenzentwicklung ableiten. An dieser Stelle wird deutlich, dass Kompetenzentwicklung ein auf individueller Ebene ausgehandelter Prozess ist. Wie schon bei Bergmann (2003) spielt hier die Aushandlung in Bezug auf sich selbst eine entscheidende Rolle für die Entwicklung verschiedener Kompetenzen. So weist auch Bergmann auf die Bedeutung der „motivationalen Facetten des Selbstkonzepts beruflicher Kompetenz“ (2003: 233) hin. Auch für die spezielle Betrachtung im Kontext universitärer Bildung lässt sich hier eine besondere Bedeutung für das Duale Studium ableiten, wenn als Zieldimension berufliche Handlungskompetenz angenommen wird.

2.2 Kompetenzentwicklung im Dualen Studium an einer Universität

Als Nuancierung in der Profilbildung dualer Studienangebote, gründet die universitäre Perspektive in der Kompetenzentwicklung im Dualen Studium primär auf den Gegebenheiten der allgemeinen Kompetenzentwicklung nach Abschnitt 2.1 sowie institutionsunabhängigen Herausforderungen, die mit dem Dualen Studium an sich einhergehen. Insofern spielen die Ergebnisse der wissenschaftlichen Aufarbeitung von Dualen Angeboten an Fachhochschulen oder Berufsakade-

mien keine untergeordnete Rolle, sondern sind für die vergleichende Profilbildung und Qualitätssicherung universitärer Angebote heranzuziehen. Zunächst soll auf die Situation vor Studienbeginn eingegangen werden.

Unter den dual Studierenden an der Universität Kassel finden sich sehr unterschiedliche Bildungsbiografien. Eine abgeschlossene Berufsausbildung oder wechselnde Minijobs prägen das individuelle Studium, bieten Anknüpfungspunkte, aber auch Hindernisse im akademischen Alltag. Praktische Erfahrung wird in den Auswahlprozessen von Studienanwärtern jedoch nur selten berücksichtigt (vgl. Weiß 2007: 4). Die Durchlässigkeit des Bildungssystem, wie sie von Minks, Netz und Völk (2011) definiert wird, umfasst die Anrechnung beruflicher Kompetenzen, den Durchstieg in höherwertige Bildungswege und die Eröffnung breiterer Zu- und Übergänge zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung (vgl. Minks/Netz/Völk 2011: 49). Existierende Anrechnungsmodelle für den Hochschulzugang beziehen sich jedoch in der Regel auf formale Abschlüsse, nicht auf informell erworbene Kompetenzen (vgl. Frommberger 2009: 2), womit ein wichtiger Bereich der Kompetenzentwicklung nicht berücksichtigt wird.

Mit zunehmender Ausdifferenzierung des dualen Studiums finden sich in den Profilen der verschiedenen Studienformate teils sehr unterschiedliche Schwerpunkte für die Kompetenzentwicklung der dual Studierenden. So wurde von den Fachhochschulen Magdeburg und Merseburg im Rahmen eines Modellversuchs, der Sozial- und Methodenkompetenz in der akademischen Ausbildung eine größere Bedeutung zugesprochen. Die Begründung für eine intensivere Entwicklung von Sozialkompetenzen in speziellen Veranstaltungen lieferte das Aufgabenspektrum des mittleren Managements, auf das die dual Studierenden vorbereitet werden sollten (vgl. Jahn 2001: 15). Für Universitäten, die duale Studiengänge parallel zu den normalen Studiengängen anbieten wollen, wird die abgestimmte Kompetenzentwicklung in Kooperation mit dem Lernort Betrieb und, wie im Falle der Universität Kassel, der Berufsschule zu einer kritischen Auseinandersetzung mit den eigenen Stärken und Schwächen. So hat die Otto-von-Guericke Universität Magdeburg im Zuge ihres ebenfalls ausbildungsintegrierenden dualen Studiums, den Besuch der Berufsschule nicht vorgesehen. Sie zieht für die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz die Universität, aber besonders die Betriebe stärker in die Verantwortung (vgl. Jenewein/Weisenbach 2006: 7).

Berufliche Handlungskompetenz beschränkt sich jedoch nicht, wie in Abschnitt 5.2 näher erläutert wird, auf die Entwicklung von Sozial-, Methoden- und Personalkompetenzen, die flexibel in die Praxis eingebracht werden, sondern bezieht explizit die Fachkompetenz als Grundlage und Schwerpunkt traditioneller universitärer Bildung mit ein.

3 Projektdesign und Vorgehen

Aus den im Abschnitt 2 erläuterten Zusammenhängen zur Kompetenzentwicklung lassen sich insgesamt drei Fragen ableiten, deren Beantwortung im Vordergrund der Studie stehen:

1. Welche Erwartungen im Spannungsfeld Beruflichkeit qualifizierter Facharbeit und akademischer Kompetenz richten die Beteiligten an ihre Kooperationspartner sowie die StIPse?
2. Wie wirkt sich die strukturelle Widersprüchlichkeit dieser Erwartungen auf Entscheidungen innerhalb des Lernprozesses (Prioritätensetzung zwischen Betrieb und Universität, Themenwahl bei Qualifizierungsarbeiten etc.) aus? Wie beeinflusst sie letztlich Karriereentscheidungen der Absolventinnen und Absolventen?
3. Wie lassen sich auf der Grundlage dieser Erkenntnisse Auswahlprozesse, didaktische und organisatorische Bedingungen sowie die Beratung der Lernenden ggf. optimieren?

Um diese Fragen beantworten zu können, wurde auf zwei unterschiedliche Untersuchungsansätze zurückgegriffen. Zum einen gab es zwei Gruppengespräche mit Vertretern der Unternehmen sowie der beruflichen Schulen, die protokolliert und ausgewertet wurden. Zum anderen wurden die dual Studierenden der Universität Kassel zum Dualen Studium befragt. Diese Studierenden-Befragung wurde zweigeteilt. Diejenigen Studierenden, die noch in der beruflichen Ausbildung sind/waren, wurden in den Berufsschulen direkt befragt, diejenigen in höheren Semestern, die ihre Berufsausbildung (externe IHK-Prüfung) bereits bestanden haben und die Berufsschule nicht mehr besuchen, wurden über die Universität online befragt.

Wir haben uns für dieses Vorgehen entschieden, weil es sich bei der zu untersuchenden um eine relativ kleine Gruppe (182 Studierende) handelt. Durch die direkte Befragung in den Schulen sollte die Befragung aller Studierenden ermöglicht werden, die sich noch in der Ausbildung befinden. Die Studierenden die ihre Ausbildung bereits abgeschlossen haben und die Berufsschule nicht mehr besuchen, wurden mit Hilfe eines Onlinefragebogens befragt. Der sich daraus ergebenden Problematik, dass es zwei Erhebungsarten für die Umfrage mit unterschiedlichen Befragungskontexten gibt, sind wir uns bewusst. Besonderheiten, die sich aus den unterschiedlichen Arten der Erhebung ergeben haben könnten, werden an geeigneter Stelle diskutiert bzw. werden die Ergebnisse teilweise getrennt voneinander betrachtet¹. Durch das Vorgehen konnten insgesamt 149 Fragebögen ausgefüllt werden, das entspricht ca. 82 % der Grundgesamtheit. Die durchgeführte Erhebung kann also als eine nicht vollständig realisierte „Vollerhebung“ verstanden werden. Dies gilt aber auch nur dann, wenn die befragte Gruppe als nicht mehr erweiterbare

¹ Diese Trennung ist aber durch den Umstand, dass die online befragten Studierenden dadurch, dass Sie die Berufsausbildung bereits abgeschlossen haben, auf einer weiteren Ebene eine Untergruppe bilden, als weniger problematisch anzusehen.

momentane Grundgesamtheit angesehen wird. Interferenzstatistische Verfahren können aber auch hier angewendet werden, falls Aussagen über vergangene bzw. zukünftige Mitglieder der Grundgesamtheit in die Aussagen einbezogen werden sollen.

3.1 Gruppendiskussionen

Die Gruppengespräche mit den Unternehmensvertretern und Lehrern folgen einem qualitativen Muster nach Idee der Gruppendiskussionen (vgl. u.a. Lamnek 2010: 372ff). Diese Gespräche – einmal vor und einmal nach der Befragung der Studierenden – dienen zwei unterschiedlichen Zwecken. Das Gespräch vor der Befragung sollte Aufschluss darüber geben, welche Einstellungen die Kooperationspartner in Bezug auf die der Studie zugrunde liegenden Fragen haben. Das zweite Gespräch wurde nach der Vorstellung erster Ergebnisse aus der Studierendenbefragung geführt und diente der Diskussion dieser Ergebnisse.

Auch wenn es sich bei einer Gruppendiskussion um eine theoretisch recht gering fundierte und diskutierte Form der qualitativen Sozialforschung handelt (Lamnek 2005), sprechen verschiedene Gründe für die Verwendung dieser Erhebungsart im Kontext der vorliegenden Studie. Besonders relevant scheint hier der Hinweis zu sein, dass im Gegensatz zu einem Einzelinterview „realitätsgerechtere Daten zu ermitteln sind, weil die Diskussionssituation natürlicher ist“ (Lamnek 2003: 384). In Bezug auf die Natürlichkeit der Situation kommt hinzu, dass es sich bei der Gruppe ebenfalls um eine natürliche handelt, denn die Vertreter treffen sich einmal im Semester zu einem Koordinierungstreffen des Studiums im Praxisverbund. Dies hat zum einen den Vorteil, dass alle das gleiche Bezugssystem in Hinblick auf das Thema der Diskussion haben, zum anderen sind alle von der Thematik betroffen, da sie Teil des Studiums im Praxisverbund sind (vgl. Nießen 1977). Die Befragung von natürlichen Gruppen kann aber auch problematisch sein, weil es eine bereits etablierte Gruppendynamik und -hierarchie gibt, die Einfluss auf die Gruppendiskussion ausübt. So kann es in der Gruppe dominante Meinungsbildner geben oder aber auch Vielredner bzw. eher zurückhaltende Diskussionsteilnehmer, die sich kaum bis gar nicht beteiligen. Hier ist es Aufgabe des Moderators dafür zu sorgen, dass solche Situationen möglichst aufgebrochen werden.

Die Ergebnisse der Gruppendiskussion wurden anhand der Transkripte der Gruppendiskussion wie die offenen Fragen nach dem Ansatz der Inhaltsanalyse nach Mayring (2003) ausgewertet. Im Vordergrund steht dabei die Gesprächsinhalte in möglichst aussagekräftigen Kategorien zu sammeln. Auf diese Weise ist es möglich, herauszuarbeiten, welches die für die entsprechende Diskussionsgruppe wichtigen Themen im Bereich des Dualen Studiums sind. Auf diese Weise hilft diese Art des Vorgehens das Feld in den Relevanzstrukturen der Beteiligten kennenzulernen.

Die Ergebnisse der ersten Diskussion wurden darüber hinaus für die Überlegungen der Gestaltung des Studierendenfragebogens herangezogen. So kann gewährleistet werden, dass neben den eher theoretisch erschlossenen Themenbereichen auch aus dem Untersuchungsfeld erwachsene Bereiche für die Studierendenbefragung einbezogen werden können.

Für die zweite Gruppendiskussion konnten so auch Themen aus dem ersten Gespräch wieder aufgenommen werden und an den ersten Ergebnissen aus der Studierendenbefragung gespiegelt werden. Auf diese Weise kann eine stetige Diskussion mit unterschiedlichen Inputs und unter Berücksichtigung der verschiedenen Perspektiven etabliert werden.

3.2 Studierendenbefragung

Ziel der Studierendenbefragung war es zuallererst eine möglichst große Zahl der Studierenden zu befragen, um einen möglichst guten Überblick der Sichtweise der dual Studierenden der Universität Kassel zu erhalten. Deshalb wurden die oben erwähnten unterschiedlichen Befragungsarten gewählt. Der Inhalt der Fragebögen (s. Anhang) war in beiden Fällen gleich. Wie bereits angedeutet kann bei einer Grundgesamtheit von 182 Studierenden und einem N von 149² von einer nicht vollständig realisierten Vollerhebung ausgegangen werden.

Neben allgemeinen Angaben zur Person wurden im ersten inhaltlichen Abschnitt des Fragebogens Fragen zu verschiedenen Bereichen beruflicher Handlungskompetenz abgefragt. Orientiert haben wir uns dabei an einem Instrument zum Selbstkonzept beruflicher Handlungskompetenz (Bergmann 2003). Dabei gibt es insgesamt drei Bereiche, die mit den Überschriften Fachkompetenz, Methodenkompetenz und Selbstkompetenz beschrieben werden können. In diesen Abschnitten gab es sechs bis acht Items, die den jeweiligen Bereich des Selbstkonzepts erfasst haben.

Im darauf folgenden Abschnitt ging es darum die Erwartungen der Studierenden zu klären, um mögliche Aussagen im Bereich der Erwartungen an das Duale Studium zu erfassen sowie die aktuelle Studiensituation und berufliche Aussichten zu erfragen. In einem weiteren Abschnitt stehen die Ansichten der Studierenden in Bezug auf die Kooperation zwischen den drei Kooperationspartnern im Vordergrund.

Zum Ende des Fragebogens wurde den Studierenden mit einer offenen Frage die Möglichkeit gegeben, Kommentare zum Studium im Praxisverbund zu formulieren. Diese Antworten wurden

² Dadurch, dass einige Studierende nicht am Berufsschulunterricht teilgenommen haben, wurde in der Gruppe der sich in der Ausbildung befindlichen Studierenden einige nicht erfasst. Bei der Onlinebefragung gab es eine Rücklaufquote von 83%.

gesammelt und einer Inhaltsanalyse (Mayring 2003) unterzogen. Dabei war das Ziel herauszufiltern, ob es in diesem Bereich Antworten geben würde, die kategorial zusammengefasst werden können und ggf. einen Themenbereich abdecken, der im Fragebogen nicht erfasst wurde, für die Studierenden aber maßgeblich relevant ist. Darüber hinaus wurde nach der Situation (Schulbildung und berufliche Situation) der Eltern der Studierenden gefragt, um mögliche Aussagen zur Herkunft mit in die Betrachtung einzubeziehen zu können.

Bei den Fragen zu den unterschiedlichen Kompetenzbereichen sowie allen weiteren Fragen, bei denen es darum geht, dass die Studierenden ihre Einschätzungen bzw. Erwartungen zum Ausdruck bringen, haben wir eine fünfstufige Likert-Skala mit den Endpunkten „trifft völlig zu“ bis „trifft gar nicht zu“ eingesetzt. Die Entscheidung für eine ungerade Skala haben wir deswegen getroffen, weil wir den Befragten die Entscheidung offen stehen lassen wollten, sich auch der Mittelkategorie zuordnen zu können. Natürlich besteht dabei die Gefahr, dass es zu einem Antwortverhalten mit dem „Hang zur Mitte“ kommt, allerdings erschien uns diese Art der Skala für eine Einschätzung der Kompetenzen bzw. Erwartungen in Bezug auf das Studium sinnvoller, um die Studierenden nicht in eine positive oder negative Richtung in ihrer Antwort zu drängen (vgl. Porst 2011: 81f)³. Darüber hinaus haben wir auf eine „Restkategorie“ wie „Keine Angaben“ verzichtet, um nicht das Gefühl zu vermitteln, dass es legitim sei, wenn man zu einer Frage keine Position bezieht. Da es sich in fast allen Fällen um Fragen nach persönlichen Einschätzungen handelt, scheint diese Antwortmöglichkeit wenig sinnvoll (vgl. ebd.: 82).

3.3 Qualitätskriterien

Da es sich bei den Gruppendiskussionen um einen Ansatz der qualitativen Sozialforschung handelt, kann eine Bewertung entlang der klassischen Qualitätskriterien Objektivität, Reliabilität und Validität nicht wie bei einem quantitativen Verfahren durchgeführt werden, vielmehr müssen Kodierung und Kategoriekonstruktion zuverlässig sein.

Die Auswertungsmethode nach Mayring (2003) ist in ihrer Grundidee so ausgelegt, dass Objektivität bspw. dadurch gesichert wird, dass allein die im Transkript niedergeschriebenen Worte Verwendung finden dürfen. Dadurch, dass sie Gruppendiskussionen thematisch relativ eingegrenzt waren und daraus ein relativ kleines Kategoriensystem entstanden ist, kann von einer recht hohen Zuverlässigkeit der Daten ausgegangen werden (vgl. Ritsert 1972: 70). Dadurch, dass die Antworten bei der zweiten Gruppendiskussion zu bestimmten Themenbereichen ähnlich

³ Bei der Auswertung der Fragebögen kann bei keiner der Fragen eine „Flucht“ in die Mittelkategorie erkannt werden, die Problematik des „Hangs zu Mitte“ scheint also eher nicht aufzutauchen.

waren und sich ein fast identisches Kategoriensystem entwickeln ließ, kann von Reliabilität ausgegangen werden.

Da es sich bei dem Fragebogenteil um ein bereits mehrfach erprobtes Instrument handelt, kann auch auf die bereits mit diesem Instrument durchgeführten Untersuchungen verwiesen werden. So hat Reuter (2000) die Reliabilität wie die Retest-Reliabilität der Fragebögen zum Selbstkonzept beruflicher Kompetenz nachgewiesen (vgl. Richter 2000, zitiert in Bergmann 2003: 231). Durch die Standardisierung des Fragebogens kann für eine Trennung der Daten vom Untersucher gesorgt werden, um Objektivität in den Daten zu gewährleisten. Die Validität der Daten wurde ebenfalls von Richter bestätigt (vgl. ebd.). Auch an den gewonnenen Ergebnissen kann z. B. auf die Konstruktvalidität verwiesen werden, da zu erwartende Ergebnisse (s. Abschnitt 4 und 5) auch eingetroffen sind (z. B. Bewertung der Abstimmung zwischen Berufsschule und Betrieb wird am besten bewertet).

4 Ergebnisdarstellung

Im ersten Abschnitt der Ergebnisdarstellung werden die Mittelwerte der drei abgefragten Kompetenzbereiche dargestellt. Die Darstellung erfolgt sortiert nach kategorisiertem Semester. Es werden die Semester 1-3, 4-6 und 7-9 gegenübergestellt. Durch diese Darstellung lassen sich mögliche Entwicklungen im Studium über die Zeit zumindest vermuten. Eine Befragung der gleichen Studierenden zu unterschiedlichen Zeitpunkten des Studiums war durch die zeitliche Beschränkung des Projekts leider nicht möglich, wäre aber für eine Betrachtung der Veränderung über die Studienzeit hinweg sehr viel sinnvoller. Die vorgenommene Kategorisierung folgt dabei der Idee, dass die jeweiligen Studierendengruppen unterschiedliche Beziehungen und Auseinandersetzungs-niveaus in Bezug auf das Duale Studium aufweisen. Die erste Gruppe kann als Studienanfänger bezeichnet werden. Die zweite Gruppe befindet sich seit einiger Zeit im Studium und hat wahrscheinlich einen tieferen Einblick in Organisation und Mechanismen des Dualen Studiums sowie Erfahrungswerte und damit einhergehend möglicherweise Bewältigungsstrategien entwickelt. In der dritten Kategorie finden sich die Studierenden wieder, die ihre Berufsausbildung bereits abgeschlossen haben und nicht mehr in die Berufsschule gehen sowie kurz vor Ende des Studiums einen retrospektiven Blick einnehmen können.

Ein erster Blick auf die Übersicht zu den Mittelwerten der abgefragten Kompetenzbereiche zeigt, dass vor allem die dritte Gruppe in Bezug auf die Fachkompetenz ein teilweise deutlich erkennbar

anderes Antwortverhalten zeigt⁴. Bei der Selbsteinschätzung der Methoden- und Selbstkompetenz lassen sich im Gegensatz zur Fachkompetenz allerdings keine nennenswerten Unterschiede feststellen.

Semester kategorisiert		Ich weiß, wie ich am besten vorgehe, um etwas Wichtiges auf Dauer zu lernen.	Probleme zu durchdenken und Lösungen dafür zu suchen, ist nicht meine Stärke.	Es fällt mir schwer, mich zeitlich an Pläne zu halten.	Originelle Ideen zur Verbesserung meiner Arbeit habe ich selten.	Es fällt mir schwer, Arbeitsschritte zu planen und einzuteilen.	Wenn ich vor einem Problem stehe oder etwas lernen muss, kann ich gut einschätzen, wieviel Zeit ich brauche, um damit fertig zu werden.
Semester 1-3	Mittelwert	2,18	1,66	1,86	2,06	1,68	2,35
	Standardabweichung	,723	,675	,661	,630	,604	,972
Semester 4-6	Mittelwert	1,94	1,65	1,84	2,13	1,68	2,19
	Standardabweichung	,629	,608	,688	,629	,541	1,046
Semester 7-9	Mittelwert	2,81	1,73	2,00	1,60	1,18	3,10
	Standardabweichung	,740	1,316	1,277	,946	,853	,917
Gesamtsumme	Mittelwert	2,31	1,67	1,88	1,96	1,59	2,53
	Standardabweichung	,780	,804	,832	,749	,663	1,033

Tabelle 1: Mittelwerte Fachkompetenz nach kategorisiertem Semester

Die Feststellung, dass nur bei der Fachkompetenz (Tabelle 1) eine Entwicklung zu beobachten ist, lässt den Schluss zu, dass in diesem Bereich Veränderungen des Selbstkonzepts vorgenommen werden. In den anderen Kompetenzbereichen ist dies nicht der Fall. Daraus kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass sich das Selbstkonzept der Studierenden hier über die Dauer des Studiums nicht entscheidend verändert. Gerade mit Blick auf die Methodenkompetenz ist dieser Umstand zumindest überraschend. Vor allem wirft diese Feststellung aber die Frage auf, wie in der Weiterentwicklung des Dualen Studiums an der Universität Kassel eine Entwicklung in diesem wichtigen Bereich ermöglicht werden kann. Dies scheint gerade bei der besonderen Art des Studiums relevant zu sein, da sich über die Methodenkompetenz Hinweise auf die Möglichkeit der Studierenden ableiten lassen, einen Theorie-Praxis-Transfer bewerkstelligen zu können. Die Mittelwerte zeigen zwar, dass die Studierenden nach ihrem Selbstkonzept eine recht

⁴ An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass dieses Antwortverhalten auch darin begründet sein kann, dass die Studierenden der dritten Kategorie den Fragebogen online ausgefüllt haben. Eine Überprüfung des Effekts dieses Umstandes kann aber nicht vorgenommen werden.

gute Methodenkompetenz besitzen, eine deutlichere Entwicklung wäre in diesem Bereich aber auch für die Universität wünschenswert.

Semester kategorisiert		In Situationen mit vielen neuen Informationen ordne ich diese nach übergeordneten Gesichtspunkten.	Wenn ich in einer Problemsituation etwas tue, prüfe ich öfter, was ich inzwischen erreicht habe.	Ich versuche Prinzipien und Regeln auf neue Sachverhalte zu übertragen.	Nach einer abgeschlossenen Arbeit vergleiche ich mein Ergebnis mit dem, was ich erwartet habe.	Wenn ich etwas lerne, überlege ich, ob mir das auch in anderen Situationen etwas nützen kann.	In schwierigen Situationen schreibe ich mir einen Plan, um eine Übersicht zu anfallenden Aufgaben zu haben.	Ich prüfe im Nachhinein mein Vorgehen in einer Problemsituation, um meine Strategie zu verbessern.
Semester 1-3	Mittelwert	2,25	2,11	2,01	1,99	2,04	2,55	2,62
	Standardabweichung	,857	,887	,746	,933	,836	1,251	,991
Semester 4-6	Mittelwert	2,35	2,19	1,74	2,16	2,06	2,42	2,87
	Standardabweichung	,950	,792	,729	1,068	,814	1,177	,991
Semester 7-9	Mittelwert	2,36	2,31	1,76	2,21	2,19	2,10	2,79
	Standardabweichung	1,078	,897	,734	1,071	1,042	1,206	1,260
Gesamtsumme	Mittelwert	2,31	2,19	1,88	2,09	2,09	2,39	2,72
	Standardabweichung	,941	,869	,746	1,003	,892	1,230	1,074

Tabelle 2: Mittelwerte Methodenkompetenz nach kategorisiertem Semester

Semester kategorisiert		Ich nutze Bücher, Anleitungen und Ähnliches.	Ich frage meine Kollegen.	Ich zeige und erkläre anderen, was zu lernen ist.	Ich tausche ab und zu mit anderen Kollegen die Arbeitsaufgaben.	Ich orientiere mich, überlege und probiere es aus.	Ich schaue bei anderen zu.	Ich tausche mich mit anderen aus.	Ich tue in meiner Freizeit etwas für meine Arbeit.
Semester 1-3	Mittelwert	2,01	1,54	1,93	2,70	1,97	2,45	1,38	2,76
	Standardabweichung	,978	,651	,748	1,126	,792	1,119	,517	1,062
Semester 4-6	Mittelwert	2,03	1,50	2,23	2,65	2,00	2,39	1,65	2,71
	Standardabweichung	,752	,572	,762	1,018	,730	1,054	,661	1,243
Semester 7-9	Mittelwert	2,14	1,60	2,38	3,51	1,93	2,19	1,60	2,50
	Standardabweichung	1,072	,701	1,035	1,247	,818	1,174	,701	1,293
Gesamtsumme	Mittelwert	2,06	1,55	2,13	2,92	1,97	2,36	1,50	2,67
	Standardabweichung	,959	,647	,863	1,193	,782	1,120	,615	1,170

Tabelle 3: Mittelwerte Selbstkompetenz nach kategorisiertem Semester (Wie gehen Sie vor, wenn Sie für Ihre gegenwärtige Arbeit etwas lernen?)

Bei den Fragen, die dem Thema Lernortkooperation zugeordnet werden können, finden sich sehr viel deutlichere Unterschiede im Antwortverhalten der Gruppe aus dem Semester 7-9. Bei der

Frage danach, Ich möchte mehr/weniger Zeit in der Universität/dem Betrieb/in der Berufsschule verbringen, fallen die jeweiligen Mittelwerte deutlich höher aus als dies bei den anderen beiden Gruppen der Fall ist. Wird die Gruppierung anhand des Merkmals „in Ausbildung/Ausbildung abgeschlossen“ vorgenommen, ist dieses Phänomen noch deutlicher. Grundsätzlich fällt bei dieser Frage auf, dass die Werte in Bezug auf die Berufsschule besonders hoch ausfallen und in allen Gruppen bei einem Wert um 4 liegen. In diesem Zusammenhang muss aber auch erwähnt werden, dass nur wenige der Gruppe ‚Semester 7-9‘ diese Frage beantwortet haben, weil sie für diese Gruppe wegen der abgeschlossenen Ausbildung nicht mehr relevant ist. Insgesamt scheint aber die Berufsschule derjenige der drei Lernorte zu sein, an dem die Studierenden tendenziell weniger Zeit verbringen wollen würde. Insgesamt lässt sich anhand der hohen Mittelwerte auch ein Punkt besser nachvollziehen, der in der offenen Frage mehrfach thematisiert wurde. Dort berichten auffallend viele Studierenden von massivem Zeitdruck innerhalb des Studiums. Durch die drei Lernorte und die neben dem Studium zu absolvierenden Praxisteile, bleibt den Studierenden deutlich weniger Zeit für andere Dinge, als dies bei „normal“ Studierenden der Fall zu sein scheint.

Semester kategorisiert		in der Uni- versität ver- bringen.	im Betrieb verbringen.	in der Be- rufsschule verbringen.
Semester 1-3	Mittelwert	2,77	2,33	3,93
	Standardab- weichung	1,238	1,146	,967
Semester 4-6	Mittelwert	2,90	2,65	3,84
	Standardab- weichung	1,373	1,170	1,416
Semester 7-9	Mittelwert	3,36	3,59	4,00
	Standardab- weichung	,990	,756	1,155
Gesamtsumme	Mittelwert	2,96	2,71	3,91
	Standardab- weichung	1,226	1,182	1,117

Tabelle 4: Mittelwert Zeit nach kategorisiertem Semester (Ich möchte mehr Zeit verbringen...)

In Bezug auf Erwartungen bzw. Wünsche hinsichtlich des Angebots der jeweiligen Kooperationspartner, zeigt sich in den ersten beiden Gruppen erneut ein relativ ähnliches Bild. Grundsätzlich scheint es eher eine Zufriedenheit mit dem theoretischen Angebot der Universität wie dem Betrieb zu geben, bei der Berufsschule fällt der Mittelwert etwas höher aus. Ein deutlich anderes Bild zeigt sich aber wieder bei den Studierenden, welche die Ausbildung bereits abgeschlossen haben. Lässt sich in Bezug auf die Universität mit einem Mittelwert bei 3,02 noch ein recht neutrales Bild erkennen, steigt der Mittelwert für den Betrieb sowie nochmals bei der Berufsschule (Tabelle 5).

Semester kategorisiert		Theorie Uni- versität	Theorie Be- trieb	Theorie Be- rufsschule
Semester 1-3	Mittelwert	2,03	2,03	2,49
	Standardab- weichung	,925	,897	,975
Semester 4-6	Mittelwert	2,42	2,52	2,84
	Standardab- weichung	1,089	1,061	1,068
Semester 7-9	Mittelwert	3,02	3,61	3,88
	Standardab- weichung	,758	,891	1,116
Gesamtsumme	Mittelwert	2,42	2,60	2,85
	Standardab- weichung	1,008	1,149	1,148

Tabelle 5: Zufriedenheit mit Theorie nach kategorisiertem Semester

Mit dem Praxisanteil im Universitätsstudium (Tabelle 6) sind alle Gruppen nicht besonders zufrieden, die ältesten sind aber wieder deutlich am unzufriedensten. Auch bei der Bewertung des Praxisanteils im Betrieb fällt dieser Unterschied in der Bewertung sehr deutlich aus (1,42 vs. 2,87). Die Praxisanteile in der Berufsschule werden in den ersten beiden Gruppen durchschnittlich bewertet und von der letzten Gruppe wieder deutlich schlechter. Um diesen Effekt erklären zu können, kann der schon oben erwähnte retrospektive Blick auf das Studium herangezogen werden. Somit haben die Studierenden dieser Gruppe die Möglichkeit mit Blick auf das gesamte Studium diese Anteile für sich einzuordnen. In diesem Zusammenhang kann also eine Entwicklung nachgezeichnet werden. Die Ergebnisse dieser Entwicklung sind allerdings wenig erfreulich.

Semester kategorisiert		Praxis Uni- versität	Praxis Be- trieb	Praxis Be- rufsschule
Semester 1-3	Mittelwert	3,63	1,42	2,88
	Standardab- weichung	1,119	,553	,960
Semester 4-6	Mittelwert	3,68	1,42	3,10
	Standardab- weichung	1,166	,620	1,044
Semester 7-9	Mittelwert	4,32	2,87	4,21
	Standardab- weichung	,843	,951	,884
Gesamtsumme	Mittelwert	3,83	1,83	3,20
	Standardab- weichung	1,098	,955	1,089

Tabelle 6: Zufriedenheit mit Praxis nach kategorisiertem Semester

Wird danach gefragt, wie sich die Studierenden das Verhältnis Praxis und Theorie idealerweise vorstellen, kann tendenziell der Wunsch abgelesen werden, dass sich die Studierenden in Uni-
versität und Berufsschule mehr Praxisanteile wünschen. In Bezug auf die Betriebe wird diese Frage eher ausgeglichen beantwortet. Die Gruppe 2 zeigt sogar mit einem Mittelwert von 2,84 einen leichten Hang zu mehr Theorie in den Betrieben (Tabelle 7).

Semester kategorisiert		Wunsch Uni- versität	Wunsch Be- trieb	Wunsch Be- rufsschule
Semester 1-3	Mittelwert	3,86	3,00	3,52
	Standardab- weichung	,991	,729	1,120
Semester 4-6	Mittelwert	4,21	2,84	3,55
	Standardab- weichung	1,013	,820	,961
Semester 7-9	Mittelwert	4,07	3,94	3,29
	Standardab- weichung	1,052	,827	1,216
Gesamtsumme	Mittelwert	4,00	3,20	3,47
	Standardab- weichung	1,013	,887	1,104

Tabelle 7: Wünsche in Bezug auf Kooperationsorte nach kategorisiertem Semester (1=mehr Theorie, 3=soll gleich bleiben, 5=mehr Praxis)

Ergebnisse in Bezug auf Curriculum

Aus der offen gestellten Frage, bei der die Studierenden eigene Kommentare zum Dualen Studium an der Universität Kassel formulieren konnten, lassen sich weitere Themenschwerpunkte bzw. Kategorien (nach Mayring 2003) herausarbeiten. Zum einen lässt sich ein Themenschwerpunkt erkennen, der auf die zeitliche Belastung der Studierenden hinweist, die noch einmal durch die fehlende Abstimmung zwischen den einzelnen Kooperationspartnern verstärkt werde. Aussagen wie: „Die Uni Prüfungen [sic!] kollidieren eklatant mit den Praxisphasen im Unternehmen“ oder „Ein Kooperationsvertrag setzt eigentlich Kooperation voraus“, lassen dies deutlich werden. Vor allem in Bezug auf die Prüfungszeiträume kommt es hier zu großen Schwierigkeiten der Koordination. Aber nicht nur die Prüfungstermine werden hier als Problem formuliert, sondern auch Öffnungszeiten von Prüfungsämtern und Studienberatung. Durch Verpflichtungen im Betrieb oder aber in der Berufsschule sei es den Studierenden oft nur möglich, Termine am Nachmittag wahrzunehmen. Durch die Teilnahme an den Veranstaltungen der regulär Studierenden kommt es auch bei Veranstaltungen die in den Semesterferien angeboten werden (Laborpraktikum, Übungen, Tutorien) zu Überschneidungen, die dazu führen, dass die Studierenden diese Angebote nicht wahrnehmen können.

Ein weiterer Punkt, der von den Studierenden thematisiert wird, ist die Sinnhaftigkeit der doppelten Qualifikation bzw. die Frage nach der Sinnhaftigkeit der Berufsausbildung. Diese wird von einigen in Frage gestellt, dies vor allem mit dem Hinweis darauf, dass sich die Inhalte der Universität und der Berufsschule stark überschneiden würden. Zumindest kann dies als ein Anhaltspunkt gesehen werden, verstärkt die curriculare Abstimmung in den Blick zu nehmen. Diese Ansicht kann durch die folgende Einschätzung der inhaltlichen Abstimmung zwischen den einzelnen Kooperationspartnern noch unterstützt werden (Tabelle 8).

Semester kategorisiert	Abstimmung Organisation Universität und Berufsschule	Abstimmung Organisation Berufsschule und Betrieb	Abstimmung Organisation Betrieb und Universität	Abstimmung Inhalt Universität und Berufsschule	Abstimmung Inhalt Berufsschule und Betrieb	Abstimmung Inhalt Betrieb und Universität
Semester 1-3 Mittelwert	3,56	2,23	3,07	3,39	2,31	3,18
Standardabweichung	1,245	1,169	1,295	1,172	1,125	1,255
Semester 4-6 Mittelwert	3,40	2,06	3,00	3,39	2,45	3,19
Standardabweichung	1,499	,998	1,366	1,230	1,150	1,138
Semester 7-9 Mittelwert	3,60	3,11	4,07	4,12	3,22	4,24
Standardabweichung	1,188	,924	1,072	,928	,898	,831
Gesamtsumme Mittelwert	3,52	2,43	3,27	3,51	2,60	3,42
Standardabweichung	1,299	1,142	1,328	1,175	1,135	1,215

Tabelle 8: Organisatorische und inhaltliche Abstimmung zwischen den Kooperationspartnern nach kategorisiertem Semester

Erwartungsgemäß kann aber hier auch festgehalten werden, dass die Abstimmung zwischen Betrieb und Berufsschule, sowohl auf organisatorischer als auch auf inhaltlicher Ebene am besten beurteilt werden. Aufgrund der Erfahrungen, die beide aus der dualen Berufsausbildung mitbringen, ist dieses Ergebnis aber nicht allzu verwunderlich.

5 Ergebnisdiskussion und Anschluss an Querschnittsthemen

Die vorgestellten Ergebnisse sollen nun mit Blick auf unterschiedliche Themenschwerpunkte diskutiert werden, um im Anschluss Handlungsempfehlungen herausarbeiten zu können.

5.1 Schwerpunktthema Lernortkooperation

Aus den erhobenen Daten lässt sich als Schwerpunktthema die Lernortkooperation herausarbeiten. Wie auch in der dualen Berufsausbildung ist dies ein entscheidender Faktor, der den Erfolg oder Misserfolg einer Ausbildung – beruflich oder akademisch – maßgeblich beeinflusst. Im Bereich der dualen Berufsausbildung ist dies ein gut erschlossenes Thema, dem immer wieder eine besonders hohe Relevanz aber auch ein großes Maß an Verbesserungsmöglichkeiten zugesprochen wird (vgl. zum Überblick Euler et al. 1999, Euler 2004, Döring/Stahl 1998). Grundsätzlich scheint es so, dass viele Probleme der dualen Berufsausbildung auf das Duale Studium übertragen werden können. Gerade die Problematik der Abstimmung zwischen den Schulen und Betrieben scheint sehr ähnlich strukturiert wie zwischen der Universität und den Betrieben. In beiden Fällen stehen unterschiedliche Zieldimensionen des Handels im Vordergrund. Zum einen die

fachspezifische Beruflichkeit, auf der anderen Seite entweder der Bildungsauftrag der Berufsschulen oder aber das Ziel der akademischen Kompetenzgewinnung auf Seiten der Universität. Bei der nötigen Kooperation kommt es aufgrund dieser unterschiedlichen Zielausrichtungen immer wieder zu Konflikten. Hier ist das Einrichten gemeinsamer Steuerungsgremien (auch an der Universität Kassel vorhanden; Treffen einmal pro Semester) essentiell. Die Existenz solcher Gremien allein kann aber kein Erfolgsgarant für Kooperation sein. Wichtig erscheint in diesem Zusammenhang vor allem die Frage, wie und durch wen die einzelnen Partner vertreten werden und welche Relevanz die Entscheidungen dieser Gremien für die Arbeit der einzelnen Kooperationspartner besitzt.

Es kann beobachtet werden, dass in der Institution Universität eine natürliche Skepsis gegenüber Unternehmen der freien Wirtschaft vorhanden sein kann⁵. Dies führt gerade in Bezug auf den Punkt der Frage nach Abschlussarbeiten häufig zu Konflikten, die auf Kosten der Studierenden ausgetragen werden. Teil der Kooperationsbedingungen könnte hier u. a. eine klarere Regel über die Anforderungen an eine solche Abschlussarbeit sein. So könnten sich Studierende vorher informieren und eventuelle Frustrationsmomente vermeiden. Unternehmen könnten früher prüfen welche betriebsrelevanten Themen sich in welcher Art und Weise als Thema einer wissenschaftlichen Abschlussarbeit eignen. Der Hinweis auf die Wissenschaftlichkeit scheint an dieser Stelle von besonderer Bedeutung, denn diese ist eben Teil der universitären Ausbildung und muss demnach auch den entsprechenden Ansprüchen an eine solche Arbeit gerecht werden (können).

Eine verstärkte Lernortkooperation kann auch auf Ebene der Studierenden positive Effekte entfalten. In der Befragung der Studierenden wurde deutlich, dass vielfach der Betrieb derjenige Kooperationspartner ist, der in der Bewertung in den verschiedenen Kategorien am besten abschneidet. Diese Beobachtung kann unter anderem damit begründet werden, dass die Studierenden im Betrieb die stärksten Sozialisierungseffekte erfahren. Durch die Ausrichtung der Studierenden am Betrieb und ihrer betrieblichen Zukunft, ist diese Beobachtung auch logisch leicht nachzuvollziehen. Im Umkehrschluss – auch das ist eine Erfahrung, die aus der dualen Berufsbildung übertragen werden kann – werden die Studierenden in Bezug auf die Universität bzw. Berufsschule weniger stark sozialisiert. Dies hat zur Folge, dass die Bereitschaft sinkt, sich den organisatorischen wie institutionell-kulturellen Mechanismen und Regeln der jeweiligen Bildungsinstitution in größerem Maße zu stellen. Weil es ihnen nicht gelingt sich in adäquatem Maße diesen Regeln anzupassen, tauchen verhältnismäßig mehr und häufiger Probleme mit diesem Kooperationspartner auf. Durch die relativ starke Bindung an den Ausbildungsbetrieb fühlen die Studierenden sich möglicherweise von den Einrichtungen (Studienberatung, Fachbereich) der

⁵ Dies äußert sich z. B. in studentischen Aussagen, dass Professoren Abschlussarbeiten mit einem betrieblichen Themenschwerpunkt kategorisch ablehnen.

Universitäten missverstanden oder wenig wahrgenommen. So können zumindest die entsprechenden studentischen Aussagen im offenen Frageteil interpretiert werden. Das Interesse der Universität könnte hier sein, dafür zu sorgen, dass die Studierenden entsprechende Möglichkeiten der stärkeren Identifikation mit der Universität erhalten. Mit Blick auf Angebote Dualen Studiums an Fachhochschulen und Berufsakademien, die schon lange Erfahrungen mit einer engen Zusammenarbeit mit Unternehmen aufweisen und deren Lehrstruktur und -organisation eher denen einer Schule entsprechen und den Studierenden im Gegensatz zu Universität möglicherweise weniger neu und dadurch fremd erscheinen, scheint hier ein für die Universität besonderes Merkmal identifiziert zu sein. Dies scheint aber auch eine besondere Herausforderung für die Universität(en) darzustellen, wenn sie Duales Studium anbieten wollen. Der Geist der Kooperation ist hier in Bezug auf Unternehmen der freien Wirtschaft (Freiheit von Forschung und Lehre) möglicherweise weniger ausgeprägt und kann auf organisationaler Ebene eine Behinderung der Ausgestaltung eines Dualen Studiums darstellen.

Zurück zur Ebene der Studierenden kann nicht nur das Gefühl des Missverstanden-Werdens oder des Nicht-Wahrgenommen-Werdens in diesem Zusammenhang problematisch sein. Durch die starke innere Ausrichtung am Betrieb und damit auch an der betrieblichen Praxis entwickeln die Studierenden entsprechende Erwartungen im Hinblick auf die Angebote an der Universität. Deutlich wird dies in den Ergebnissen der Bewertung der Praxisanteile (Tabelle 6) und dem Wunsch nach mehr Praxisanteilen im universitären Teil der Ausbildung (Tabelle 7). Daraus muss nicht unbedingt geschlossen werden, dass die Inhalte der universitären Lehre praxisfern sind. Dies kann ebenso ein Ausdruck nicht kongruenter Erwartungshaltung von Seiten der Studierenden sein (vgl. auch 5.2: Berufliche Relevanz). In diesem Zusammenhang wäre es interessant gewesen auch ehemalige Studierende zu befragen, die ihre Ausbildung bereits abgeschlossen haben. In den Gruppendiskussionen wurde in einigen Aussagen der Unternehmensvertreter deutlich, dass die Alumni in den Betrieben nach einiger Zeit im Beruf eine andere Bewertung vornehmen und die universitären Teile der Ausbildung höher einschätzen. Dies kann ein Hinweis darauf sein, dass erst retrospektiv eine sinnvolle Bewertung der jeweiligen Ausbildungsteile vorgenommen werden kann (an dieser Stelle sei auf das Projekt der FH Mittelhessen hingewiesen, die sich mit der Einbindung von Alumni auseinandersetzen). Mit Blick auf die zweite Frage bedeuten diese Ergebnisse, dass Lernprozesse vor allem mit Blick auf die betriebliche Praxis bewertet werden. Der Wunsch danach die Abschlussarbeit mit einem betrieblichen Schwerpunkt zu schreiben ist höher entwickelt als der Wunsch dies mit einem universitären Schwerpunkt zu tun.

Für die Betriebe hat dieser Aspekt der stärkeren Sozialisierung im Betrieb den positiven Effekt, dass sich nur die wenigsten Studierenden vorstellen können nach dem Abschluss des Studiums in einem anderen als dem Ausbildungsbetrieb zu arbeiten (Mittelwert 3,87, in der Gruppe Semester 7-9 sogar bei 4,26 bei einer Standardabweichung von 1,017 bzw. 0,933). Allerdings gibt es

trotz der hohen Bindung an den Ausbildungsbetrieb über die unterschiedlichen Semesterkategorien hinweg eine relativ hohe Neigung an das Duale Studium noch ein Masterstudium anzuschließen (Gesamtmittelwert 1,93 bei einer Standardabweichung von $s=0,935$). Diese Neigung könnte mit dem verstärkten gesellschaftlichen Druck, einen möglichst hohen Bildungsabschluss zu erlangen, zusammenhängen. Ebenso kann es Ausdruck von noch immer vorhandener Unsicherheit sein, wenn ein Studierender sein Studium „nur“ mit einem Bachelor abschließt. In den Betrieben sind Stellen, die mit Bachelorabsolventen besetzt werden, meist auf einer mittleren Ebene anzutreffen. So könnte der Wunsch einen Master anzuschließen auch mit dem Ziel zusammenhängen, sich weitere Karriereoptionen zu eröffnen. An der Universität Kassel gibt es grundsätzlich die Möglichkeit einen Master an das Duale Studium im Praxisverbund anzuschließen.

5.2 Weitere Querschnittsthemen

Berufliche Relevanz

Die dual Studierenden äußerten sich semester- wie studiengangübergreifend negativ zum derzeitigen Angebot der praktischen Inhalte des jeweiligen Bachelorstudiums. Aufgrund mangelnder curricularer Abstimmung zwischen den Kooperationspartnern, wirkt die Universität isoliert von den Lernorten Betrieb und Berufsschule. Anstatt einer Balance und Verzahnung von theoretischen und praktischen Inhalten, die durch die Kooperationspartner hergestellt werden sollte, wünschen sich die dual Studierenden auch von der Universität einen entsprechend hohen Praxisbezug (Tabelle 9 & 10).

		Wunsch Universität					Gesamtsumme
		mehr theoretische Inhalte	etwas mehr theoretische Inhalte	keine Veränderung	etwas mehr praktische Inhalte	mehr praktische Inhalte	
Semester kategorisiert	Semester 1-3	1	0	27	9	22	59
	Semester 4-6	1	1	3	10	14	29
	Semester 7-9	0	4	2	10	12	28
Gesamtsumme		2	5	32	29	48	116

Tabelle 9: Wunsch der Studierenden nach praktischen Inhalten nach kategorisiertem Semester

		Wunsch Universität					Gesamtsumme
		mehr theoretische Inhalte	etwas mehr theoretische Inhalte	keine Veränderung	etwas mehr praktische Inhalte	mehr praktische Inhalte	
Studiengang und ggf. Fachrichtung	Elektrotechnik	1	0	4	6	9	20
	Informatik	0	0	1	0	2	3
	Maschinenbau	1	2	21	17	17	58
	Mechatronik	0	1	0	3	1	5
	Wirtschaftsingenieurwesen - Elektrotechnik	0	0	1	0	0	1
	Wirtschaftsingenieurwesen - Maschinenbau	0	1	5	2	13	21
	Wirtschaftsingenieurwesen - Regenerative Energien	0	0	0	1	1	2
	Wirtschaftswissenschaften	0	1	1	2	5	9
Gesamtsumme		2	5	33	31	48	119

Tabelle 10: Wunsch der Studierenden nach praktischen Inhalten nach Studiengang

Aus einer qualitativen Untersuchung von Gudrun Hessler aus dem Jahr 2013, in der die berufliche Relevanz des Studiums aus Sicht der Studierenden diskutiert wird, geht hervor, dass die Entwicklung berufsrelevanter Kompetenzen im Studium von Studierenden häufig nicht wahrgenommen wird. Besonders die erworbenen Fachkompetenzen und deren Bedeutung für den Arbeitsmarkt sind von den Studierenden schwer einzuordnen (vgl. Hessler 2013: 56). Hessler befragte jedoch Studenten der Sozial- und Geisteswissenschaften, Studiengängen mit deutlich weniger erkennbarer Berufsfeldprägnanz. Insofern sind die Ergebnisse der StiP-Befragung, die ein ähnliches Bild der studentischen Wahrnehmung der erworbenen Kompetenzen zeichnen, besonders interessant, da die angebotenen Studiengänge bereits ohne die Einbindung in ein duales Studium eine hohe Berufsfeldprägnanz aufweisen. Die Praxisrelevanz der während des Studiums erworbenen Kompetenzen hervorzuheben wird zur zentralen Aufgabe der Verzahnung von Theorie und Praxis seitens der Universität, grade weil dieses Qualitätsmerkmal des dualen Studiums die Entscheidung von Studenten für diese Studienform beeinflusst hat (Tabelle 11 & 12).

		Theorie-Praxis-Verknüpfung					Gesamtsumme
		trifft völlig zu	trifft eher zu	neutral	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu	
Semester kategorisiert	Semester 1-3	59	12	0	0	0	71
	Semester 4-6	22	7	1	1	0	31
	Semester 7-9	1	31	7	2	1	42
Gesamtsumme		82	50	8	3	1	144

Tabelle 11: Rolle der Theorie-Praxis-Verknüpfung bei der Entscheidung für ein Duales Studium nach kategorisiertem Semester

		Praxisbezug			Gesamtsumme
		trifft völlig zu	trifft eher zu	neutral	
Semester kategorisiert	Semester 1-3	58	12	1	71
	Semester 4-6	23	8	0	31
	Semester 7-9	1	28	13	42
Gesamtsumme		82	48	14	144

Tabelle 12: Erwartungen an das Duale Studium, Praxisbezug nach kategorisiertem Semester

Die Entwicklung von Fachkompetenz als kritisches Element beruflicher Handlungsfähigkeit steht auch in der wissenschaftlichen Diskussion um die praktische Anschlussfähigkeit des Studiums zur Disposition. So werden unter dem Begriff ‚Employability‘ solche nichtfachlichen Kompetenzen zusammengefasst, die das kompetente Handeln im Beruf sicherstellen sollen (vgl. Teichler 2009: 43). Die primär im angelsächsischen Raum geführte Diskussion um ‚Beschäftigungsfähigkeit‘ ist jedoch stark vom Fokus des britischen Bildungssystems auf Persönlichkeitsentwicklung und Allgemeinbildung geprägt und ist nur schwer auf das deutsche Konzept von Beruflichkeit zu übertragen (vgl. ebd.: 45). Problematisch ist der Begriff zudem durch seine Herkunft aus der Arbeitsmarktforschung, in der ‚Employability‘ vor allem die Beschäftigungsfähigkeit gering Qualifizierter beschreibt.

Für das Studium im Praxisverbund ergeben sich Ansätze für mittel- bis langfristige Initiativen zur Verbesserung der Studienqualität. Die dual Studierenden bilden eine Minderheit in ihren Studiengängen. Die Rücksichtnahme auf inhaltliche, aber auch auf organisatorische Bedürfnisse der StiP, kann von Dozenten und Betreuern nicht verlangt werden. Essentiell werden deshalb Maßnahmen zur Qualitätssteigerung, die einen Mehrwert für alle Studierenden darstellen. Profiteure verstärkter Aufklärung über die berufliche Relevanz der erworbenen Kompetenzen, grade der Fachkompetenzen, wären nicht nur die dual Studierenden, sondern auch deren Kommilitonen. Im Positionspapier zur Entwicklung des dualen Studiums des Wissenschaftsrates (2013) wird zudem darauf hingewiesen, dass die zu erwartende inhaltliche Transferleistung, die von den Studenten selbst erbracht werden muss, ebenfalls kommuniziert werden muss (Wissenschaftsrat 2013: 28).

Curriculumentwicklung

Die negativen Erfahrungen, die die dual Studierenden mit der Theorie-Praxis-Verknüpfung im dualen Studium gemacht haben, mündet in die Diskussion um eine gemeinsame Curriculumentwicklung, welche formal-organisatorische und inhaltliche Aspekte des Studiums und der dualen Ausbildung zu verbinden versucht. Im Falle des Studiums im Praxisverbund mit seinen geringen

Studierendenzahlen, ist der zu betreibende Aufwand einer gemeinsamen Curriculumentwicklung nur schwer zu rechtfertigen.

Den Ergebnissen der Erhebung lässt sich wie zu erwarten entnehmen, dass die Studierenden die Abstimmung zwischen der Berufsschule und dem Betrieb am besten bewerten (Tabelle 13). Dennoch ist die curriculare Abstimmung aus Sicht der Studierenden auch an dieser Stelle noch verbesserungswürdig, wie sich auch in den Kommentaren in den offenen Fragestellungen erkennen lässt.

	N	Mittelwert	Standardabweichung
Abstimmung Organisation Universität und Berufsschule	114	3,54	1,305
Abstimmung Organisation Berufsschule und Betrieb	144	2,48	1,171
Abstimmung Organisation Betrieb und Universität	127	3,28	1,331
Abstimmung Inhalt Universität und Berufsschule	105	3,55	1,185
Abstimmung Inhalt Berufsschule und Betrieb	135	2,61	1,147
Abstimmung Inhalt Betrieb und Universität	117	3,45	1,221
Gültige Anzahl (listenweise)	97		

Tabelle 13: Abstimmung zwischen den Kooperationspartner, Einschätzung der Studierenden gesamt

Weniger zufrieden sind die dual Studierenden mit der Abstimmung zwischen Universität und Berufsschule sowie zwischen Universität und Betrieb. Auch an dieser Stelle wirken sich die starren Strukturen an der Universität mit wenig Rücksicht auf die dual Studierenden negativ auf die Kooperation aus. Ob das Studium im Praxisverbund als ausbildungsintegrierendes Duales Studium ohne Berufsschulkooperation oder als praxisintegrierendes Studium die Hürden der abgestimmten Curriculumentwicklung eher zu meistern vermag, bleibt fraglich.

In einem Vergleich von 14 dualen Studiengängen konnten Kupfer, Kolter und Köhlmann-Eckel festhalten, dass eine curriculare Verzahnung z. B. durch die Entwicklung konkreter Studien- und Lehrplänen, bei keinem der Studiengänge stattfand (vgl. Kupfer/Kolter/Köhlmann-Eckel 2014: 18). Obwohl Kooperationspartner, die zwischen Betrieb und Hochschule vermitteln, die inhaltliche Verzahnung begünstigen können, konnte bei ausbildungsintegrierenden dualen Studiengängen in denen die Berufsschule oder eine Kammer eine solche Funktion einnehmen könnte, ebenfalls keine curriculare Abstimmung festgestellt werden. Die Abstimmung beschränkte sich auf die Identifizierung und Nutzung von Synergien zwischen den einzelnen Curricula (vgl. ebd.: 19). Da in den Ergebnissen der Befragung mehrfach eine scheinbare Redundanz von Berufsschulunterricht und Studium erwähnt wird, sind auch die Chancen der synergetischen Nutzung der Curricula stark von einer inhaltlichen und organisatorischen Abstimmung abhängig.

Rolle der Berufsschule und Bedeutung der Berufsausbildung bzw. der doppelten Qualifikation

Aus der Studierendenbefragung, aber auch aus den Diskussionsbeiträgen der Lehrpersonen in den Gruppendiskussionen lässt sich ableiten, dass die Berufsschule eine Sonderrolle in der Art des Dualen Studiums an der Universität Kassel spielt. Zum einen sind die Erfahrungen in der Schule gemacht worden, dass „Sonder“-Klassen, die allein aus Studierenden im Praxisverbund bestehen bedeutend besser funktionieren. Diese Erfahrung wird teilweise auch von den Studierenden selbst bestätigt (offene Fragen). Wenn die Studierenden in die regulären Klassen integriert werden, besteht das Problem, dass den besonderen Anforderungen dieser Schüler erhöhte Aufmerksamkeit entgegengebracht werden muss. Da sie sich nicht in einer regulären Ausbildung befinden, drohen sie in den regulären Berufsschulklassen schneller als andere an die Seite gedrängt zu werden. Mit dem Blick auf die zweijährige Vorbereitung auf die IHK-Prüfung im Gegensatz zur normalen Ausbildung, benötigen diese ein an ihre spezielle Situation angepasstes Curriculum.

Zum anderen haben die gesondert eingerichteten Klassen für Studierende den Vorteil, dass Sie hier die Gelegenheit haben sich besser kennen zu lernen, weil dies der einzige Lernort ist, an dem sie als Gruppe existieren. Durch die unterschiedlichen Betriebe, in denen sie arbeiten und die Lehrstruktur an der Universität, ist dies sonst nicht der Fall. Auch wenn dieser Umstand auf den ersten Blick banal erscheint, kann diese Konstituierung als Gruppe für die Bewältigung der Aufgaben und Herausforderungen im Dualen Studium auch einen motivierenden Effekt haben. So kennen sich die Studierenden untereinander besser und wissen, an wen Sie sich ggf. wenden können, weil sie wissen, dass diese Person unter ähnlichen Umständen studiert. Auch ein Austausch über unterschiedliche betriebliche Umstände kann hier von Vorteil und Bedeutung sein.

Allerdings lassen einige Kommentare der Studierenden erkennen, dass ihnen die doppelte Qualifikation nicht immer sinnvoll erscheint, weil Sie häufig das Gefühl haben, dass sich Inhalte wiederholen. Für die Universität ist die doppelte Qualifikation allerdings einer der wichtigen Säulen des Dualen Studiums. Hier besteht zumindest Handlungsbedarf, z. B. in Bezug auf die Abstimmung der Curricula. Für die Berufsschulen scheint eine Aufgabe darin zu bestehen, die Sinnhaftigkeit, einen anerkannten Ausbildungsberuf zu erlernen, deutlicher zu machen. Die Studierenden erhalten dadurch nicht nur Einblicke in unterschiedliche Arten von Beruflichkeit, sondern sind im Gegensatz zu regulär Studierenden im Vorteil. So gibt es z. B. die Möglichkeit, falls man zu dem Schluss kommt, das Duale Studium abzubrechen, eine der beiden eingeschlagenen Wege ohne Verlust an Zeit weiter zu verfolgen (es gibt an der Universität Kassel Beispiele für beide Fälle, Abbruch des Studiums bzw. Abbruch der Ausbildung mit jeweils der Weiterführung der

Ausbildung bzw. des Studiums). Ein Aufgeben der doppelten Qualifikation scheint hier keine Option.

6 Handlungsempfehlungen

Angesichts der Ergebnisse der Studierendenbefragung scheint es auf Seiten der Universität an einigen Stellen Handlungsbedarf zu geben, um die Qualität des Dualen Studiums an der Universität Kassel zu verbessern.

Vor allem in Bezug auf das Schwerpunktthema Lernortkooperation sehen wir in verschiedenen Bereichen Entwicklungsmöglichkeiten. Besonderes Augenmerk ist dabei auf die Beziehung der Studierenden zur Universität zu richten. Die Universität ist angehalten die dual Studierenden mehr an die Universität und ihre eigene Kultur heranzuführen. Klagen über schlechte Studienberatung (auch terminlich schwierig, wegen der Verpflichtungen im Ausbildungsbetrieb) sollten Anlass geben, über die entsprechenden Angebote nachzudenken. Außerdem muss dafür gesorgt werden, dass die Mitarbeiter in den entsprechenden Studienberatungen für die speziellen Problemlagen der dual Studierenden sensibilisiert werden. Dies bedeutet aber keineswegs, dass nur den Forderungen der Studierenden nachgekommen werden soll. Aber eine Studienberatung, welche die Problemlagen der dual Studierenden ernst nimmt, ist in der Lage, größere Probleme für die Studierenden zu verhindern und so auch die Einstellung der Studierenden positiv zu beeinflussen.

Darüber hinaus erscheint es sinnvoll, die Gruppe der dual Studierenden als solche auch direkt anzusprechen. Dies kann z. B. durch eine gemeinsame Semestereinführung aller dual Studierenden (unabhängig vom Fachbereich) realisiert werden. In Bezug auf die Einschätzung der Relevanz der Studienanteile für die berufliche Praxis, kann es sinnvoll sein hierzu auch Alumni einzuladen, die von den eigenen Erfahrungen im Beruf nach einem dualen Studium an der Universität Kassel berichten. Alumni erscheinen den beginnenden Studierenden eher als jemand, der ihre Probleme und Nöte vorhersehen kann, als dies Betreuer oder Dozenten der Universität können.

In Bezug auf die Abschlussarbeiten erscheint es sinnvoll, Regeln, möglicherweise in Kooperation mit den Betrieben, auszuarbeiten, um über thematische und wissenschaftliche Ausrichtung dieser Arbeiten Klarheit zu schaffen. Auf diese Weise könnte die Konfliktlage in diesem Bereich entschärft werden. Deutlich müsse hier aber herausgearbeitet werden, dass die Bewertung und Betreuung der Arbeit durch Mitarbeiter der Universität stattfindet, da die Abschlussarbeit Teil der wissenschaftlichen Ausbildung ist. Dies muss verstärkt auch den Studierenden wie den Betrieben deutlich gemacht werden.

Bei der Ausgestaltung der Kooperationsbeziehung, vor allem der inhaltlichen Abstimmung zwischen Universität und Berufsschule, scheint es ebenfalls Handlungsbedarf zu geben. Aufgabe der Berufsschulen scheint hier auch zu sein, stärker deutlich zu machen, warum eine doppelte Qualifikation, warum also der Abschluss eine Berufsausbildung Vorteile für die Studierenden bietet. Es wäre ratsam die berufsschulischen Anteile so zu organisieren, dass die StiPse eigene Klassenverbände bilden. Allerdings ist diese Empfehlung nur dann sinnvoll, wenn es eine entsprechende Anzahl an Studierenden gibt. Gibt es in einem Ausbildungsberuf nur einen Studierenden, kann ein solches Angebot nicht realisiert werden.

Für die Betriebe besteht eine mögliche Aufgabe darin, Konzepte in Bezug auf ein mögliches Masterstudium zu entwickeln. Die große Mehrheit der jetzigen Studierenden steht einem Masterstudium im Anschluss sehr offen gegenüber bzw. sie sind sich sicher, ein solches anzuschließen. Dies hat zum einen mit Karriereoptionen nach dem Studium, aber auch mit dem gesellschaftlichen Mainstream-Diskurs über möglichst hohe Abschlüsse zu tun. Was immer der Grund sein mag, die Betriebe sind angeraten, Konzepte für eine mögliche Einbindung auch für Masterstudierende zu entwickeln, um diejenigen, die ein solches Masterstudium anschließen möchten, auch weiterhin an den Betrieb binden zu können. Auf diese Weise gäbe es für die Unternehmen auch die Möglichkeiten dual Studierende für andere als die bisherigen Beschäftigungsfelder zu erschließen und auch in diesen Bereichen von den Vorteilen eines Studiums im Praxisverbund zu profitieren. Andernfalls laufen die Betriebe Gefahr potentielle Mitarbeiter, die bereits während des Studiums den Betrieb sehr gut kennenlernen, als mögliche Mitarbeiter auf längere Zeit zu verlieren.

7 Ausblick und offene Fragen

Erstes Ergebnis der vorgelegten Studie ist die Überlegung eine gemeinsame Einführung für alle neuen Studierenden im Praxisverbund erstmals im Wintersemester 15/16 durchzuführen. Als Vorbereitung auf dieses Treffen gibt es Ende Januar bereits ein erstes Treffen aller StiPse, bei dem sowohl ausgewählte Ergebnisse dieser Studie diskutiert werden, als auch Ideen zur Organisation einer solchen Einführung gesammelt werden sollen. Dabei handelt es sich aber nicht um ein Treffen der Studierenden allein, sondern es sind alle beteiligten Kooperationspartner vertreten.

Weiter offen bleibt die Frage, wie die Kompetenzentwicklung bewertet werden kann, wenn es Gelegenheit gäbe die Studierenden zu verschiedenen Zeitpunkten über einen längeren Zeitraum zu befragen. Aus einer solchen Studie könnten wertvolle Ergebnisse generiert werden, die dabei helfen können, die Qualität des Dualen Studiums an der Universität Kassel weiter zu verbessern. Dies könnte auch in Zusammenhang mit einer regelmäßigen Evaluation des Dualen Studiums

bzw. der Studierenden in dualen Studiengängen realisiert werden. Hier müsste allerdings geklärt werden, ob die ressourciellen Bedingungen an der Universität Kassel gegeben sind, um eine solche durchzuführen.

Anstoß weiterer Untersuchungen im Bereich des Dualen Studiums an Universitäten kann auch dadurch gegeben werden, dass unterschiedliche Modelle der Organisation an unterschiedlichen Universitäten untersucht werden, um Hinweise darauf zu erhalten, an welchen Stellen und für welche Problemlagen im Dualen Studium bestimmte Lösungen besonders gut geeignet sind.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Mittelwerte Fachkompetenz nach kategorisiertem Semester	13
Tabelle 2: Mittelwerte Methodenkompetenz nach kategorisiertem Semester	14
Tabelle 3: Mittelwerte Selbstkompetenz nach kategorisiertem Semester (Wie gehen Sie vor, wenn Sie für Ihre gegenwärtige Arbeit etwas lernen?).....	14
Tabelle 4: Mittelwert Zeit nach kategorisiertem Semester (Ich möchte mehr Zeit verbringen...)	15
Tabelle 5: Zufriedenheit mit Theorie nach kategorisiertem Semester	16
Tabelle 6: Zufriedenheit mit Praxis nach kategorisiertem Semester	16
Tabelle 7: Wünsche in Bezug auf Kooperationsorte nach kategorisiertem Semester (1=mehr Theorie, 3=soll gleich bleiben, 5=mehr Praxis).....	17
Tabelle 8: Organisatorische und inhaltliche Abstimmung zwischen den Kooperationspartnern nach kategorisiertem Semester.....	18
Tabelle 9: Wunsch der Studierenden nach praktischen Inhalten nach kategorisiertem Semester	21
Tabelle 10: Wunsch der Studierenden nach praktischen Inhalten nach Studiengang.....	22
Tabelle 11: Rolle der Theorie-Praxis-Verknüpfung bei der Entscheidung für ein Duales Studium nach kategorisiertem Semester.....	22
Tabelle 12: Erwartungen an das Duale Studium, Praxisbezug nach kategorisiertem Semester	23
Tabelle 13: Abstimmung zwischen den Kooperationspartner, Einschätzung der Studierenden gesamt	24

Literatur

Bergmann, Bärbel (2003): Selbstkonzept beruflicher Kompetenz. In: Erpenbeck, John/von Rosenstiel, Lutz (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung: Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart. S. 229-260.

Döring, Ottmar/Stahl, Thomas (1998): Innovation durch Lernortkooperation. Bielefeld.

Erpenbeck, John/von Rosenstiel, Lutz (Hrsg.) (2003): Handbuch Kompetenzmessung: Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart.

Euler, Dieter (2004): Handbuch der Lernortkooperation. Band 1 & 2. Bielefeld

Euler, Dieter/Berger, Klaus/Hertel, Hans-Dieter/Krafczyk, Tobias/Weber, Heike/Höpke, Ingrid/Walden, Günter (1999): Kooperation der Lernorte im dualen System der Berufsbildung. Bonn. URL: <http://www.blk-bonn.de/papers/heft73.pdf> [Stand: 12.01.2015].

Franke, Guido (2008): Facetten der Kompetenzentwicklung. Bonn.

Frommberger, Dietmar (2009): „Durchlässigkeit“ in Bildung und Berufsbildung: Begriff, Begründungen, Modelle und Kritik. In: Dietrich, Andreas/Frommberger, Dietmar/Klusmeyer, Jens (Hrsg.): Akzentsetzung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. URL: http://www.bwpat.de/profil2/frommberger_profil2.pdf. [Stand: 23.12.2014].

Hessler, Gudrun (2013): Employability in der Hochschule? Analysen zur Perspektive von Studierenden der Sozial- und Geisteswissenschaften. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung Jg. 8/Nr. 1, S. 45-59.

Jahn, Heidrun (2001): Duale Studiengänge an Fachhochschulen. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung eines Modellversuchs an den Fachhochschulen Magdeburg und Merseburg (Arbeitsberichte 3'01). Wittenberg.

Jenewein, Klaus/Wisenbach, Klaus (2006): Duale Studiengänge an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. In: Koch, Manuela; Westermann, Georg (Hrsg.): Von Kompetenz zu Credits. Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf ein Hochschulstudium, Wiesbaden, S. 1-16.

Kupfer, Franziska/Kolter, Christa/Köhlmann-Eckel, Christiane (2014): Analyse und Systematisierung dualer Studiengänge an Hochschulen – Abschlussbericht. Bonn.

Lamnek, Siegfried (2005): Gruppendiskussion. Theorie und Praxis. Weinheim.

Lamnek, Siegfried (2010): Qualitative Sozialforschung. Weinheim.

Mayring, Philip (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim.

Minks, Karl-Heinz/Netz, Nicolai/Völk, Daniel (2011): Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland: Status quo und Perspektiven. Hannover.

URL: http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201111.pdf [Stand: 23.12.2014].

Nießen, Manfred (1977): Gruppendiskussion: Interpretative Methodologie: Methodenbegründung. Anwendung. München.

Porst, Rolf (2011). Fragebogen: Ein Arbeitsbuch. Wiesbaden.

Richter, Falk (2001): Methodik der Querschnittsuntersuchungen. In: Bergmann, Bärbel et al.: Kompetenzentwicklung und Berufsarbeit. Münster, S. 55-131.

Ritsert, Jürgen (1972): Inhaltsanalyse und Ideologiekritik. Ein Versuch über kritische Sozialforschung. Frankfurt a. M.

Teichler, Ulrich (2009): Wissenschaftlich kompetent für den Beruf qualifizieren. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Neue Anforderungen an die Lehre in Bachelor- und Master- Studiengängen. Jahrestagung des HRK Bologna-Zentrums. Bonn, S.30-52.

Weinert, Franz E. (2001): Concept of competence: A conceptual clarification. In: Rychen, Dominique S./Salganik, Laura H. (eds.): Defining and selecting key competencies. Kirkland, S.45-65.

Weiß, Reinhold (2007): Wie es gehen könnte – Wege zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis Jg. 36/2007, Heft 6, S. 3-4.

Wissenschaftsrat (2013): Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums. Positionspapier. URL: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3479-13.pdf> [Stand: 14.01.2015].

Anhang: Fragebogen

Hinweis: Sie willigen mit dem Ausfüllen in die Erhebung und die Verarbeitung der in diesem Fragebogen angegebenen Daten der Befragung ein. Die Daten dürfen nur aggregiert und anonymisiert veröffentlicht werden. Eine weitergehende Verwendung ist unzulässig.

Bitte beantworten Sie möglichst jede Frage. Bei einigen Fragen haben Sie die Möglichkeit leere Kästchen auszufüllen. Wenn der Platz an der Stelle nicht ausreicht, können Sie auf dem Endbogen weitere Anmerkungen machen.

A – Persönliche Angaben

A1 Geschlecht: männlich weiblich

A2 Alter: Jahre

A3 In welchem Semester studieren Sie?

1 2 3 4 5 6 7 8

A4 Welchen Studiengang belegen und welche Ausbildung absolvieren Sie?

Studiengang		Fachrichtung		Ausbildungsberuf	
Elektrotechnik	<input type="checkbox"/>			Anlagenmechaniker/in	<input type="checkbox"/>
Informatik	<input type="checkbox"/>			Elektroniker/in für Betriebs- und Automatisierungs-technik	<input type="checkbox"/>
Maschinenbau	<input type="checkbox"/>			Energieanlagenelektroniker/in	<input type="checkbox"/>
Mechatronik	<input type="checkbox"/>			Gießereimechaniker/in	<input type="checkbox"/>
Wirtschaftsingenieurwesen	>	Elektrotechnik	<input type="checkbox"/>	Industriemechaniker/in	<input type="checkbox"/>
	>	Maschinenbau	<input type="checkbox"/>	Industriekaufmann/frau	<input type="checkbox"/>
	>	Regenerative Energien	<input type="checkbox"/>	Mechatroniker/in	<input type="checkbox"/>
Wirtschaftswissenschaften	<input type="checkbox"/>			Verfahrensmechaniker/in	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>				<input type="checkbox"/>

A5 Welche beruflichen Vorerfahrungen besitzen Sie?

Praktikum (während der Schulzeit)

Praktikum (nach der Schulzeit), wenn ja: Dauer Wochen/Monate (nicht zutreffendes durchstreichen).

Ausbildung – Beruf:

unqualifizierte Arbeit/Minijob:

B – Kompetenzerhalt und –entwicklung

Bitte schätzen Sie Ihr Vorgehen in einer Problemsituation ein. Entscheiden Sie, in welchem Maße jede Aussage auf Sie zutrifft oder nicht. Kreuzen Sie das für Sie passende Kästchen an. Bitte lassen Sie keine Frage aus und überlegen Sie zu den einzelnen Punkten nicht zu lange – die erste Antwort, die Ihnen einfällt, ist meist zutreffend.

B1	trifft vö- llig zu				trifft gar nicht zu
Ich weiß, wie ich am besten vorgehe, um etwas Wichtiges auf Dauer zu lernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Probleme zu durchdenken und Lösungen dafür zu suchen, ist nicht meine Stärke.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es fällt mir schwer, mich zeitlich an Pläne zu halten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Originelle Ideen zur Verbesserung meiner Arbeit habe ich selten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es fällt mir schwer, Arbeitsschritte zu planen und einzuteilen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich vor einem Problem stehe oder etwas lernen muss, kann ich gut einschätzen, wieviel Zeit ich brauche, um damit fertig zu werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B2	trifft vö- llig zu				trifft gar nicht zu
In Situationen mit vielen neuen Informationen ordne ich diese nach übergeordneten Gesichtspunkten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich in einer Problemsituation etwas tue, prüfe ich öfter, was ich inzwischen erreicht habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich versuche Prinzipien und Regeln auf neue Sachverhalte zu übertragen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nach einer abgeschlossenen Arbeit vergleiche ich mein Ergebnis mit dem, was ich erwartet habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich etwas lerne, überlege ich, ob mir das auch in anderen Situationen etwas nützen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In schwierigen Situationen schreibe ich mir einen Plan, um eine Übersicht zu anfallenden Aufgaben zu haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich prüfe im Nachhinein mein Vorgehen in einer Problemsituation, um meine Strategie zu verbessern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wie gehen Sie vor, wenn Sie für Ihre gegenwärtige Arbeit etwas lernen?

B3 Um für meine Arbeit etwas zu lernen, tue ich Folgendes:	trifft völlig zu				trifft gar nicht zu
Ich nutze Bücher, Anleitungen und Ähnliches.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich frage meine Kollegen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich zeige und erkläre anderen, was zu lernen ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich tausche ab und zu mit anderen Kollegen die Arbeitsaufgaben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich orientiere mich, überlege und probiere es aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich schaue bei anderen zu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich tausche mich mit anderen aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich tue in meiner Freizeit etwas für meine Arbeit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anderes, und zwar:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C – Erwartungen

Vorerwartungen

C1 Ich habe mich aus den folgenden Gründen für ein Duales Studium entschieden:	trifft völlig zu				trifft gar nicht zu
Theorie-Praxis-Verknüpfung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ausbildungsabschluss (Beruf)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Universitätsabschluss	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Berufserfahrung im Betrieb sammeln	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ausbildungsvergütung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Karriereoptionen im Ausbildungsbetrieb	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Karriereoptionen außerhalb des Betriebs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anderes, und zwar:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C2 Folgendes habe ich mir von einem Dualen Studium vor Beginn versprochen:	trifft völlig zu				trifft gar nicht zu
Hohe Fachqualifikation/Fachkompetenz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Akademische Ausbildung (Universität)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Betriebliche Arbeitsprozesse kennenlernen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wissenschaftsbezug	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Praxisbezug	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Berufliche Entwicklungsmöglichkeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Karriereoptionen im Ausbildungsbetrieb	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kontakt zur Wirtschaft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anderes, und zwar:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C3 Ich habe über folgende Alternativen zum jetzigen Dualen Studium nachgedacht:	trifft völlig zu				trifft gar nicht zu
Berufsausbildung (Duales System)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Studium Fachhochschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Studium Universität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Duales Studium (FH/Berufsakademie)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Berufsfachschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anderes, und zwar:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Studiensituation im Dualen Studium

C4 Im Dualen Studium möchte ich gerne mehr Zeit...	trifft völlig zu				trifft gar nicht zu
in der Universität verbringen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
im Betrieb verbringen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
in der Berufsschule verbringen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C5 Mit dem derzeitigen Angebot an theoretischen Inhalten bin ich zufrieden.	trifft völlig zu				trifft gar nicht zu
Universität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Betrieb	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Berufsschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C6 Mit dem derzeitigen Angebot an praktischen Inhalten bin ich zufrieden.	trifft völlig zu				trifft gar nicht zu
Universität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Betrieb	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Berufsschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C7 Ich wünsche mir von...	mehr theoretische Inhalte		keine Veränderung		mehr praktische Inhalte
der Universität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dem Betrieb	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
der Berufsschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Aussichten

C8 Ich möchte...	trifft völlig zu				trifft gar nicht zu
meine Abschlussarbeit mit universitärem Schwerpunkt verfassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
meine Abschlussarbeit mit betrieblichem Schwerpunkt verfassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
nach dem Bachelorstudium ein Masterstudium beginnen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
nach Abschluss des Bachelorstudiums weiterhin in meinem derzeitigen Ausbildungsbetrieb arbeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
nach Abschluss des Bachelorstudiums in einem anderen Betrieb arbeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D – Zufriedenheit mit der Betreuung und der Kooperation

D1 Ich bin zufrieden mit der Betreuung durch...	trifft völlig zu				trifft gar nicht zu
den Fachbereich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
die Studierendenverwaltung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
die Berufsschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
den Betrieb	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D2 Ich bin zufrieden mit der organisatorischen Abstimmung zwischen...	trifft völlig zu				trifft gar nicht zu
Universität und Berufsschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Berufsschule und Betrieb	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Betrieb und Universität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D3 Ich bin zufrieden mit der inhaltlichen Abstimmung zwischen...	trifft völlig zu				trifft gar nicht zu
Universität und Berufsschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Berufsschule und Betrieb	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Betrieb und Universität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E - Haben Sie noch weitere Anmerkungen in Bezug auf Ihr Duales Studium?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

F – Zusätzliche Informationen

F1 Bildungsabschluss der Eltern

Mutter		Vater	
Haupt-/Realschulabschluss	<input type="checkbox"/>	Haupt-/Realschulabschluss	<input type="checkbox"/>
Abitur-/Fachabitur	<input type="checkbox"/>	Abitur-/Fachabitur	<input type="checkbox"/>
Studium	<input type="checkbox"/>	Studium	<input type="checkbox"/>
Anderer, und zwar.....	<input type="checkbox"/>	Anderer, und zwar.....	<input type="checkbox"/>

F2 Beruf der Eltern

Mutter		Vater	
erlernter Beruf		erlernter Beruf	
ausgeübter Beruf		ausgeübter Beruf	

Erweiterte Anmerkungen, falls der Platz an anderer Stelle nicht ausgereicht hat. Bitte schreiben Sie vor den Kommentar die Item-Nr. (z. B. C3).

Beitrag der Universität Kassel zum

„Qualitätsnetzwerk Duales Studium“

**Abgestimmte Kompetenzentwicklung auf Ebene der
Studierenden aus Sicht einer Universität**

Markus Wochnik, Marian Thiel de Gafenco

Inhalt

Executive Summary	2
1 Projektkonzeption	4
2 Forschungsstand	5
2.1 Kompetenzentwicklung allgemein	5
2.2 Kompetenzentwicklung im Dualen Studium an einer Universität	6
3 Projektdesign und Vorgehen	8
3.1 Gruppendiskussionen	9
3.2 Studierendenbefragung	10
3.3 Qualitätskriterien	11
4 Ergebnisdarstellung	12
5 Ergebnisdiskussion und Anschluss an Querschnittsthemen	18
5.1 Schwerpunktthema Lernortkooperation	18
5.2 Weitere Querschnittsthemen	21
6 Handlungsempfehlungen	26
7 Ausblick und offene Fragen	27
Tabellenverzeichnis	29
Literatur	30
Anhang: Fragebogen	32

Executive Summary

Der Theorie-Praxis-Transfer ist zwar essentieller Bestandteil und Mehrwert eines Dualen Studiums, ist jedoch für die kooperierenden Lernorte aufgrund divergierender Zielsetzungen außerordentlich schwer in Abstimmung miteinander zu realisieren. Mit dieser Studie zum Thema „Abgestimmte Kompetenzentwicklung auf Ebene der Studierenden aus Sicht einer Universität“ verfolgt die Universität Kassel die Intention, die studentische Perspektive auf die Ursachen und die Folgen jener Differenzen zu diskutieren und als Ausgangspunkt für Interventionen zur Qualitätssicherung zu exemplifizieren.

Das zugrundeliegende Spannungsfeld wurde hierfür in drei handhabbare ineinandergreifende Fragen konkretisiert, die Anknüpfungspunkte für kurzfristige Interventionen bis langfristige Strategien zur Qualitätssicherung abgestimmter Kompetenzentwicklung bieten. Aussagekräftige Ergebnisse zum Status quo im Dualen Studium an einer Universität wurden durch zwei unterschiedliche Erhebungsinstrumente zusammengetragen: Einer protokollierten und ausgewerteten Gruppendiskussion zwischen Unternehmens- und Berufsschulvertretern und einer teilstandardisierten quantitativen Befragung der dual Studierenden der Universität Kassel in Form eines (Online-) Fragebogens, dessen Ergebnisse für die Entwicklung von Handlungsempfehlungen von besonderer Bedeutung sind.

Die Ergebnisse der Befragung zeigen nur im Bereich der Fachkompetenz einen nennenswerten Unterschied in der Selbstwahrnehmung der dual Studierenden, in Abhängigkeit der bisherigen Studiendauer. Theorie und Praxis der einzelnen Kooperationspartner werden in Bezug auf ihre Qualität und Quantität, wiederum in Abhängigkeit der Studiendauer, sehr heterogen, teils sehr negativ bewertet. Für die schlechten Studienbedingungen, die sich aus schlechter organisatorischer Abstimmung der Lernorte ergeben, wird primär die Universität verantwortlich gemacht, die wenig Rücksicht auf die dual Studierenden nehme und kaum beratend tätig werde. In Bezug auf die inhaltliche Abstimmung, wird der Berufsschulbesuch in studentischer Wahrnehmung zum fakultativen Element, das durch inhaltliche Parallelität zum Studium als redundant eingeschätzt wird.

Mit Fokus auf die Rolle der Universität im Dualen Studium lässt sich festhalten:

- Ausgehend von der hohen Arbeitsbelastung der dual Studierenden wird teilweise eine organisatorische Inflexibilität der Universität offenbart.
- Spezielle Beratungsangebote stehen nicht in dem Maße zur Verfügung, wie sie die dual Studierenden verlangen.
- Inhaltliche Redundanzen offenbaren Schwächen der curricularen Abstimmung, die von der Universität sichergestellt werden sollte.

- Der Theorie-Praxis-Transfer wird ausgelagert, relevante Kompetenzen im Studium nicht als praxisrelevant erkannt.

Wir kommen zu folgenden Handlungsempfehlungen:

- Erhöhung insbesondere der Qualität der Beratungsangebote, organisatorischer wie inhaltlicher Art, unter Berücksichtigung der besonderen Studiensituation der dual Studierenden.
- Adressierung der dual Studierenden zu Identifikationszwecken, auch innerhalb und mit der Universität, z. B. durch universitäre, studiengangs- und semesterübergreifende Veranstaltungen sicherstellen.
- Verstärkte curriculare Abstimmung zwischen Universität und Berufsschule muss etabliert werden.
- Klare Regularien für Abschlussarbeiten sollten geschaffen werden. Die Universität sollte wo möglich flexibel sein, die akademische Perspektive (Wissenschaftlichkeit) hat jedoch absoluten Vorrang.
- Die Möglichkeit eines dualen Masterstudiums muss zwischen Universität und Betrieb konkretisiert werden.

Diese Studie erhebt keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit für das Duale Studium an Universitäten. Wir sind uns der Grenzen der Ergebnisse der Erhebungen bewusst und weisen explizit auf die Einschränkungen der statistischen Relevanz hin, die unter anderem durch die geringe Grundgesamtheit entsteht. Eine qualitative Erhebung auf Basis und im Anschluss des Fragebogens sowie eine longitudinale Studie haben das Potenzial, als Grundlage für die Entwicklung weiterer wertvoller Qualitätssicherungsmechanismen zu dienen.

1 Projektkonzeption

An der Universität Kassel wird seit 1999 ein ausbildungsintegrierendes Duales Studium angeboten, welches unter dem Namen „Studium im Praxisverbund“ (StiP) in unterschiedlichen Studienfächern in Kombination mit variablen Ausbildungsberufen angeboten wird.

Die langjährige Erfahrung – nicht nur an der Universität Kassel – haben gezeigt, dass vor allem Probleme beim Theorie-Praxis-Transfer, daraus folgend also in der Kooperation der beteiligten Partner auftauchen können. Die unterschiedlichen Zielsetzungen der einzelnen Partner können dabei als ein Grund für diese Schwierigkeiten angesehen werden.

Eine der vielen Herausforderungen bei einem Dualen Studium ist es demnach, die Abstimmung zwischen den Partnern zu stärken, ohne die kulturell-institutionellen Sichtweisen außer Acht zu lassen. So konkurriert die auf berufliche Facharbeit ausgerichtete Praxiszeit im Unternehmen mit der auf wissenschaftliche Kompetenz ausgerichteten Ausbildung an der Universität. Die Aufgabe für die Koordination eines Dualen Studiums besteht nun darin, mit diesen unterschiedlichen Voraussetzungen umzugehen und ein möglichst gutes Schnittstellenmanagement zu gewährleisten.

Ziel des vorliegenden Projekts „Abgestimmte Kompetenzentwicklung auf Ebene der Studierenden aus Sicht einer Universität“ war es daher, zum einen diese unterschiedlichen Ziele und Ausrichtungen bei den Kooperationspartnern und die Bedeutung für das Duale Studium herauszuarbeiten. Zum anderen sollten aus den Erkenntnissen und der Frage danach, wie sich die Studierenden in diesem Spannungsfeld bewegen, abgeleitet werden, welche Möglichkeiten aus Sicht der Universität bestehen, Lösungen (didaktisch, curricular und organisatorisch) für diese Herausforderungen zu identifizieren und weiterzuentwickeln. Die Ergebnisse können als Ausgangspunkt dienen, eine interne Diskussion an der Universität in Bezug auf die Organisation und Struktur der angebotenen dualen Studiengänge anzustoßen und so zur Weiterentwicklung dieser Formate an der Universität Kassel – aber auch an anderen Universitäten und Hochschulen – beizutragen.

Trotz einer grundsätzlich positiven Haltung der beteiligten Kooperationspartner zu dem Modell, das allgemein als zukunftsfähig und leistungsfähig angesehen wird, werden an den genannten Punkten Friktionen deutlich, die unserer Einschätzung nach tieferliegende Gründe haben: Im Betrieb liegt der Facharbeiterausbildung ein kulturelles Muster von Beruflichkeit zugrunde, die Universität dagegen agiert mit dem Ziel des wissenschaftlichen Kompetenzerwerbs.

2 Forschungsstand

Aussagen zum Forschungsstand zur Kompetenzentwicklung können grundsätzlich aus zwei Perspektiven heraus getätigt werden. Einerseits stellt sich die Frage, wie sich der allgemeine Forschungsstand zu diesem Thema darstellt, andererseits soll betrachtet werden, in welchem Umfang Forschung zu Universitäten und Kompetenzentwicklung im Dualen Studium existiert. Daraus leitet sich die Basis der Untersuchung ab.

2.1 Kompetenzentwicklung allgemein

Schon im Jahr 2003 haben Erpenbeck und von Rosenstiel darauf hingewiesen, „wie wenig klar »Kompetenz« gegenwärtig gefasst und messend zugänglich gemacht werden kann“ (IX, Hervorhebung im Original). Wenn es also in der Studie darum geht, Aussagen zur abgestimmten Kompetenzentwicklung zu machen, muss sich zwangsläufig eine Auseinandersetzung mit diesem Begriff ergeben. Problematisch ist dabei, dass es hierzu kein einheitliches Verständnis gibt oder geben wird. Dies liegt vor allem darin begründet, dass die Umstände, die bei der Betrachtung von Kompetenz im Vordergrund stehen, so komplex sind, dass ein einheitliches Verständnis auch eher hinderlich wäre. Bei einer Untersuchung zu Kompetenzentwicklung muss also geklärt werden, was in dieser unter Kompetenz verstanden wird, damit die Ergebnisse auch einzuordnen sind. Ist dies nicht der Fall, schwindet der Aussagewert der Studie.

In Anlehnung an Weinert (2001), der sich intensiv mit dem Kompetenzkonzept auseinandergesetzt und dabei fünf wesentliche Schlussfolgerungen gezogen hat, ist im Zusammenhang mit dieser Studie von besonderer Bedeutung, dass immer dann von Kompetenz gesprochen werden kann, „wenn Lernprozesse [Kompetenzentwicklungsprozesse] zu den notwendigen Voraussetzungen gehören, ...“ (Erpenbeck/von Rosenstiel 2003: XXXI). Kompetenzentwicklung lässt sich also anhand von Lernprozessen nachzeichnen. Diese Lernprozesse wiederum lassen die Möglichkeit zu, beim Vergleich verschiedener Studierendengruppen Hinweise zu finden, an welchen Stellen Kompetenzentwicklung besonders gut funktioniert und an welchen Stellen nicht. Dadurch können Rückschlüsse darauf gezogen werden, wie gut die Abstimmung zwischen den Kooperationspartnern, z. B. auf Grundlage curricularer Entwicklung oder aber Studienorganisation, funktioniert.

Für die Befragung haben wir uns aus zwei Gründen an einem bereits erprobten Instrument orientiert (Bergmann 2003). Zum einen hat dieses Instrument ein Kompetenzverständnis zur Grundlage, welches auf das Selbstkonzept beruflicher Handlungsfähigkeit abzielt, die gleichzeitig das Ziel eines Dualen Studiums ist. Mit der Frage nach dem Selbstkonzept steht zum anderen im Vordergrund, dass es sich bei Kompetenzentwicklung, wie oben erläutert, um einen Prozess

handelt, der maßgeblich vom Individuum abhängt. Wenn also jemand Aussagen über die Kompetenz einer Person tätigen kann, dann ist es eben diese Person selbst.

Auf ein Problem bei diesem Instrument weist Bergmann (2003: 232) selbst hin, so werde das Konstrukt der beruflichen Kompetenz nicht vollständig abgedeckt. Für diese Studie ist diese Problematik zu vernachlässigen, weil die eigentlichen Forschungsfragen nicht auf eine Darstellung der beruflichen Kompetenz der Studierenden abzielt, sondern die Erfassung der Kompetenzen bzw. der Selbstkonzepte von Kompetenzen Aufschluss darüber geben sollen, an welchen Stellen möglicherweise die Spannung zwischen beruflicher Facharbeit und akademischer Bildung besonders deutlich werden.

Neben der Frage welches Verständnis von Kompetenz der Untersuchung zugrunde liegt, muss beantworten , auf welche Weise Kompetenzentwicklung beschrieben und an welchen Stellen diese sichtbar gemacht werden kann. Kompetenzentwicklung kann dabei als ein „Determinantengefüge“ (Franke 2008: 56) beschrieben werden. Ausgehend von unterschiedlichen Aspekten (Personeneigenschaften, Erfahrungspotenzial der Arbeit, Rahmenbedingungen der Tätigkeit und begünstigende Erfahrungskontext) ergeben sich unterschiedliche Prozesse, auf welche sich diese auswirken. Zum einen ergibt sich ein Einfluss auf emotional-motivationale Prozesse, wie z. B. „positives Selbstgefühl“ oder „Sinnhaftigkeit der Arbeit“ (vgl. ebd.). Zum anderen wirken sich diese Aspekte direkt auf „Prozesse der Erfahrungsverarbeitung“ (vgl. ebd.) wie Selbstreflexion aus. Aus diesen unterschiedlichen Facetten lässt sich Kompetenzentwicklung ableiten. An dieser Stelle wird deutlich, dass Kompetenzentwicklung ein auf individueller Ebene ausgehandelter Prozess ist. Wie schon bei Bergmann (2003) spielt hier die Aushandlung in Bezug auf sich selbst eine entscheidende Rolle für die Entwicklung verschiedener Kompetenzen. So weist auch Bergmann auf die Bedeutung der „motivationalen Facetten des Selbstkonzepts beruflicher Kompetenz“ (2003: 233) hin. Auch für die spezielle Betrachtung im Kontext universitärer Bildung lässt sich hier eine besondere Bedeutung für das Duale Studium ableiten, wenn als Zieldimension berufliche Handlungskompetenz angenommen wird.

2.2 Kompetenzentwicklung im Dualen Studium an einer Universität

Als Nuancierung in der Profilbildung dualer Studienangebote, gründet die universitäre Perspektive in der Kompetenzentwicklung im Dualen Studium primär auf den Gegebenheiten der allgemeinen Kompetenzentwicklung nach Abschnitt 2.1 sowie institutionsunabhängigen Herausforderungen, die mit dem Dualen Studium an sich einhergehen. Insofern spielen die Ergebnisse der wissenschaftlichen Aufarbeitung von Dualen Angeboten an Fachhochschulen oder Berufsakade-

mien keine untergeordnete Rolle, sondern sind für die vergleichende Profilbildung und Qualitätssicherung universitärer Angebote heranzuziehen. Zunächst soll auf die Situation vor Studienbeginn eingegangen werden.

Unter den dual Studierenden an der Universität Kassel finden sich sehr unterschiedliche Bildungsbiografien. Eine abgeschlossene Berufsausbildung oder wechselnde Minijobs prägen das individuelle Studium, bieten Anknüpfungspunkte, aber auch Hindernisse im akademischen Alltag. Praktische Erfahrung wird in den Auswahlprozessen von Studienanwärtern jedoch nur selten berücksichtigt (vgl. Weiß 2007: 4). Die Durchlässigkeit des Bildungssystem, wie sie von Minks, Netz und Völk (2011) definiert wird, umfasst die Anrechnung beruflicher Kompetenzen, den Durchstieg in höherwertige Bildungswege und die Eröffnung breiterer Zu- und Übergänge zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung (vgl. Minks/Netz/Völk 2011: 49). Existierende Anrechnungsmodelle für den Hochschulzugang beziehen sich jedoch in der Regel auf formale Abschlüsse, nicht auf informell erworbene Kompetenzen (vgl. Frommberger 2009: 2), womit ein wichtiger Bereich der Kompetenzentwicklung nicht berücksichtigt wird.

Mit zunehmender Ausdifferenzierung des dualen Studiums finden sich in den Profilen der verschiedenen Studienformate teils sehr unterschiedliche Schwerpunkte für die Kompetenzentwicklung der dual Studierenden. So wurde von den Fachhochschulen Magdeburg und Merseburg im Rahmen eines Modellversuchs, der Sozial- und Methodenkompetenz in der akademischen Ausbildung eine größere Bedeutung zugesprochen. Die Begründung für eine intensivere Entwicklung von Sozialkompetenzen in speziellen Veranstaltungen lieferte das Aufgabenspektrum des mittleren Managements, auf das die dual Studierenden vorbereitet werden sollten (vgl. Jahn 2001: 15). Für Universitäten, die duale Studiengänge parallel zu den normalen Studiengängen anbieten wollen, wird die abgestimmte Kompetenzentwicklung in Kooperation mit dem Lernort Betrieb und, wie im Falle der Universität Kassel, der Berufsschule zu einer kritischen Auseinandersetzung mit den eigenen Stärken und Schwächen. So hat die Otto-von-Guericke Universität Magdeburg im Zuge ihres ebenfalls ausbildungsintegrierenden dualen Studiums, den Besuch der Berufsschule nicht vorgesehen. Sie zieht für die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz die Universität, aber besonders die Betriebe stärker in die Verantwortung (vgl. Jenewein/Weisenbach 2006: 7).

Berufliche Handlungskompetenz beschränkt sich jedoch nicht, wie in Abschnitt 5.2 näher erläutert wird, auf die Entwicklung von Sozial-, Methoden- und Personalkompetenzen, die flexibel in die Praxis eingebracht werden, sondern bezieht explizit die Fachkompetenz als Grundlage und Schwerpunkt traditioneller universitärer Bildung mit ein.

3 Projektdesign und Vorgehen

Aus den im Abschnitt 2 erläuterten Zusammenhängen zur Kompetenzentwicklung lassen sich insgesamt drei Fragen ableiten, deren Beantwortung im Vordergrund der Studie stehen:

1. Welche Erwartungen im Spannungsfeld Beruflichkeit qualifizierter Facharbeit und akademischer Kompetenz richten die Beteiligten an ihre Kooperationspartner sowie die StiPse?
2. Wie wirkt sich die strukturelle Widersprüchlichkeit dieser Erwartungen auf Entscheidungen innerhalb des Lernprozesses (Prioritätensetzung zwischen Betrieb und Universität, Themenwahl bei Qualifizierungsarbeiten etc.) aus? Wie beeinflusst sie letztlich Karriereentscheidungen der Absolventinnen und Absolventen?
3. Wie lassen sich auf der Grundlage dieser Erkenntnisse Auswahlprozesse, didaktische und organisatorische Bedingungen sowie die Beratung der Lernenden ggf. optimieren?

Um diese Fragen beantworten zu können, wurde auf zwei unterschiedliche Untersuchungsansätze zurückgegriffen. Zum einen gab es zwei Gruppengespräche mit Vertretern der Unternehmen sowie der beruflichen Schulen, die protokolliert und ausgewertet wurden. Zum anderen wurden die dual Studierenden der Universität Kassel zum Dualen Studium befragt. Diese Studierenden-Befragung wurde zweigeteilt. Diejenigen Studierenden, die noch in der beruflichen Ausbildung sind/waren, wurden in den Berufsschulen direkt befragt, diejenigen in höheren Semestern, die ihre Berufsausbildung (externe IHK-Prüfung) bereits bestanden haben und die Berufsschule nicht mehr besuchen, wurden über die Universität online befragt.

Wir haben uns für dieses Vorgehen entschieden, weil es sich bei der zu untersuchenden um eine relativ kleine Gruppe (182 Studierende) handelt. Durch die direkte Befragung in den Schulen sollte die Befragung aller Studierenden ermöglicht werden, die sich noch in der Ausbildung befinden. Die Studierenden die ihre Ausbildung bereits abgeschlossen haben und die Berufsschule nicht mehr besuchen, wurden mit Hilfe eines Onlinefragebogens befragt. Der sich daraus ergebenden Problematik, dass es zwei Erhebungsarten für die Umfrage mit unterschiedlichen Befragungskontexten gibt, sind wir uns bewusst. Besonderheiten, die sich aus den unterschiedlichen Arten der Erhebung ergeben haben könnten, werden an geeigneter Stelle diskutiert bzw. werden die Ergebnisse teilweise getrennt voneinander betrachtet¹. Durch das Vorgehen konnten insgesamt 149 Fragebögen ausgefüllt werden, das entspricht ca. 82 % der Grundgesamtheit. Die durchgeführte Erhebung kann also als eine nicht vollständig realisierte „Vollerhebung“ verstanden werden. Dies gilt aber auch nur dann, wenn die befragte Gruppe als nicht mehr erweiterbare

¹ Diese Trennung ist aber durch den Umstand, dass die online befragten Studierenden dadurch, dass sie die Berufsausbildung bereits abgeschlossen haben, auf einer weiteren Ebene eine Untergruppe bilden, als weniger problematisch anzusehen.

momentane Grundgesamtheit angesehen wird. Interferenzstatistische Verfahren können aber auch hier angewendet werden, falls Aussagen über vergangene bzw. zukünftige Mitglieder der Grundgesamtheit in die Aussagen einbezogen werden sollen.

3.1 Gruppendiskussionen

Die Gruppengespräche mit den Unternehmensvertretern und Lehrern folgen einem qualitativen Muster nach Idee der Gruppendiskussionen (vgl. u. a. Lamnek 2010: 372ff). Diese Gespräche – einmal vor und einmal nach der Befragung der Studierenden – dienen zwei unterschiedlichen Zwecken. Das Gespräch vor der Befragung sollte Aufschluss darüber geben, welche Einstellungen die Kooperationspartner in Bezug auf die der Studie zugrunde liegenden Fragen haben. Das zweite Gespräch wurde nach der Vorstellung erster Ergebnisse aus der Studierendenbefragung geführt und diente der Diskussion dieser Ergebnisse.

Auch wenn es sich bei einer Gruppendiskussion um eine theoretisch recht gering fundierte und diskutierte Form der qualitativen Sozialforschung handelt (Lamnek 2005), sprechen verschiedene Gründe für die Verwendung dieser Erhebungsart im Kontext der vorliegenden Studie. Besonders relevant scheint hier der Hinweis zu sein, dass im Gegensatz zu einem Einzelinterview „realitätsgerechtere Daten zu ermitteln sind, weil die Diskussionssituation natürlicher ist“ (Lamnek 2003: 384). In Bezug auf die Natürlichkeit der Situation kommt hinzu, dass es sich bei der Gruppe ebenfalls um eine natürliche handelt, denn die Vertreter treffen sich einmal im Semester zu einem Koordinierungstreffen des Studiums im Praxisverbund. Dies hat zum einen den Vorteil, dass alle das gleiche Bezugssystem in Hinblick auf das Thema der Diskussion haben, zum anderen sind alle von der Thematik betroffen, da sie Teil des Studiums im Praxisverbund sind (vgl. Nießen 1977). Die Befragung von natürlichen Gruppen kann aber auch problematisch sein, weil es eine bereits etablierte Gruppendynamik und -hierarchie gibt, die Einfluss auf die Gruppendiskussion ausübt. So kann es in der Gruppe dominante Meinungsbildner geben oder aber auch Vielredner bzw. eher zurückhaltende Diskussionsteilnehmer, die sich kaum bis gar nicht beteiligen. Hier ist es Aufgabe des Moderators dafür zu sorgen, dass solche Situationen möglichst aufgebrochen werden.

Die Ergebnisse der Gruppendiskussion wurden anhand der Transkripte der Gruppendiskussion wie die offenen Fragen nach dem Ansatz der Inhaltsanalyse nach Mayring (2003) ausgewertet. Im Vordergrund steht dabei die Gesprächsinhalte in möglichst aussagekräftigen Kategorien zu sammeln. Auf diese Weise ist es möglich, herauszuarbeiten, welches die für die entsprechende Diskussionsgruppe wichtigen Themen im Bereich des Dualen Studiums sind. Auf diese Weise hilft diese Art des Vorgehens das Feld in den Relevanzstrukturen der Beteiligten kennenzulernen.

Die Ergebnisse der ersten Diskussion wurden darüber hinaus für die Überlegungen der Gestaltung des Studierendenfragebogens herangezogen. So kann gewährleistet werden, dass neben den eher theoretisch erschlossenen Themenbereichen auch aus dem Untersuchungsfeld erwachsene Bereiche für die Studierendenbefragung einbezogen werden können.

Für die zweite Gruppendiskussion konnten so auch Themen aus dem ersten Gespräch wieder aufgenommen werden und an den ersten Ergebnissen aus der Studierendenbefragung gespiegelt werden. Auf diese Weise kann eine stetige Diskussion mit unterschiedlichen Inputs und unter Berücksichtigung der verschiedenen Perspektiven etabliert werden.

3.2 Studierendenbefragung

Ziel der Studierendenbefragung war es zuallererst eine möglichst große Zahl der Studierenden zu befragen, um einen möglichst guten Überblick der Sichtweise der dual Studierenden der Universität Kassel zu erhalten. Deshalb wurden die oben erwähnten unterschiedlichen Befragungsarten gewählt. Der Inhalt der Fragebögen (s. Anhang) war in beiden Fällen gleich. Wie bereits angedeutet kann bei einer Grundgesamtheit von 182 Studierenden und einem N von 149² von einer nicht vollständig realisierten Vollerhebung ausgegangen werden.

Neben allgemeinen Angaben zur Person wurden im ersten inhaltlichen Abschnitt des Fragebogens verschiedenen Bereichen beruflicher Handlungskompetenz abgefragt. Orientiert haben wir uns dabei an einem Instrument zur Erfassung des Selbstkonzepts beruflicher Handlungskompetenz (Bergmann 2003). Dabei gibt es insgesamt drei Bereiche, die mit den Überschriften Fachkompetenz, Methodenkompetenz und Selbstkompetenz beschrieben werden können. In diesen Abschnitten gab es sechs bis acht Items, die den jeweiligen Bereich des Selbstkonzepts erfasst haben.

Im darauf folgenden Abschnitt ging es darum die Erwartungen der Studierenden zu dokumentieren, um mögliche Aussagen im Bereich der Erwartungen an das Duale Studium zu erfassen sowie die aktuelle Studiensituation und berufliche Aussichten zu erfragen. In einem weiteren Abschnitt stehen die Ansichten der Studierenden in Bezug auf die Kooperation zwischen den drei Kooperationspartnern im Vordergrund.

Zum Ende des Fragebogens wurde den Studierenden mit einer offenen Frage die Möglichkeit gegeben, Kommentare zum Studium im Praxisverbund zu formulieren. Diese Antworten wurden gesammelt und einer Inhaltsanalyse (Mayring 2003) unterzogen. Das Ziel war herauszufiltern,

² Dadurch, dass einige Studierende nicht am Berufsschulunterricht teilgenommen haben, wurde in der Gruppe der sich in der Ausbildung befindlichen Studierenden einige nicht erfasst. Bei der Onlinebefragung gab es eine Rücklaufquote von 83%.

ob es in diesem Bereich Antworten geben würde, die kategorial zusammengefasst werden können und ggf. einen Themenbereich abdecken, der im Fragebogen nicht erfasst wurde, für die Studierenden aber maßgeblich relevant ist. Darüber hinaus wurde nach der Situation (Schulbildung und berufliche Situation) der Eltern der Studierenden gefragt, um mögliche Aussagen zur Herkunft mit in die Betrachtung einbeziehen zu können.

Bei den Fragen zu den unterschiedlichen Kompetenzbereichen sowie allen weiteren Fragen, bei denen es darum geht, dass die Studierenden ihre Einschätzungen bzw. Erwartungen zum Ausdruck bringen, haben wir eine fünfstufige Likert-Skala mit den Endpunkten „trifft völlig zu“ bis „trifft gar nicht zu“ eingesetzt. Die Entscheidung für eine ungerade Skala haben wir deswegen getroffen, um den Befragten die Entscheidung offen zu lassen, sich auch einer Mittelkategorie zuzuordnen zu können. Natürlich besteht dabei die Gefahr, dass es zu einem Antwortverhalten mit dem „Hang zur Mitte“ kommt, allerdings erschien uns diese Art der Skala für eine Einschätzung der Kompetenzen bzw. Erwartungen in Bezug auf das Studium sinnvoller, um die Studierenden nicht in eine positive oder negative Richtung in ihrer Antwort zu drängen (vgl. Porst 2011: 81f)³. Darüber hinaus haben wir auf eine „Restkategorie“ wie „Keine Angaben“ verzichtet, um nicht das Gefühl zu vermitteln, dass es legitim sei, wenn man zu einer Frage keine Position bezieht. Da es sich in fast allen Fällen um Fragen nach persönlichen Einschätzungen handelt, scheint diese Antwortmöglichkeit wenig sinnvoll (vgl. ebd.: 82).

3.3 Qualitätskriterien

Da es sich bei den Gruppendiskussionen um einen Ansatz der qualitativen Sozialforschung handelt, kann eine Bewertung entlang der klassischen Qualitätskriterien Objektivität, Reliabilität und Validität nicht wie bei einem quantitativen Verfahren durchgeführt werden. Vielmehr müssen Kodierung und Kategoriekonstruktion zuverlässig sein.

Die Auswertungsmethode nach Mayring (2003) ist in ihrer Grundidee so ausgelegt, dass Objektivität bspw. dadurch gesichert wird, dass allein die im Transkript niedergeschriebenen Worte Verwendung finden dürfen. Dadurch, dass sie Gruppendiskussionen thematisch relativ eingegrenzt waren und daraus ein relativ kleines Kategoriensystem entstanden ist, kann von einer recht hohen Zuverlässigkeit der Daten ausgegangen werden (vgl. Ritsert 1972: 70). Dadurch, dass die Antworten bei der zweiten Gruppendiskussion zu bestimmten Themenbereichen ähnlich waren und sich ein fast identisches Kategoriensystem entwickeln ließ, kann von Reliabilität ausgegangen werden.

³ Bei der Auswertung der Fragebögen kann bei keiner der Fragen eine „Flucht“ in die Mittelkategorie erkannt werden, die Problematik des „Hangs zu Mitte“ scheint also eher nicht aufzutauchen.

Da es sich bei dem Fragebogenteil um ein bereits mehrfach erprobtes Instrument handelt, kann auch auf die bereits mit diesem Instrument durchgeführten Untersuchungen verwiesen werden. So hat Reuter (2000) die Reliabilität wie die Retest-Reliabilität der Fragebögen zum Selbstkonzept beruflicher Kompetenz nachgewiesen (vgl. Richter 2000, zitiert in Bergmann 2003: 231). Durch die Standardisierung des Fragebogens kann für eine Trennung der Daten vom Untersucher gesorgt werden, um Objektivität in den Daten zu gewährleisten. Die Validität der Daten wurde ebenfalls von Richter bestätigt (vgl. ebd.). Auch an den gewonnenen Ergebnissen kann z. B. auf die Konstruktvalidität verwiesen werden, da zu erwartende Ergebnisse (s. Abschnitt 4 und 5) auch eingetroffen sind (z. B. Bewertung der Abstimmung zwischen Berufsschule und Betrieb wird am besten bewertet).

4 Ergebnisdarstellung

Im ersten Abschnitt der Ergebnisdarstellung werden die Mittelwerte der drei abgefragten Kompetenzbereiche dargestellt. Die Darstellung erfolgt sortiert nach kategorisiertem Semester. Es werden die Semester 1-3, 4-6 und 7-9 gegenübergestellt. Durch diese Darstellung lassen sich mögliche Entwicklungen im Studium über die Zeit zumindest vermuten. Eine Befragung der gleichen Studierenden zu unterschiedlichen Zeitpunkten des Studiums war durch die zeitliche Beschränkung des Projekts leider nicht möglich, wäre aber für eine Betrachtung der Veränderung über die Studienzeit hinweg sehr viel sinnvoller. Die vorgenommene Kategorisierung folgt dabei der Idee, dass die jeweiligen Studierendengruppen unterschiedliche Beziehungen und Auseinandersetzungs-niveaus in Bezug auf das Duale Studium aufweisen. Die erste Gruppe kann als Studienanfänger bezeichnet werden. Die zweite Gruppe befindet sich seit einiger Zeit im Studium und hat wahrscheinlich einen tieferen Einblick in Organisation und Mechanismen des Dualen Studiums sowie Erfahrungswerte und damit einhergehend möglicherweise Bewältigungsstrategien entwickelt. In der dritten Kategorie finden sich die Studierenden wieder, die ihre Berufsausbildung bereits abgeschlossen haben und nicht mehr in die Berufsschule gehen sowie kurz vor Ende des Studiums einen retrospektiven Blick einnehmen können.

Ein erster Blick auf die Übersicht zu den Mittelwerten der abgefragten Kompetenzbereiche zeigt, dass vor allem die dritte Gruppe in Bezug auf die Fachkompetenz ein teilweise deutlich erkennbar anderes Antwortverhalten zeigt⁴. Bei der Selbsteinschätzung der Methoden- und Selbstkompetenz lassen sich im Gegensatz zur Fachkompetenz allerdings keine nennenswerten Unterschiede feststellen.

⁴ An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass dieses Antwortverhalten auch darin begründet sein kann, dass die Studierenden der dritten Kategorie den Fragebogen online ausgefüllt haben. Eine Überprüfung des Effekts dieses Umstandes kann aber nicht vorgenommen werden.

Semester kategorisiert		Ich weiß, wie ich am besten vorgehe, um etwas Wichtiges auf Dauer zu lernen.	Probleme zu durchdenken und Lösungen dafür zu suchen, ist nicht meine Stärke.	Es fällt mir schwer, mich zeitlich an Pläne zu halten.	Originelle Ideen zur Verbesserung meiner Arbeit habe ich selten.	Es fällt mir schwer, Arbeitsschritte zu planen und einzuteilen.	Wenn ich vor einem Problem stehe oder etwas lernen muss, kann ich gut einschätzen, wieviel Zeit ich brauche, um damit fertig zu werden.
Semester 1-3	Mittelwert	2,18	1,66	1,86	2,06	1,68	2,35
	Standardabweichung	,723	,675	,661	,630	,604	,972
Semester 4-6	Mittelwert	1,94	1,65	1,84	2,13	1,68	2,19
	Standardabweichung	,629	,608	,688	,629	,541	1,046
Semester 7-9	Mittelwert	2,81	1,73	2,00	1,60	1,18	3,10
	Standardabweichung	,740	1,316	1,277	,946	,853	,917
Gesamtsumme	Mittelwert	2,31	1,67	1,88	1,96	1,59	2,53
	Standardabweichung	,780	,804	,832	,749	,663	1,033

Tabella 1: Mittelwerte Fachkompetenz nach kategorisiertem Semester

Die Feststellung, dass nur bei der Fachkompetenz (Tabella 1) eine Entwicklung zu beobachten ist, lässt den Schluss zu, dass in diesem Bereich Veränderungen des Selbstkonzepts vorgenommen werden. In den anderen Kompetenzbereichen ist dies nicht der Fall. Daraus kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass sich das Selbstkonzept der Studierenden hier über die Dauer des Studiums nicht entscheidend verändert. Gerade mit Blick auf die Methodenkompetenz ist dieser Umstand zumindest überraschend. Vor allem wirft diese Feststellung aber die Frage auf, wie in der Weiterentwicklung des Dualen Studiums an der Universität Kassel eine Entwicklung in diesem wichtigen Bereich ermöglicht werden kann. Dies scheint gerade bei der besonderen Art des Studiums relevant zu sein, da sich über die Methodenkompetenz Hinweise auf die Möglichkeit der Studierenden ableiten lassen, einen Theorie-Praxis-Transfer bewerkstelligen zu können. Die Mittelwerte zeigen zwar, dass die Studierenden nach ihrem Selbstkonzept eine recht gute Methodenkompetenz besitzen, eine deutlichere Entwicklung wäre in diesem Bereich aber auch für die Universität wünschenswert.

Semester kategorisiert		In Situationen mit vielen neuen Informationen ordne ich diese nach übergeordneten Gesichtspunkten.	Wenn ich in einer Problemsituation etwas tue, prüfe ich öfter, was ich inzwischen erreicht habe.	Ich versuche Prinzipien und Regeln auf neue Sachverhalte zu übertragen.	Nach einer abgeschlossenen Arbeit vergleiche ich mein Ergebnis mit dem, was ich erwartet habe.	Wenn ich etwas lerne, überlege ich, ob mir das auch in anderen Situationen etwas nützen kann.	In schwierigen Situationen schreibe ich mir einen Plan, um eine Übersicht zu anfallenden Aufgaben zu haben.	Ich prüfe im Nachhinein mein Vorgehen in einer Problemsituation, um meine Strategie zu verbessern.
Semester 1-3	Mittelwert	2,25	2,11	2,01	1,99	2,04	2,55	2,62
	Standardabweichung	,857	,887	,746	,933	,836	1,251	,991
Semester 4-6	Mittelwert	2,35	2,19	1,74	2,16	2,06	2,42	2,87
	Standardabweichung	,950	,792	,729	1,068	,814	1,177	,991
Semester 7-9	Mittelwert	2,36	2,31	1,76	2,21	2,19	2,10	2,79
	Standardabweichung	1,078	,897	,734	1,071	1,042	1,206	1,260
Gesamtsumme	Mittelwert	2,31	2,19	1,88	2,09	2,09	2,39	2,72
	Standardabweichung	,941	,869	,746	1,003	,892	1,230	1,074

Tabelle 2: Mittelwerte Methodenkompetenz nach kategorisiertem Semester

Semester kategorisiert		Ich nutze Bücher, Anleitungen und Ähnliches.	Ich frage meine Kollegen.	Ich zeige und erkläre anderen, was zu lernen ist.	Ich tausche ab und zu mit anderen Kollegen die Arbeitsaufgaben.	Ich orientiere mich, überlege und probiere es aus.	Ich schaue bei anderen zu.	Ich tausche mich mit anderen aus.	Ich tue in meiner Freizeit etwas für meine Arbeit.
Semester 1-3	Mittelwert	2,01	1,54	1,93	2,70	1,97	2,45	1,38	2,76
	Standardabweichung	,978	,651	,748	1,126	,792	1,119	,517	1,062
Semester 4-6	Mittelwert	2,03	1,50	2,23	2,65	2,00	2,39	1,65	2,71
	Standardabweichung	,752	,572	,762	1,018	,730	1,054	,661	1,243
Semester 7-9	Mittelwert	2,14	1,60	2,38	3,51	1,93	2,19	1,60	2,50
	Standardabweichung	1,072	,701	1,035	1,247	,818	1,174	,701	1,293
Gesamtsumme	Mittelwert	2,06	1,55	2,13	2,92	1,97	2,36	1,50	2,67
	Standardabweichung	,959	,647	,863	1,193	,782	1,120	,615	1,170

Tabelle 3: Mittelwerte Selbstkompetenz nach kategorisiertem Semester (Wie gehen Sie vor, wenn Sie für Ihre gegenwärtige Arbeit etwas lernen?)

Bei den Fragen, die dem Thema Lernortkooperation zugeordnet werden können, finden sich sehr viel deutlichere Unterschiede im Antwortverhalten der Gruppe aus dem Semester 7-9. Bei der Frage danach, Ich möchte mehr/weniger Zeit in der Universität/dem Betrieb/in der Berufsschule verbringen, fallen die jeweiligen Mittelwerte deutlich höher aus als dies bei den anderen beiden

Gruppen der Fall ist. Wird die Gruppierung anhand des Merkmals „in Ausbildung/Ausbildung abgeschlossen“ vorgenommen, ist dieses Phänomen noch deutlicher. Grundsätzlich fällt bei dieser Frage auf, dass die Werte in Bezug auf die Berufsschule besonders hoch ausfallen und in allen Gruppen bei einem Wert um 4 liegen. In diesem Zusammenhang muss aber auch erwähnt werden, dass nur wenige der Gruppe ‚Semester 7-9‘ diese Frage beantwortet haben, weil sie für diese Gruppe wegen der abgeschlossenen Ausbildung nicht mehr relevant ist. Insgesamt scheint aber die Berufsschule derjenige der drei Lernorte zu sein, an dem die Studierenden tendenziell weniger Zeit verbringen wollen würden. Insgesamt lässt sich anhand der hohen Mittelwerte auch ein Punkt besser nachvollziehen, der in der offenen Frage mehrfach thematisiert wurde. Dort berichten auffallend viele Studierenden von massivem Zeitdruck innerhalb des Studiums. Durch die drei Lernorte und die neben dem Studium zu absolvierenden Praxisteile, bleibt den Studierenden deutlich weniger Zeit für andere Dinge, als dies bei „normal“ Studierenden der Fall zu sein scheint.

Semester kategorisiert		in der Uni- versität ver- bringen.	im Betrieb verbringen.	in der Be- rufsschule verbringen.
Semester 1-3	Mittelwert	2,77	2,33	3,93
	Standardab- weichung	1,238	1,146	,967
Semester 4-6	Mittelwert	2,90	2,65	3,84
	Standardab- weichung	1,373	1,170	1,416
Semester 7-9	Mittelwert	3,36	3,59	4,00
	Standardab- weichung	,990	,756	1,155
Gesamtsumme	Mittelwert	2,96	2,71	3,91
	Standardab- weichung	1,226	1,182	1,117

Tabelle 4: Mittelwert Zeit nach kategorisiertem Semester (Ich möchte mehr Zeit verbringen...)

In Bezug auf Erwartungen bzw. Wünsche hinsichtlich des Angebots der jeweiligen Kooperationspartner, zeigt sich in den ersten beiden Gruppen erneut ein relativ ähnliches Bild. Grundsätzlich scheint es eher eine Zufriedenheit mit dem theoretischen Angebot der Universität wie dem Betrieb zu geben, bei der Berufsschule fällt der Mittelwert etwas höher aus. Ein deutlich anderes Bild zeigt sich aber wieder bei den Studierenden, welche die Ausbildung bereits abgeschlossen haben. Lässt sich in Bezug auf die Universität mit einem Mittelwert bei 3,02 noch ein recht neutrales Bild erkennen, steigt der Mittelwert für den Betrieb sowie nochmals bei der Berufsschule (Tabelle 5).

Semester kategorisiert		Theorie Uni- versität	Theorie Be- trieb	Theorie Be- rufsschule
Semester 1-3	Mittelwert	2,03	2,03	2,49
	Standardab- weichung	,925	,897	,975
Semester 4-6	Mittelwert	2,42	2,52	2,84
	Standardab- weichung	1,089	1,061	1,068
Semester 7-9	Mittelwert	3,02	3,61	3,88
	Standardab- weichung	,758	,891	1,116
Gesamtsumme	Mittelwert	2,42	2,60	2,85
	Standardab- weichung	1,008	1,149	1,148

Tabelle 5: Zufriedenheit mit Theorie nach kategorisiertem Semester

Mit dem Praxisanteil im Universitätsstudium (Tabelle 6) sind alle Gruppen nicht besonders zufrieden, die ältesten sind aber wieder deutlich am unzufriedensten. Auch bei der Bewertung des Praxisanteils im Betrieb fällt dieser Unterschied in der Bewertung sehr deutlich aus (1,42 vs. 2,87). Die Praxisanteile in der Berufsschule werden in den ersten beiden Gruppen durchschnittlich bewertet und von der letzten Gruppe wieder deutlich schlechter. Um diesen Effekt erklären zu können, kann der schon oben erwähnte retrospektive Blick auf das Studium herangezogen werden. Somit haben die Studierenden dieser Gruppe die Möglichkeit mit Blick auf das gesamte Studium diese Anteile für sich einzuordnen. In diesem Zusammenhang kann also eine Entwicklung nachgezeichnet werden. Die Ergebnisse dieser Entwicklung sind allerdings wenig erfreulich.

Semester kategorisiert		Praxis Uni- versität	Praxis Be- trieb	Praxis Be- rufsschule
Semester 1-3	Mittelwert	3,63	1,42	2,88
	Standardab- weichung	1,119	,553	,960
Semester 4-6	Mittelwert	3,68	1,42	3,10
	Standardab- weichung	1,166	,620	1,044
Semester 7-9	Mittelwert	4,32	2,87	4,21
	Standardab- weichung	,843	,951	,884
Gesamtsumme	Mittelwert	3,83	1,83	3,20
	Standardab- weichung	1,098	,955	1,089

Tabelle 6: Zufriedenheit mit Praxis nach kategorisiertem Semester

Wird danach gefragt, wie sich die Studierenden das Verhältnis Praxis und Theorie idealerweise vorstellen, kann tendenziell der Wunsch abgelesen werden, dass sich die Studierenden in Uni-
versität und Berufsschule mehr Praxisanteile wünschen. In Bezug auf die Betriebe wird diese Frage eher ausgeglichen beantwortet. Die Gruppe 2 zeigt sogar mit einem Mittelwert von 2,84 einen leichten Hang zu mehr Theorie in den Betrieben (Tabelle 7).

Semester kategorisiert		Wunsch Uni- versität	Wunsch Be- trieb	Wunsch Be- rufsschule
Semester 1-3	Mittelwert	3,86	3,00	3,52
	Standardab- weichung	,991	,729	1,120
Semester 4-6	Mittelwert	4,21	2,84	3,55
	Standardab- weichung	1,013	,820	,961
Semester 7-9	Mittelwert	4,07	3,94	3,29
	Standardab- weichung	1,052	,827	1,216
Gesamtsumme	Mittelwert	4,00	3,20	3,47
	Standardab- weichung	1,013	,887	1,104

Tabelle 7: Wünsche in Bezug auf Kooperationsorte nach kategorisiertem Semester (1=mehr Theorie, 3=soll gleich bleiben, 5=mehr Praxis)

Ergebnisse in Bezug auf Curriculum

Aus der offen gestellten Frage, bei der die Studierenden eigene Kommentare zum Dualen Studium an der Universität Kassel formulieren konnten, lassen sich weitere Themenschwerpunkte bzw. Kategorien (nach Mayring 2003) herausarbeiten. Zum einen lässt sich ein Themenschwerpunkt erkennen, der auf die zeitliche Belastung der Studierenden hinweist, die noch einmal durch die fehlende Abstimmung zwischen den einzelnen Kooperationspartnern verstärkt werde. Aussagen wie: „Die Uni Prüfungen [sic!] kollidieren eklatant mit den Praxisphasen im Unternehmen“ oder „Ein Kooperationsvertrag setzt eigentlich Kooperation voraus“, lassen dies deutlich werden. Vor allem in Bezug auf die Prüfungszeiträume kommt es hier zu großen Schwierigkeiten der Koordination. Aber nicht nur die Prüfungstermine werden hier als Problem formuliert, sondern auch Öffnungszeiten von Prüfungsämtern und Studienberatung. Durch Verpflichtungen im Betrieb oder aber in der Berufsschule sei es den Studierenden oft nur möglich, Termine am Nachmittag wahrzunehmen. Durch die Teilnahme an den Veranstaltungen der regulär Studierenden kommt es auch bei Veranstaltungen die in den Semesterferien angeboten werden (Laborpraktikum, Übungen, Tutorien) zu Überschneidungen, die dazu führen, dass die Studierenden diese Angebote nicht wahrnehmen können.

Ein weiterer Punkt, der von den Studierenden thematisiert wird, ist die Sinnhaftigkeit der doppelten Qualifikation bzw. die Frage nach der Sinnhaftigkeit der Berufsausbildung. Diese wird von einigen in Frage gestellt, dies vor allem mit dem Hinweis darauf, dass sich die Inhalte der Universität und der Berufsschule stark überschneiden würden. Zumindest kann dies als ein Anhaltspunkt gesehen werden, verstärkt die curriculare Abstimmung in den Blick zu nehmen. Diese Ansicht kann durch die folgende Einschätzung der inhaltlichen Abstimmung zwischen den einzelnen Kooperationspartnern noch unterstützt werden (Tabelle 8).

Semester kategorisiert	Abstimmung Organisa- tion Univer- sität und Berufs- schule	Abstimmung Organisa- tion Berufs- schule und Betrieb	Abstimmung Organisa- tion Betrieb und Univer- sität	Abstimmung Inhalt Uni- versität und Berufs- schule	Abstimmung Inhalt Be- rufsschule und Betrieb	Abstimmung Inhalt Be- trieb und Universität
Semester 1-3 Mittelwert	3,56	2,23	3,07	3,39	2,31	3,18
Standardab- weichung	1,245	1,169	1,295	1,172	1,125	1,255
Semester 4-6 Mittelwert	3,40	2,06	3,00	3,39	2,45	3,19
Standardab- weichung	1,499	,998	1,366	1,230	1,150	1,138
Semester 7-9 Mittelwert	3,60	3,11	4,07	4,12	3,22	4,24
Standardab- weichung	1,188	,924	1,072	,928	,898	,831
Gesamt- summe Mittelwert	3,52	2,43	3,27	3,51	2,60	3,42
Standardab- weichung	1,299	1,142	1,328	1,175	1,135	1,215

Tabelle 8: Organisatorische und inhaltliche Abstimmung zwischen den Kooperationspartnern nach kategorisiertem Semester

Erwartungsgemäß kann aber hier auch festgehalten werden, dass die Abstimmung zwischen Betrieb und Berufsschule, sowohl auf organisatorischer als auch auf inhaltlicher Ebene am besten beurteilt wird. Aufgrund der Erfahrungen, die beide aus der dualen Berufsausbildung mitbringen, ist dieses Ergebnis aber nicht allzu verwunderlich.

5 Ergebnisdiskussion und Anschluss an Querschnittsthemen

Die vorgestellten Ergebnisse sollen nun mit Blick auf unterschiedliche Themenschwerpunkte diskutiert werden, um im Anschluss Handlungsempfehlungen herausarbeiten zu können.

5.1 Schwerpunktthema Lernortkooperation

Aus den erhobenen Daten lässt sich als Schwerpunktthema die Lernortkooperation herausarbeiten. Wie auch in der dualen Berufsausbildung ist dies ein entscheidender Faktor, der den Erfolg oder Misserfolg einer Ausbildung – beruflich oder akademisch – maßgeblich beeinflusst. Im Bereich der dualen Berufsausbildung ist dies ein gut erschlossenes Thema, dem immer wieder eine besonders hohe Relevanz aber auch ein großes Maß an Verbesserungsmöglichkeiten zugesprochen wird (vgl. zum Überblick Euler et al. 1999, Euler 2004, Döring/Stahl 1998). Grundsätzlich scheint es so, dass viele Probleme der dualen Berufsausbildung auf das Duale Studium übertragen werden können. Gerade die Problematik der Abstimmung zwischen den Schulen und Betrieben scheint sehr ähnlich strukturiert wie zwischen der Universität und den Betrieben. In beiden Fällen stehen unterschiedliche Zieldimensionen des Handels im Vordergrund. Zum einen die

fachspezifische Beruflichkeit, auf der anderen Seite entweder der Bildungsauftrag der Berufsschulen oder aber das Ziel der akademischen Kompetenzgewinnung auf Seiten der Universität. Bei der nötigen Kooperation kommt es aufgrund dieser unterschiedlichen Zielausrichtungen immer wieder zu Konflikten. Hier ist das Einrichten gemeinsamer Steuerungsgremien (auch an der Universität Kassel vorhanden; Treffen einmal pro Semester) essentiell. Die Existenz solcher Gremien allein kann aber kein Erfolgsgarant für Kooperation sein. Wichtig erscheint in diesem Zusammenhang vor allem die Frage, wie und durch wen die einzelnen Partner vertreten werden und welche Relevanz die Entscheidungen dieser Gremien für die Arbeit der einzelnen Kooperationspartner besitzt.

Es kann beobachtet werden, dass in der Institution Universität eine natürliche Skepsis gegenüber Unternehmen der freien Wirtschaft vorhanden sein kann⁵. Dies führt gerade in Bezug auf den Punkt der Frage nach Abschlussarbeiten häufig zu Konflikten, die auf Kosten der Studierenden ausgetragen werden. Teil der Kooperationsbedingungen könnte hier u. a. eine klarere Regel über die Anforderungen an eine solche Abschlussarbeit sein. So könnten sich Studierende vorher informieren und eventuelle Frustrationsmomente vermeiden. Unternehmen könnten früher prüfen welche betriebsrelevanten Themen sich in welcher Art und Weise als Thema einer wissenschaftlichen Abschlussarbeit eignen. Der Hinweis auf die Wissenschaftlichkeit scheint an dieser Stelle von besonderer Bedeutung, denn diese ist eben Teil der universitären Ausbildung und muss demnach auch den Ansprüchen an eine solche Arbeit gerecht werden (können).

Eine verstärkte Lernortkooperation kann auch auf Ebene der Studierenden positive Effekte entfalten. In der Befragung der Studierenden wurde deutlich, dass vielfach der Betrieb derjenige Kooperationspartner ist, der in der Bewertung in den verschiedenen Kategorien am besten abschneidet. Diese Beobachtung kann unter anderem damit begründet werden, dass die Studierenden im Betrieb die stärksten Sozialisierungseffekte erfahren. Durch die Ausrichtung der Studierenden am Betrieb und ihrer betrieblichen Zukunft, ist diese Beobachtung auch logisch leicht nachzuvollziehen. Im Umkehrschluss – auch das ist eine Erfahrung, die aus der dualen Berufsbildung übertragen werden kann – werden die Studierenden in Bezug auf die Universität bzw. Berufsschule weniger stark sozialisiert. Dies hat zur Folge, dass die Bereitschaft sinkt, sich den organisatorischen wie institutionell-kulturellen Mechanismen und Regeln der jeweiligen Bildungsinstitution in größerem Maße zu stellen. Weil es ihnen nicht gelingt sich in adäquatem Maße diesen Regeln anzupassen, tauchen verhältnismäßig mehr und häufiger Probleme mit diesem Kooperationspartner auf. Durch die relativ starke Bindung an den Ausbildungsbetrieb fühlen die Studierenden sich möglicherweise von den Einrichtungen (Studienberatung, Fachbereich) der

⁵ Dies äußert sich z. B. in studentischen Aussagen, dass Professoren Abschlussarbeiten mit einem betrieblichen Themenschwerpunkt kategorisch ablehnen.

Universitäten missverstanden oder wenig wahrgenommen. So können zumindest die entsprechenden studentischen Aussagen im offenen Frageteil interpretiert werden. Das Interesse der Universität könnte hier sein, dafür zu sorgen, dass die Studierenden entsprechende Möglichkeiten der stärkeren Identifikation mit der Universität erhalten. Mit Blick auf Angebote Dualen Studiums an Fachhochschulen und Berufsakademien, die schon lange Erfahrungen mit einer engen Zusammenarbeit mit Unternehmen aufweisen und deren Lehrstruktur und -organisation eher denen einer Schule entsprechen und den Studierenden im Gegensatz zu Universität möglicherweise weniger neu und dadurch fremd erscheinen, scheint hier ein für die Universität besonderes Merkmal identifiziert zu sein. Dies scheint aber auch eine besondere Herausforderung für die Universität(en) darzustellen, wenn sie duale Studiengänge anbieten wollen. Der Geist der Kooperation ist hier in Bezug auf Unternehmen der freien Wirtschaft (Freiheit von Forschung und Lehre) möglicherweise weniger ausgeprägt und kann auf organisationaler Ebene eine Behinderung der Ausgestaltung eines Dualen Studiums darstellen.

Zurück zur Ebene der Studierenden kann nicht nur das Gefühl des Missverstanden-Werdens oder des Nicht-Wahrgenommen-Werdens in diesem Zusammenhang problematisch sein. Durch die starke innere Ausrichtung am Betrieb und damit auch an der betrieblichen Praxis entwickeln die Studierenden entsprechende Erwartungen im Hinblick auf die Angebote an der Universität. Deutlich wird dies in den Ergebnissen der Bewertung der Praxisanteile (Tabelle 6) und dem Wunsch nach mehr Praxisanteilen im universitären Teil der Ausbildung (Tabelle 7). Daraus muss nicht unbedingt geschlossen werden, dass die Inhalte der universitären Lehre praxisfern sind. Dies kann ebenso ein Ausdruck nicht kongruenter Erwartungshaltung von Seiten der Studierenden sein (vgl. auch 5.2: Berufliche Relevanz). In diesem Zusammenhang wäre es interessant gewesen auch ehemalige Studierende zu befragen, die ihre Ausbildung bereits abgeschlossen haben. In den Gruppendiskussionen wurde in einigen Aussagen der Unternehmensvertreter deutlich, dass die Alumni in den Betrieben nach einiger Zeit im Beruf eine andere Bewertung vornehmen und die universitären Teile der Ausbildung höher einschätzen. Dies kann ein Hinweis darauf sein, dass erst retrospektiv eine sinnvolle Bewertung der jeweiligen Ausbildungsteile vorgenommen werden kann (an dieser Stelle sei auf das Projekt der FH Mittelhessen hingewiesen, die sich mit der Einbindung von Alumni auseinandersetzen). Mit Blick auf die zweite Frage bedeuten diese Ergebnisse, dass Lernprozesse vor allem mit Blick auf die betriebliche Praxis bewertet werden. Der Wunsch danach die Abschlussarbeit mit einem betrieblichen Schwerpunkt zu schreiben ist höher entwickelt als der Wunsch dies mit einem universitären Schwerpunkt zu tun.

Für die Betriebe hat dieser Aspekt der stärkeren Sozialisierung im Betrieb den positiven Effekt, dass sich nur die wenigsten Studierenden vorstellen können nach dem Abschluss des Studiums in einem anderen als dem Ausbildungsbetrieb zu arbeiten (Mittelwert 3,87, in der Gruppe Semester 7-9 sogar bei 4,26 bei einer Standardabweichung von 1,017 bzw. 0,933). Allerdings gibt es

trotz der hohen Bindung an den Ausbildungsbetrieb über die unterschiedlichen Semesterkategorien hinweg eine relativ hohe Neigung an das Duale Studium noch ein Masterstudium anzuschließen (Gesamtmittelwert 1,93 bei einer Standardabweichung von $s=0,935$). Diese Neigung könnte mit dem verstärkten gesellschaftlichen Druck, einen möglichst hohen Bildungsabschluss zu erlangen, zusammenhängen. Ebenso kann es Ausdruck von noch immer vorhandener Unsicherheit sein, wenn ein Studierender sein Studium „nur“ mit einem Bachelor abschließt. In den Betrieben sind Stellen, die mit Bachelorabsolventen besetzt werden, meist auf einer mittleren Ebene anzutreffen. So könnte der Wunsch einen Master anzuschließen auch mit dem Ziel zusammenhängen, sich weitere Karriereoptionen zu eröffnen. An der Universität Kassel gibt es grundsätzlich die Möglichkeit einen Master an das Duale Studium im Praxisverbund anzuschließen.

5.2 Weitere Querschnittsthemen

Berufliche Relevanz

Die dual Studierenden äußerten sich semester- wie studiengangübergreifend negativ zum derzeitigen Angebot der praktischen Inhalte des jeweiligen Bachelorstudiums. Aufgrund mangelnder curricularer Abstimmung zwischen den Kooperationspartnern, wirkt die Universität isoliert von den Lernorten Betrieb und Berufsschule. Anstatt einer Balance und Verzahnung von theoretischen und praktischen Inhalten, die durch die Kooperationspartner hergestellt werden sollte, wünschen sich die dual Studierenden auch von der Universität einen entsprechend hohen Praxisbezug (Tabelle 9 & 10).

		Wunsch Universität					Gesamtsumme
		mehr theoretische Inhalte	etwas mehr theoretische Inhalte	keine Veränderung	etwas mehr praktische Inhalte	mehr praktische Inhalte	
Semester kategorisiert	Semester 1-3	1	0	27	9	22	59
	Semester 4-6	1	1	3	10	14	29
	Semester 7-9	0	4	2	10	12	28
Gesamtsumme		2	5	32	29	48	116

Tabelle 9: Wunsch der Studierenden nach praktischen Inhalten nach kategorisiertem Semester

		Wunsch Universität					Gesamtsumme
		mehr theoretische Inhalte	etwas mehr theoretische Inhalte	keine Veränderung	etwas mehr praktische Inhalte	mehr praktische Inhalte	
Studiengang und ggf. Fachrichtung	Elektrotechnik	1	0	4	6	9	20
	Informatik	0	0	1	0	2	3
	Maschinenbau	1	2	21	17	17	58
	Mechatronik	0	1	0	3	1	5
	Wirtschaftsingenieurwesen - Elektrotechnik	0	0	1	0	0	1
	Wirtschaftsingenieurwesen - Maschinenbau	0	1	5	2	13	21
	Wirtschaftsingenieurwesen - Regenerative Energien	0	0	0	1	1	2
	Wirtschaftswissenschaften	0	1	1	2	5	9
Gesamtsumme		2	5	33	31	48	119

Tabelle 10: Wunsch der Studierenden nach praktischen Inhalten nach Studiengang

Aus einer qualitativen Untersuchung von Gudrun Hessler aus dem Jahr 2013, in der die berufliche Relevanz des Studiums aus Sicht der Studierenden diskutiert wird, geht hervor, dass die Entwicklung berufsrelevanter Kompetenzen im Studium von Studierenden häufig nicht wahrgenommen wird. Besonders die erworbenen Fachkompetenzen und deren Bedeutung für den Arbeitsmarkt sind von den Studierenden schwer einzuordnen (vgl. Hessler 2013: 56). Hessler befragte jedoch Studenten der Sozial- und Geisteswissenschaften, Studiengängen mit deutlich weniger erkennbarer Berufsfeldprägnanz. Insofern sind die Ergebnisse der StiP-Befragung, die ein ähnliches Bild der studentischen Wahrnehmung der erworbenen Kompetenzen zeichnen, besonders interessant, da die angebotenen Studiengänge bereits ohne die Einbindung in ein duales Studium eine hohe Berufsfeldprägnanz aufweisen. Die Praxisrelevanz der während des Studiums erworbenen Kompetenzen hervorzuheben wird zur zentralen Aufgabe der Verzahnung von Theorie und Praxis seitens der Universität, grade weil dieses Qualitätsmerkmal des dualen Studiums die Entscheidung von Studierenden für diese Studienform beeinflusst (Tabelle 11 & 12).

		Theorie-Praxis-Verknüpfung					Gesamtsumme
		trifft völlig zu	trifft eher zu	neutral	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu	
Semester kategorisiert	Semester 1-3	59	12	0	0	0	71
	Semester 4-6	22	7	1	1	0	31
	Semester 7-9	1	31	7	2	1	42
Gesamtsumme		82	50	8	3	1	144

Tabelle 11: Rolle der Theorie-Praxis-Verknüpfung bei der Entscheidung für ein Duales Studium nach kategorisiertem Semester

		Praxisbezug			Gesamtsumme
		trifft völlig zu	trifft eher zu	neutral	
Semester kategorisiert	Semester 1-3	58	12	1	71
	Semester 4-6	23	8	0	31
	Semester 7-9	1	28	13	42
Gesamtsumme		82	48	14	144

Tabelle 12: Erwartungen an das Duale Studium, Praxisbezug nach kategorisiertem Semester

Die Entwicklung von Fachkompetenz als kritisches Element beruflicher Handlungsfähigkeit steht auch in der wissenschaftlichen Diskussion um die praktische Anschlussfähigkeit des Studiums zur Disposition. So werden unter dem Begriff ‚Employability‘ solche nichtfachlichen Kompetenzen zusammengefasst, die das kompetente Handeln im Beruf sicherstellen sollen (vgl. Teichler 2009: 43). Die primär im angelsächsischen Raum geführte Diskussion um ‚Beschäftigungsfähigkeit‘ ist jedoch stark vom Fokus des britischen Bildungssystems auf Persönlichkeitsentwicklung und Allgemeinbildung geprägt und ist nur schwer auf das deutsche Konzept von Beruflichkeit zu übertragen (vgl. ebd.: 45). Problematisch ist der Begriff zudem durch seine Herkunft aus der Arbeitsmarktforschung, in der ‚Employability‘ vor allem die Beschäftigungsfähigkeit Geringqualifizierter beschreibt.

Für das Studium im Praxisverbund ergeben sich Ansätze für mittel- bis langfristige Initiativen zur Verbesserung der Studienqualität. Die dual Studierenden bilden eine Minderheit in ihren Studiengängen. Die Rücksichtnahme auf inhaltliche, aber auch auf organisatorische Bedürfnisse der StiP, kann von Dozenten und Betreuern nicht verlangt werden. Essentiell werden deshalb Maßnahmen zur Qualitätssteigerung, die einen Mehrwert für alle Studierenden darstellen. Profiteure verstärkter Aufklärung über die berufliche Relevanz der erworbenen Kompetenzen, grade der Fachkompetenzen, wären nicht nur die dual Studierenden, sondern auch deren Kommilitonen. Im Positionspapier zur Entwicklung des dualen Studiums des Wissenschaftsrates (2013) wird zudem darauf hingewiesen, dass die zu erwartende inhaltliche Transferleistung, die von den Studenten selbst erbracht werden muss, ebenfalls kommuniziert werden muss (Wissenschaftsrat 2013: 28).

Curriculumentwicklung

Die negativen Erfahrungen, die die dual Studierenden mit der Theorie-Praxis-Verknüpfung im dualen Studium gemacht haben, mündet in die Diskussion um eine gemeinsame Curriculumentwicklung, welche formal-organisatorische und inhaltliche Aspekte des Studiums und der dualen Ausbildung zu verbinden versucht. Im Falle des Studiums im Praxisverbund mit seinen geringen

Studierendenzahlen, ist der zu betreibende Aufwand einer gemeinsamen Curriculumentwicklung nur schwer zu rechtfertigen.

Den Ergebnissen der Erhebung lässt sich wie zu erwarten entnehmen, dass die Studierenden die Abstimmung zwischen der Berufsschule und dem Betrieb am besten bewerten (Tabelle 13). Dennoch ist die curriculare Abstimmung aus Sicht der Studierenden auch an dieser Stelle noch verbesserungswürdig, wie sich auch in den Kommentaren in den offenen Fragestellungen erkennen lässt.

	N	Mittelwert	Standardabweichung
Abstimmung Organisation Universität und Berufsschule	114	3,54	1,305
Abstimmung Organisation Berufsschule und Betrieb	144	2,48	1,171
Abstimmung Organisation Betrieb und Universität	127	3,28	1,331
Abstimmung Inhalt Universität und Berufsschule	105	3,55	1,185
Abstimmung Inhalt Berufsschule und Betrieb	135	2,61	1,147
Abstimmung Inhalt Betrieb und Universität	117	3,45	1,221
Gültige Anzahl (listenweise)	97		

Tabelle 13: Abstimmung zwischen den Kooperationspartner, Einschätzung der Studierenden gesamt

Weniger zufrieden sind die dual Studierenden mit der Abstimmung zwischen Universität und Berufsschule sowie zwischen Universität und Betrieb. Auch an dieser Stelle wirken sich die starren Strukturen an der Universität mit wenig Rücksicht auf die dual Studierenden negativ auf die Kooperation aus. Ob das Studium im Praxisverbund als ausbildungsintegrierendes Duales Studium ohne Berufsschulkooperation oder als praxisintegrierendes Studium die Hürden der abgestimmten Curriculumentwicklung eher zu meistern vermag, bleibt fraglich.

In einem Vergleich von 14 dualen Studiengängen konnten Kupfer, Kolter und Köhlmann-Eckel festhalten, dass eine curriculare Verzahnung z. B. durch die Entwicklung konkreter Studien- und Lehrplänen, bei keinem der Studiengänge stattfand (vgl. Kupfer/Kolter/Köhlmann-Eckel 2014: 18). Obwohl Kooperationspartner, die zwischen Betrieb und Hochschule vermitteln, die inhaltliche Verzahnung begünstigen können, konnte bei ausbildungsintegrierenden dualen Studiengängen in denen die Berufsschule oder eine Kammer eine solche Funktion einnehmen könnte, ebenfalls keine curriculare Abstimmung festgestellt werden. Die Abstimmung beschränkte sich auf die Identifizierung und Nutzung von Synergien zwischen den einzelnen Curricula (vgl. ebd.: 19). Da in den Ergebnissen der Befragung mehrfach eine scheinbare Redundanz von Berufsschulunterricht und Studium erwähnt wird, sind auch die Chancen der synergetischen Nutzung der Curricula stark von einer inhaltlichen und organisatorischen Abstimmung abhängig.

Rolle der Berufsschule und Bedeutung der Berufsausbildung bzw. der doppelten Qualifikation

Aus der Studierendenbefragung, aber auch aus den Diskussionsbeiträgen der Lehrpersonen in den Gruppendiskussionen lässt sich ableiten, dass die Berufsschule eine Sonderrolle in der Art des Dualen Studiums an der Universität Kassel spielt. Zum einen sind die Erfahrungen in der Schule gemacht worden, dass „Sonder“-Klassen, die allein aus Studierenden im Praxisverbund bestehen bedeutend besser funktionieren. Diese Erfahrung wird teilweise auch von den Studierenden selbst bestätigt (offene Fragen). Wenn die Studierenden in die regulären Klassen integriert werden, besteht das Problem, dass den besonderen Anforderungen dieser Schüler erhöhte Aufmerksamkeit entgegengebracht werden muss. Da sie sich nicht in einer regulären Ausbildung befinden, drohen sie in den regulären Berufsschulklassen schneller als andere an die Seite gedrängt zu werden. Mit dem Blick auf die zweijährige Vorbereitung auf die IHK-Prüfung im Gegensatz zur normalen Ausbildung, benötigen diese ein an ihre spezielle Situation angepasstes Curriculum.

Zum anderen haben die gesondert eingerichteten Klassen für Studierende den Vorteil, dass sie hier die Gelegenheit haben sich besser kennenzulernen, weil dies der einzige Lernort ist, an dem sie als Gruppe existieren. Durch die unterschiedlichen Betriebe, in denen sie arbeiten und die Lehrstruktur an der Universität, ist dies sonst nicht der Fall. Auch wenn dieser Umstand auf den ersten Blick banal erscheint, kann diese Konstituierung als Gruppe für die Bewältigung der Aufgaben und Herausforderungen im Dualen Studium auch einen motivierenden Effekt haben. So kennen sich die Studierenden untereinander besser und wissen, an wen sie sich ggf. wenden können, weil sie wissen, dass diese Person unter ähnlichen Umständen studiert. Auch ein Austausch über unterschiedliche betriebliche Umstände kann hier von Vorteil und Bedeutung sein.

Allerdings lassen einige Kommentare der Studierenden erkennen, dass ihnen die doppelte Qualifikation nicht immer sinnvoll erscheint, weil sie häufig das Gefühl haben, dass sich Inhalte wiederholen. Für die Universität ist die doppelte Qualifikation allerdings einer der wichtigen Säulen des Dualen Studiums. Hier besteht zumindest Handlungsbedarf, z. B. in Bezug auf die Abstimmung der Curricula. Für die Berufsschulen scheint eine Aufgabe darin zu bestehen, die Sinnhaftigkeit, einen anerkannten Ausbildungsberuf zu erlernen, deutlicher zu machen. Die Studierenden erhalten dadurch nicht nur Einblicke in unterschiedliche Arten von Beruflichkeit, sondern sind im Gegensatz zu regulär Studierenden im Vorteil. So gibt es z. B. die Möglichkeit, falls man zu dem Schluss kommt, das Duale Studium abzubrechen, eine der beiden eingeschlagenen Wege ohne Verlust an Zeit weiter zu verfolgen (es gibt an der Universität Kassel Beispiele für beide Fälle, Abbruch des Studiums bzw. Abbruch der Ausbildung mit jeweils der Weiterführung der

Ausbildung bzw. des Studiums). Ein Aufgeben der doppelten Qualifikation scheint hier keine Option.

6 Handlungsempfehlungen

Angesichts der Ergebnisse der Studierendenbefragung scheint es auf Seiten der Universität an einigen Stellen Handlungsbedarf zu geben, um die Qualität des Dualen Studiums an der Universität Kassel zu verbessern.

Vor allem in Bezug auf das Schwerpunktthema Lernortkooperation sehen wir in verschiedenen Bereichen Entwicklungsmöglichkeiten. Besonderes Augenmerk ist dabei auf die Beziehung der Studierenden zur Universität zu richten. Die Universität ist angehalten die dual Studierenden mehr an die Universität und ihre eigene Kultur heranzuführen. Klagen über schlechte Studienberatung (auch terminlich schwierig, wegen der Verpflichtungen im Ausbildungsbetrieb) sollten Anlass geben, über die entsprechenden Angebote nachzudenken. Außerdem muss dafür gesorgt werden, dass die Mitarbeiter in den entsprechenden Studienberatungen für die speziellen Problemlagen der dual Studierenden sensibilisiert werden. Dies bedeutet aber keineswegs, dass nur den Forderungen der Studierenden nachgekommen werden soll. Aber eine Studienberatung, welche die Problemlagen der dual Studierenden ernst nimmt, ist in der Lage, größere Probleme für die Studierenden zu verhindern und so auch die Einstellung der Studierenden positiv zu beeinflussen.

Darüber hinaus erscheint es sinnvoll, die Gruppe der dual Studierenden als solche auch direkt anzusprechen. Dies kann z. B. durch eine gemeinsame Semestereinführung aller dual Studierenden (unabhängig vom Fachbereich) realisiert werden. In Bezug auf die Einschätzung der Relevanz der Studienanteile für die berufliche Praxis, kann es sinnvoll sein hierzu auch Alumni einzuladen, die von den eigenen Erfahrungen im Beruf nach einem dualen Studium an der Universität Kassel berichten. Alumni erscheinen den beginnenden Studierenden eher als jemand, der ihre Probleme und Nöte vorhersehen kann, als dies Betreuer oder Dozenten der Universität können.

In Bezug auf die Abschlussarbeiten erscheint es sinnvoll, Regeln, möglicherweise in Kooperation mit den Betrieben, auszuarbeiten, um über thematische und wissenschaftliche Ausrichtung dieser Arbeiten Klarheit zu schaffen. Auf diese Weise könnte die Konfliktlage in diesem Bereich entschärft werden. Deutlich müsse hier aber herausgearbeitet werden, dass die Bewertung und Betreuung der Arbeit durch Mitarbeiter der Universität stattfindet, da die Abschlussarbeit Teil der wissenschaftlichen Ausbildung ist. Dies muss verstärkt auch den Studierenden wie den Betrieben deutlich gemacht werden.

Bei der Ausgestaltung der Kooperationsbeziehung, vor allem der inhaltlichen Abstimmung zwischen Universität und Berufsschule, scheint es ebenfalls Handlungsbedarf zu geben. Aufgabe der Berufsschulen scheint hier auch zu sein, stärker deutlich zu machen, warum eine doppelte Qualifikation, warum also der Abschluss eine Berufsausbildung Vorteile für die Studierenden bietet. Es wäre ratsam die berufsschulischen Anteile so zu organisieren, dass die StiPse eigene Klassenverbände bilden. Allerdings ist diese Empfehlung nur dann sinnvoll, wenn es eine entsprechende Anzahl an Studierenden gibt. Gibt es in einem Ausbildungsberuf nur einen Studierenden, kann ein solches Angebot nicht realisiert werden.

Für die Betriebe besteht eine mögliche Aufgabe darin, Konzepte in Bezug auf ein mögliches Masterstudium zu entwickeln. Die große Mehrheit der jetzigen Studierenden steht einem Masterstudium im Anschluss sehr offen gegenüber bzw. sie sind sich sicher, ein solches anzuschließen. Dies hat zum einen mit Karriereoptionen nach dem Studium, aber auch mit dem gesellschaftlichen Mainstream-Diskurs über möglichst hohe Abschlüsse zu tun. Was immer der Grund sein mag, die Betriebe sind angeraten, Konzepte für eine mögliche Einbindung auch für Masterstudierende zu entwickeln, um diejenigen, die ein solches Masterstudium anschließen möchten, auch weiterhin an den Betrieb binden zu können. Auf diese Weise gäbe es für die Unternehmen auch die Möglichkeiten dual Studierende für andere als die bisherigen Beschäftigungsfelder zu erschließen und auch in diesen Bereichen von den Vorteilen eines Studiums im Praxisverbund zu profitieren. Andernfalls laufen die Betriebe Gefahr potentielle Mitarbeiter, die bereits während des Studiums den Betrieb sehr gut kennenlernen, als mögliche Mitarbeiter auf längere Zeit zu verlieren.

7 Ausblick und offene Fragen

Erstes Ergebnis der vorgelegten Studie ist die Überlegung eine gemeinsame Einführung für alle neuen Studierenden im Praxisverbund erstmals im Wintersemester 15/16 durchzuführen. Als Vorbereitung auf dieses Treffen gibt es Ende Januar bereits ein erstes Treffen aller StiPse, bei dem sowohl ausgewählte Ergebnisse dieser Studie diskutiert werden, als auch Ideen zur Organisation einer solchen Einführung gesammelt werden sollen. Dabei handelt es sich aber nicht um ein Treffen der Studierenden allein, sondern es sind alle beteiligten Kooperationspartner vertreten.

Weiter offen bleibt die Frage, wie die Kompetenzentwicklung bewertet werden kann, wenn es Gelegenheit gäbe die Studierenden zu verschiedenen Zeitpunkten über einen längeren Zeitraum zu befragen. Aus einer solchen Studie könnten wertvolle Ergebnisse generiert werden, die dabei helfen können, die Qualität des Dualen Studiums an der Universität Kassel weiter zu verbessern. Dies könnte auch in Zusammenhang mit einer regelmäßigen Evaluation des Dualen Studiums

bzw. der Studierenden in dualen Studiengängen realisiert werden. Hier müsste allerdings geklärt werden, ob die ressourciellen Bedingungen an der Universität Kassel gegeben sind, um eine solche durchzuführen.

Anstoß weiterer Untersuchungen im Bereich des Dualen Studiums an Universitäten kann auch dadurch gegeben werden, dass unterschiedliche Modelle der Organisation an unterschiedlichen Universitäten untersucht werden, um Hinweise darauf zu erhalten, an welchen Stellen und für welche Problemlagen im Dualen Studium bestimmte Lösungen besonders gut geeignet sind.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Mittelwerte Fachkompetenz nach kategorisiertem Semester	13
Tabelle 2: Mittelwerte Methodenkompetenz nach kategorisiertem Semester	14
Tabelle 3: Mittelwerte Selbstkompetenz nach kategorisiertem Semester (Wie gehen Sie vor, wenn Sie für Ihre gegenwärtige Arbeit etwas lernen?).....	14
Tabelle 4: Mittelwert Zeit nach kategorisiertem Semester (Ich möchte mehr Zeit verbringen...)	15
Tabelle 5: Zufriedenheit mit Theorie nach kategorisiertem Semester	16
Tabelle 6: Zufriedenheit mit Praxis nach kategorisiertem Semester	16
Tabelle 7: Wünsche in Bezug auf Kooperationsorte nach kategorisiertem Semester (1=mehr Theorie, 3=soll gleich bleiben, 5=mehr Praxis).....	17
Tabelle 8: Organisatorische und inhaltliche Abstimmung zwischen den Kooperationspartnern nach kategorisiertem Semester.....	18
Tabelle 9: Wunsch der Studierenden nach praktischen Inhalten nach kategorisiertem Semester	21
Tabelle 10: Wunsch der Studierenden nach praktischen Inhalten nach Studiengang.....	22
Tabelle 11: Rolle der Theorie-Praxis-Verknüpfung bei der Entscheidung für ein Duales Studium nach kategorisiertem Semester.....	22
Tabelle 12: Erwartungen an das Duale Studium, Praxisbezug nach kategorisiertem Semester	23
Tabelle 13: Abstimmung zwischen den Kooperationspartner, Einschätzung der Studierenden gesamt	24

Literatur

Bergmann, Bärbel (2003): Selbstkonzept beruflicher Kompetenz. In: Erpenbeck, John/von Rosenstiel, Lutz (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung: Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart. S. 229-260.

Döring, Ottmar/Stahl, Thomas (1998): Innovation durch Lernortkooperation. Bielefeld.

Erpenbeck, John/von Rosenstiel, Lutz (Hrsg.) (2003): Handbuch Kompetenzmessung: Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart.

Euler, Dieter (2004): Handbuch der Lernortkooperation. Band 1 & 2. Bielefeld

Euler, Dieter/Berger, Klaus/Hertel, Hans-Dieter/Krafczyk, Tobias/Weber, Heike/Höpke, Ingrid/Walden, Günter (1999): Kooperation der Lernorte im dualen System der Berufsbildung. Bonn. URL: <http://www.blk-bonn.de/papers/heft73.pdf> [Stand: 12.01.2015].

Franke, Guido (2008): Facetten der Kompetenzentwicklung. Bonn.

Frommberger, Dietmar (2009): „Durchlässigkeit“ in Bildung und Berufsbildung: Begriff, Begründungen, Modelle und Kritik. In: Dietrich, Andreas/Frommberger, Dietmar/Klusmeyer, Jens (Hrsg.): Akzentsetzung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. URL: http://www.bwpat.de/profil2/frommberger_profil2.pdf. [Stand: 23.12.2014].

Hessler, Gudrun (2013): Employability in der Hochschule? Analysen zur Perspektive von Studierenden der Sozial- und Geisteswissenschaften. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung Jg. 8/Nr. 1, S. 45-59.

Jahn, Heidrun (2001): Duale Studiengänge an Fachhochschulen. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung eines Modellversuchs an den Fachhochschulen Magdeburg und Merseburg (Arbeitsberichte 3'01). Wittenberg.

Jenewein, Klaus/Wisenbach, Klaus (2006): Duale Studiengänge an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. In: Koch, Manuela; Westermann, Georg (Hrsg.): Von Kompetenz zu Credits. Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf ein Hochschulstudium, Wiesbaden, S. 1-16.

Kupfer, Franziska/Kolter, Christa/Köhlmann-Eckel, Christiane (2014): Analyse und Systematisierung dualer Studiengänge an Hochschulen – Abschlussbericht. Bonn.

Lamnek, Siegfried (2005): Gruppendiskussion. Theorie und Praxis. Weinheim.

Lamnek, Siegfried (2010): Qualitative Sozialforschung. Weinheim.

Mayring, Philip (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim.

Minks, Karl-Heinz/Netz, Nicolai/Völk, Daniel (2011): Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland: Status quo und Perspektiven. Hannover.

URL: http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201111.pdf [Stand: 23.12.2014].

Nießen, Manfred (1977): Gruppendiskussion: Interpretative Methodologie: Methodenbegründung. Anwendung. München.

Porst, Rolf (2011). Fragebogen: Ein Arbeitsbuch. Wiesbaden.

Richter, Falk (2001): Methodik der Querschnittsuntersuchungen. In: Bergmann, Bärbel et al.: Kompetenzentwicklung und Berufsarbeit. Münster, S. 55-131.

Ritsert, Jürgen (1972): Inhaltsanalyse und Ideologiekritik. Ein Versuch über kritische Sozialforschung. Frankfurt a. M.

Teichler, Ulrich (2009): Wissenschaftlich kompetent für den Beruf qualifizieren. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Neue Anforderungen an die Lehre in Bachelor- und Master- Studiengängen. Jahrestagung des HRK Bologna-Zentrums. Bonn, S.30-52.

Weinert, Franz E. (2001): Concept of competence: A conceptual clarification. In: Rychen, Dominique S./Salganik, Laura H. (eds.): Defining and selecting key competencies. Kirkland, S.45-65.

Weiß, Reinhold (2007): Wie es gehen könnte – Wege zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis Jg. 36/2007, Heft 6, S. 3-4.

Wissenschaftsrat (2013): Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums. Positionspapier. URL: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3479-13.pdf> [Stand: 14.01.2015].

Anhang: Fragebogen

Hinweis: Sie willigen mit dem Ausfüllen in die Erhebung und die Verarbeitung der in diesem Fragebogen angegebenen Daten der Befragung ein. Die Daten dürfen nur aggregiert und anonymisiert veröffentlicht werden. Eine weitergehende Verwendung ist unzulässig.

Bitte beantworten Sie möglichst jede Frage. Bei einigen Fragen haben Sie die Möglichkeit leere Kästchen auszufüllen. Wenn der Platz an der Stelle nicht ausreicht, können Sie auf dem Endbogen weitere Anmerkungen machen.

A – Persönliche Angaben

A1 Geschlecht: männlich weiblich

A2 Alter: Jahre

A3 In welchem Semester studieren Sie?

1 2 3 4 5 6 7 8

A4 Welchen Studiengang belegen und welche Ausbildung absolvieren Sie?

Studiengang		Fachrichtung		Ausbildungsberuf	
Elektrotechnik	<input type="checkbox"/>			Anlagenmechaniker/in	<input type="checkbox"/>
Informatik	<input type="checkbox"/>			Elektroniker/in für Betriebs- und Automatisierungs-technik	<input type="checkbox"/>
Maschinenbau	<input type="checkbox"/>			Energieanlagenelektroniker/in	<input type="checkbox"/>
Mechatronik	<input type="checkbox"/>			Gießereimechaniker/in	<input type="checkbox"/>
Wirtschaftsingenieurwesen	>	Elektrotechnik	<input type="checkbox"/>	Industriemechaniker/in	<input type="checkbox"/>
	>	Maschinenbau	<input type="checkbox"/>	Industriekaufmann/frau	<input type="checkbox"/>
	>	Regenerative Energien	<input type="checkbox"/>	Mechatroniker/in	<input type="checkbox"/>
Wirtschaftswissenschaften	<input type="checkbox"/>			Verfahrensmechaniker/in	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>				<input type="checkbox"/>

A5 Welche beruflichen Vorerfahrungen besitzen Sie?

- Praktikum (während der Schulzeit)
- Praktikum (nach der Schulzeit), wenn ja: Dauer Wochen/Monate (nicht zutreffendes durchstreichen).
- Ausbildung – Beruf:
- unqualifizierte Arbeit/Minijob:

B – Kompetenzerhalt und –entwicklung

Bitte schätzen Sie Ihr Vorgehen in einer Problemsituation ein. Entscheiden Sie, in welchem Maße jede Aussage auf Sie zutrifft oder nicht. Kreuzen Sie das für Sie passende Kästchen an. Bitte lassen Sie keine Frage aus und überlegen Sie zu den einzelnen Punkten nicht zu lange – die erste Antwort, die Ihnen einfällt, ist meist zutreffend.

B1	trifft vö- llig zu				trifft gar nicht zu
Ich weiß, wie ich am besten vorgehe, um etwas Wichtiges auf Dauer zu lernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Probleme zu durchdenken und Lösungen dafür zu suchen, ist nicht meine Stärke.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es fällt mir schwer, mich zeitlich an Pläne zu halten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Originelle Ideen zur Verbesserung meiner Arbeit habe ich selten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es fällt mir schwer, Arbeitsschritte zu planen und einzuteilen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich vor einem Problem stehe oder etwas lernen muss, kann ich gut einschätzen, wieviel Zeit ich brauche, um damit fertig zu werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B2	trifft vö- llig zu				trifft gar nicht zu
In Situationen mit vielen neuen Informationen ordne ich diese nach übergeordneten Gesichtspunkten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich in einer Problemsituation etwas tue, prüfe ich öfter, was ich inzwischen erreicht habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich versuche Prinzipien und Regeln auf neue Sachverhalte zu übertragen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nach einer abgeschlossenen Arbeit vergleiche ich mein Ergebnis mit dem, was ich erwartet habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich etwas lerne, überlege ich, ob mir das auch in anderen Situationen etwas nützen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In schwierigen Situationen schreibe ich mir einen Plan, um eine Übersicht zu anfallenden Aufgaben zu haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich prüfe im Nachhinein mein Vorgehen in einer Problemsituation, um meine Strategie zu verbessern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wie gehen Sie vor, wenn Sie für Ihre gegenwärtige Arbeit etwas lernen?

B3 Um für meine Arbeit etwas zu lernen, tue ich Folgendes:	trifft vollständig zu				trifft gar nicht zu
Ich nutze Bücher, Anleitungen und Ähnliches.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich frage meine Kollegen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich zeige und erkläre anderen, was zu lernen ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich tausche ab und zu mit anderen Kollegen die Arbeitsaufgaben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich orientiere mich, überlege und probiere es aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich schaue bei anderen zu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich tausche mich mit anderen aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich tue in meiner Freizeit etwas für meine Arbeit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anderes, und zwar:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C – Erwartungen

Vorerwartungen

C1 Ich habe mich aus den folgenden Gründen für ein Duales Studium entschieden:	trifft vollständig zu				trifft gar nicht zu
Theorie-Praxis-Verknüpfung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ausbildungsabschluss (Beruf)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Universitätsabschluss	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Berufserfahrung im Betrieb sammeln	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ausbildungsvergütung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Karriereoptionen im Ausbildungsbetrieb	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Karriereoptionen außerhalb des Betriebs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anderes, und zwar:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C2 Folgendes habe ich mir von einem Dualen Studium vor Beginn versprochen:	trifft völlig zu				trifft gar nicht zu
Hohe Fachqualifikation/Fachkompetenz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Akademische Ausbildung (Universität)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Betriebliche Arbeitsprozesse kennenlernen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wissenschaftsbezug	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Praxisbezug	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Berufliche Entwicklungsmöglichkeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Karriereoptionen im Ausbildungsbetrieb	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kontakt zur Wirtschaft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anderes, und zwar:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C3 Ich habe über folgende Alternativen zum jetzigen Dualen Studium nachgedacht:	trifft völlig zu				trifft gar nicht zu
Berufsausbildung (Duales System)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Studium Fachhochschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Studium Universität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Duales Studium (FH/Berufsakademie)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Berufsfachschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anderes, und zwar:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Studiensituation im Dualen Studium

C4 Im Dualen Studium möchte ich gerne mehr Zeit...	trifft völlig zu				trifft gar nicht zu
in der Universität verbringen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
im Betrieb verbringen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
in der Berufsschule verbringen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C5 Mit dem derzeitigen Angebot an theoretischen Inhalten bin ich zufrieden.	trifft völlig zu				trifft gar nicht zu
Universität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Betrieb	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Berufsschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C6 Mit dem derzeitigen Angebot an praktischen Inhalten bin ich zufrieden.	trifft völlig zu				trifft gar nicht zu
Universität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Betrieb	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Berufsschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C7 Ich wünsche mir von...	mehr theoretische Inhalte		keine Veränderung		mehr praktische Inhalte
der Universität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dem Betrieb	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
der Berufsschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Aussichten

C8 Ich möchte...	trifft völlig zu				trifft gar nicht zu
meine Abschlussarbeit mit universitärem Schwerpunkt verfassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
meine Abschlussarbeit mit betrieblichem Schwerpunkt verfassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
nach dem Bachelorstudium ein Masterstudium beginnen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
nach Abschluss des Bachelorstudiums weiterhin in meinem derzeitigen Ausbildungsbetrieb arbeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
nach Abschluss des Bachelorstudiums in einem anderen Betrieb arbeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D – Zufriedenheit mit der Betreuung und der Kooperation

D1 Ich bin zufrieden mit der Betreuung durch...	trifft völlig zu				trifft gar nicht zu
den Fachbereich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
die Studierendenverwaltung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
die Berufsschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
den Betrieb	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D2 Ich bin zufrieden mit der organisatorischen Abstimmung zwischen...	trifft völlig zu				trifft gar nicht zu
Universität und Berufsschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Berufsschule und Betrieb	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Betrieb und Universität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D3 Ich bin zufrieden mit der inhaltlichen Abstimmung zwischen...	trifft völlig zu				trifft gar nicht zu
Universität und Berufsschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Berufsschule und Betrieb	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Betrieb und Universität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E - Haben Sie noch weitere Anmerkungen in Bezug auf Ihr Duales Studium?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

F – Zusätzliche Informationen

F1 Bildungsabschluss der Eltern

Mutter		Vater	
Haupt-/Realschulabschluss	<input type="checkbox"/>	Haupt-/Realschulabschluss	<input type="checkbox"/>
Abitur-/Fachabitur	<input type="checkbox"/>	Abitur-/Fachabitur	<input type="checkbox"/>
Studium	<input type="checkbox"/>	Studium	<input type="checkbox"/>
Anderer, und zwar.....	<input type="checkbox"/>	Anderer, und zwar.....	<input type="checkbox"/>

F2 Beruf der Eltern

Mutter		Vater	
erlernter Beruf		erlernter Beruf	
ausgeübter Beruf		ausgeübter Beruf	

Erweiterte Anmerkungen, falls der Platz an anderer Stelle nicht ausgereicht hat. Bitte schreiben Sie vor den Kommentar die Item-Nr. (z. B. C3).