



**Hochschule für öffentliche
Verwaltung und Finanzen
Ludwigsburg**
University of Applied Sciences

**Qualitätssicherung im dualen Studium durch systematische
Evaluation des praktischen Ausbildungsabschnitts**

Bachelorarbeit

zur Erlangung des Grades einer
Bachelor of Arts (B.A.)
im Studiengang gehobener Verwaltungsdienst - Public Management

vorgelegt von

Steffen Scholz

Studienjahr 2021/2022

Erstgutachter: Herr Prof. Dr. F. Kupferschmidt
Zweitgutachter: Herr Prof. Dr. M. Sauerland

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	IV
Tabellenverzeichnis	IV
Abkürzungsverzeichnis	V
Verzeichnis der Anlagen	V
1. Einleitung	1
1.1. Problemaufriss	1
1.2. Zielsetzung und Aufbau der Arbeit	3
2. Theoretischer Rahmen und Stand der Forschung.....	4
2.1. Das Duale Studium in Deutschland.....	4
2.1.1. Begriffliche Definition und Klassifizierung des dualen Studiums.....	4
2.1.2. Quantitative Bedeutung des dualen Studiums	6
2.1.3. Empirische Studien zum dualen Studium.....	7
2.1.4. Potential und Herausforderung duale Studiengänge	9
2.2. Qualitätssicherung im dualen Studium.....	10
3. Methodisches Vorgehen	12
3.1. Untersuchungsgegenstand: der Studiengang Public Management an der HVF Ludwigsburg	12
3.2. Erhebungsinstrument	15
3.3. Forschungsfragen der empirischen Untersuchung	16
3.4. Hinweise zur Datenauswertung und den angewandten statistischen Methoden.....	19
4. Ergebnisse und Diskussion.....	26
4.1. Deskriptive Beschreibung der Stichprobe	26
4.1.1. Rücklaufquote der Praxisbefragungen.....	26
4.1.2. Zufriedenheit mit den regulären Ausbildungsstellen.....	27
4.1.3. Belegung und Zufriedenheit in der Sonderstation.....	29
4.1.4. Vorerfahrungen der Studierenden	31
4.2. Statische Prüfung der Forschungsfragen	32
4.2.1. Forschungsfrage 1: Was sind die Determinanten der Zufriedenheit in den Praxisphasen?	33
4.2.2. Forschungsfrage 2: Bestehen in Sonderstationen insbesondere im Ausland Unterschiede hinsichtlich der Determinanten der Zufriedenheit? ..	39

4.2.3.	Forschungsfrage 3: Werden kleine Ausbildungsstellen schlechter bewertet?44	
4.2.4.	Forschungsfrage 4: Bewerten Studierende mit Vorerfahrung die Praxisphasen anders?.....	47
4.2.5.	Forschungsfrage 5: Unterscheidet sich die Theorie-Praxisverzahnung zwischen den Vertiefungsbereichen des Studiengangs?..	49
5.	Fazit und Zusammenfassung	51
	Anlagen.....	53
	Literaturverzeichnis	59
	Erklärung des Verfassers	65

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Modell eines hochschuladäquaten Qualitätsmanagementsystems ..	10
Abbildung 2: Überblick über die bereinigten Rückläufe der Praxisbefragungen der Jahrgänge 2016, 2017 und 2018.....	27
Abbildung 3: Bewertung der regulären Ausbildungsstellen im Rahmen der Praxisbefragungen	28
Abbildung 4: Verteilung der Sonderstation. Angegeben ist jeweils die absolute und relative Häufigkeit	29
Abbildung 5: Bewertung der regulären Ausbildungsstellen im Rahmen der Praxisbefragungen	30
Abbildung 6: Vorerfahrung der dual Studierenden der Jahrgänge 2016, 2017 und 2018.....	31

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Korrelationen nach Person (r_p) und Spearman (r_s) zwischen den Items der Praxisbefragungen	33
Tabelle 2: Multivariates, lineares Regressionsmodell.....	35
Tabelle 3: Binäre-logistisches Regressionsmodell.....	36
Tabelle 4: Ergebnis der einfaktoriellen Welch-ANOVAs zum Vergleich der Sonderstationen mit regulären Praxisstellen.....	40
Tabelle 5: Gegenüberstellung der multiplen, linearen und binär logistischen Regression der Sonderstationen und regulärer Praxisphasen	42
Tabelle 6: Ergebnisse der T-Tests bzgl. Unterschiede der Bewertungen kleiner Kommunen und den weiteren Ausbildungsstellen	45
Tabelle 7: Ergebnisübersicht der zweifaktoriellen ANOVA zu Unterschieden bei der Bewertung der Variable Wissen anwenden.....	46
Tabelle 8: Ergebnisse der T-Tests bzgl. Unterschiede der Bewertungen von berufserfahrenen und berufsunerfahrenen Studierenden	47
Tabelle 9: Ergebnis des MW-Vergleichs der Variable „Theoretisches Wissen anwenden“ zwischen den fünf Vertiefungsbereichen mittels einfaktoriellen Welch-ANOVAs	50

Abkürzungsverzeichnis

ANOVA	Varianzanalyse (engl. <i>analysis of variance</i>)
APrOVw gD	Ausbildungs- und Prüfungsordnung für den gehobenen Verwaltungsdienst
BA	<i>Bachelor of Arts</i>
DHBW	Duale Hochschule Baden-Württemberg
HVF	Hochschule für öffentliche Verwaltung und Finanzen
KI	Konfidenzintervall
MANOVA	Multivariate Varianzanalyse (engl. <i>multivariate analysis of variance</i>)
MW	Mittelwert
r_p	Pearson'sche Korrelationskoeffizient
r_s	Spearman'sche Rangkorrelationskoeffizienten
STABW	Standardabweichung
VIF	Variance Inflation Factor

Verzeichnis der Anlagen

Anlagen, welche im Anhang dieser Arbeit enthalten sind:

Anlage 1: Übersicht über empirische Studien zum dualen Studium

Anlage 2: Ergänzende Häufigkeitstabellen

Anlage 2.1: Belegung der Ausbildungsstellen in den regulären Praxisphase und Sonderstationen [n]

Anlage 2.2: Häufigkeitsverteilungen in den Sonderstationen

Anlage 2.3: Häufigkeitsverteilungen nach Ausbildungsstelle und Vertiefungsrichtung, ohne Sonderstation

Anlage 2.4: Häufigkeitsverteilung nach Erfahrung der Studierenden, Gesamtstichprobe

Anlage 2.5: Häufigkeitsverteilung nach Vertiefungsschwerpunkt, ohne Sonderstation

Anlagen, welche bei bwSync&Share hochgeladen wurden:

Anlage 3: Gesamtdaten

Anlage 4: EvaSys Praxisbefragung Jahrgang 2016

Anlage 5: EvaSys Praxisbefragung Jahrgang 2017

Anlage 6: EvaSys Praxisbefragung Jahrgang 2018

Anlage 7: SPSS Output Forschungsfrage 1

Anlage 8: SPSS Output Forschungsfrage 2

- Anlage 9: SPSS Output Forschungsfrage 3
- Anlage 10: SPSS Output Forschungsfrage 4
- Anlage 11: SPSS Output Forschungsfrage 5
- Anlage 12: Goesner/Isenmann, AusbildungPlus: Betriebsumfrage 2011
- Anlage 13: Sonntag/Struck: Duales Studium und dann?
- Anlage 14: Wissenschaftsrat, Empfehlung zur Entwicklung des dualen Studiums. Positionspapier
- Anlage 15: Akkreditierungsrat, Handreichung der AG „Studiengänge mit besonderem Profilanspruch
- Anlage 16: Frommberger, 2019: Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung Ein internationaler Vergleich
- Anlage 17: Leitfaden Evaluation dualer Studiengänge und Studienkonzepte
- Anlage 18: Begründung APrOVw gD Stand Juli 2007
- Anlage 19: Begründung der Verordnung des Innenministeriums zur Änderung der Ausbildungs- und Prüfungsordnung für den gehobenen Verwaltungsdienst und der Ausbildungs- und Prüfungsordnung für den mittleren Verwaltungsdienst vom 16.02.2017
- Anlage 20: Baltes-Götz, Lineare Regressionsanalyse mit SPSS
- Anlage 21: Rahn/Meyer/Walkmann, Nicht-traditionelle und beruflich qualifizierte Studierende an der Dualen Hochschule

1. Einleitung

1.1. Problemaufriss

Das duale Studium verknüpft inhaltlich und zeitlich den Erwerb berufspraktischer Erfahrungen während Praxisphasen bzw. einer Ausbildung in einem Unternehmen mit dem Absolvieren eines regulären Hochschulstudiums.¹ Somit wird die Verzahnung von zwei Lernorten in Theorie und Praxis von der Berufsausbildung in das akademische System übertragen². Duale Studienformate gelten als ein Erfolgsmodell im deutschen, tertiären Bildungsbereich.³ Seit ihrer Einführung in den 1970er Jahren verzeichnen duale Studienmodelle ein erhebliches Wachstum, sowohl an Studierendenzahlen als auch an Studiengängen. Einige Forscher sprechen sogar von einem „Boom“ des dualen Studiums.⁴ Die Studierenden erhoffen sich durch die Wahl eines dualen Studiums vor allem einen stärkeren Berufs- bzw. Praxisbezug, sowie bessere Einstiegsmöglichkeiten und Karriereperspektiven.⁵ An den von ihnen mitausgebildeten dual Studierenden schätzen die Betriebe gegenüber den Studierenden regulärer Studiengänge insbesondere deren gute Kenntnisse von betrieblichen Abläufen, die Fähigkeit zu selbständigem Arbeiten sowie ihre hohe Eigenmotivation.⁶ Die beteiligten Unternehmen sehen das duale Studienangebot auch als Möglichkeit frühzeitig Fach- und Führungskräfte zu entwickeln und diese an sich binden. Daher ist die Beteiligung an dualen Studienprogrammen für Betriebe ein Instrument der Rekrutierung qualifizierter und passgenauer Nachwuchskräfte.⁷

Trotz der hohen angebots- und nachfrageseitigen Nachfrage stehen duale Studienformate auch immer wieder in der Kritik. Als Schwachstelle wird häufig die mangelhafte Verzahnung von theoretischen und praxisbezogenen Inhalten

¹ Krone 2015a, S. 16.

² Wissenschaftsrat 2013, S. 5.

³ Langfeldt 2018, S. 1.

⁴ Brodsky et al. 2019, S. 131; Nickel und Schulz 2019, S. 12.

⁵ z. B. in Hesser und Langfeldt 2017, S. 20–22; Gensch 2014, S. 63–64.

⁶ Goeser und Isenmann 2012, S. 20.

⁷ Vgl. Arens-Fischer et al. 2016, S. 67; Krone 2015b, S. 61–62.

ausgemacht.⁸ Ein Punkt, welcher ein wesentliches Qualitätskriterium und ebenso ein Strukturmerkmal des dualen Studiums ist.⁹

Den Unternehmen kommt während den Praxisphasen die wesentliche Aufgabe zu, Studierenden durch die Übertragung angemessener Aufgaben dem Curriculum entsprechende Kenntnisse, Inhalte sowie berufliche Erfahrungen und Kompetenzen zu vermitteln.¹⁰ Trotz ihrer zentralen Funktion für den Kompetenzerwerb und die Theorie-Praxis-Verzahnung im dualen Studium und somit für die Qualität des Studiums, werden Praxisphasen in den Betrieben oftmals individuell gestaltet und stellen von außen betrachtet eine „Blackbox“ dar.¹¹

Um auch die Qualität während der Praxisphasen und die Verzahnung zwischen den Lernorten sicherzustellen, dürfen sich die Instrumente der Qualitätssicherung nicht bloß auf die Hochschule beschränken, sondern müssen lernortübergreifend auch die Situation am praktischen Lernort einbeziehen und berücksichtigen.¹²

Die dual Studierenden stellen hierbei die wichtigste Informationsquelle bzgl. der Situation in den Praxisstationen dar. Die Evaluation der praktischen Ausbildung aus Sicht der Studierenden kann daher dazu beitragen, Informationen über ihren Kompetenzerwerb, ihre Zufriedenheit mit der Ausbildungsstelle und die inhaltliche Verzahnung zu gewinnen.¹³ Auch wenn die studentische Zufriedenheit mit der Ausbildungsstätte eine subjektive Größe darstellt, ist diese dennoch eine wichtige Kenngröße und hat bspw. einen wesentlichen Einfluss auf das Bindeverhalten nach Abschluss des Studiums¹⁴ sowie auf die Abbruchneigung des Studiums.

Doch was macht eine gelungenen Praxisphase aus Sicht von Studierenden aus? Unterscheiden sich unterschiedliche Ausbildungsstellen hinsichtlich der Bewertung und gibt es Unterschiede zwischen erfahrenen und unerfahrenen Studierenden? Diesen Fragestellungen widmet sich die vorliegende Bachelorarbeit am Beispiel

⁸ Krone et al. 2019, S. 34–35.

⁹ Wissenschaftsrat 2013, 22 ff.

¹⁰ Vgl. Deuer et al. 2020, S. 11.

¹¹ Langfeldt 2018, S. 2.

¹² Vgl. Akkreditierungsrat 2010, S. 11; Wissenschaftsrat 2013, 26 ff.

¹³ Vgl. Meyer-Guckel et al. 2015, 111 ff.

¹⁴ Sonntag und Struck 2017, S. 11; in dieser Studie steigerte die Zufriedenheit in der Praxisphase die Bindungsbereitschaft um mehr als 50 %; Vgl. auch Krone et al. 2019, S. 155.

der Studierenden des Studiengangs Bachelor of Arts (BA) Public Management an der Hochschule für öffentliche Finanzen und Verwaltung Ludwigsburg (HVF Ludwigsburg).

1.2. Zielsetzung und Aufbau der Arbeit

Die übergeordnete Thematik der vorliegenden Arbeit ist die Qualitätssicherung des praktischen Ausbildungsabschnitts im dualen Studium durch eine standardisierte Evaluation. Anhand der Praxisbefragung der Studierenden des Studiengangs BA Public Management der HVF Ludwigsburg soll aufgezeigt werden, wie Evaluationsprozesse Erkenntnisse zum praktischen Ausbildungsabschnitt liefern können. Neben hochschulinternen Fragestellungen sollen auch allgemein gültige Forschungsfragen zur studentischen Zufriedenheit mit den Praxisphasen statistisch geprüft und so ein Beitrag zur Debatte bzgl. der Qualitätssicherung der Praxisphase dualer Studiengänge geleistet werden. Kern der Auswertung ist die Fragestellung, welche Faktoren die Zufriedenheit der Studierenden hinsichtlich ihrer Praxisstation beeinflussen. Für die Bachelorarbeit wird folgender Aufbau gewählt:

Zunächst wird im Theorieteil in Kapitel 2 knapp ein Überblick über die theoretischen Hintergründe und Grundlagen gegeben. Hierzu wird der Begriff des dualen Studiums definiert, seine quantitative Bedeutung aufgezeigt und das Potential und die Herausforderungen eines dualen Studiums erläutert. Der aktuelle Stand der empirischen Forschung zum dualen Studium wird anschließend dargestellt, um so die Ergebnisse der eigenen Auswertung in den aktuellen Forschungskontext einordnen zu können. Der Überblick konzentriert sich hierbei auf die Forschungsergebnisse, welche sich auf die studentische Sichtweise zur Zufriedenheit den Praxisphasen beziehen. Darauf aufbauend wird dargelegt, welche Besonderheiten bei der Qualitätssicherung des dualen Studiums zu beachten sind. In Kapitel 3 wird das Untersuchungsobjekt dieser Bachelorarbeit, der Studiengang BA Public Management, kurz umschrieben und die zu untersuchenden Forschungsfragen sowie methodische Vorgehen erläutert. Daraufhin folgt in Kapitel 4 die eigentliche Auswertung der Praxisbefragungen, welche im Anschluss jeweils diskutiert und fachlich eingeordnet wird. Die Arbeit wird mit einem kurzen Fazit abgeschlossen.

2. Theoretischer Rahmen und Stand der Forschung

Zunächst ist es wichtig den Begriff des dualen Studiums zu definieren und den aktuellen Stand der Forschung zum dualen Studium mit den Themenschwerpunkten Qualitätssicherung und studentische Zufriedenheit während der Praxisphasen darzustellen. Was sind die Besonderheiten eines dualen Studiums? Wie lässt sich dessen Qualität sichern und wie zufrieden sind die Studierenden mit den Praxisphasen in ihren Ausbildungsstellen? Die nachfolgenden Unterkapitel geben Antworten auf diese Fragen.

2.1. Das Duale Studium in Deutschland

Wie bereits einleitend erwähnt erfreut sich das duale Studium in Deutschland stetig wachsender Beliebtheit. Auch in zahlreichen weiteren Ländern existieren in zunehmendem Maß hybride Bildungsformen, welche eine berufliche und akademische Ausbildung verzahnen. Ein Beispiel hierfür sind die *Community Colleges* in den USA.¹⁵ Eine differenzierte Darlegung der internationalen Entwicklungen zum dualen Studium wäre jedoch nicht zielführend und würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Daher wird nachfolgend ausschließlich auf das duale Studium in Deutschland und die dazugehörigen Forschungsergebnisse eingegangen.

2.1.1. Begriffliche Definition und Klassifizierung des dualen Studiums

Generell verbindet das duale Studium ein Hochschulstudium mit dem Erwerb berufspraktischer Kompetenzen am Lernort „Arbeitsplatz“. Eine allgemein anerkannte, rechtliche bindende Definition der Bezeichnung „duales Studium“ existiert jedoch nicht.¹⁶ Ebenso werden teilweise variierende Begriffe für das duale Studium wie bspw. Verbundstudium, kooperatives Studium oder Studium mit vertiefter Praxis genutzt.¹⁷ Der Wissenschaftsrat hat 2013 deswegen zentrale Merkmale dualer Studiengänge definiert und eine Klassifizierung vorgenommen. Dies sollte eine dauerhafte und verbindliche Abgrenzung und Strukturierung der dualen Bildungsangebote ermöglichen.¹⁸ Diese vom Wissenschaftsrat erarbeitet

¹⁵ Frommberger 2019, 39 ff.

¹⁶ Vgl. Danne 2020, S. 37.

¹⁷ Meyer-Guckel et al. 2015.

¹⁸ Kuhlee und Irmscher, S. 11.

Systematik und Definition hat sich als Referenzmodell etabliert¹⁹ und wurde ebenso von Akkreditierungsagenturen übernommen²⁰. Deswegen werden die Ausführungen Wissenschaftsrats auch in dieser Arbeit aufgegriffen und kurz dargelegt.

Der Wissenschaftsrat sieht als konstituierende Wesensmerkmale dualer Studiengänge *„die Dualität als Verbindung und Abstimmung von mindestens zwei Lernorten sowie die Verfasstheit als wissenschaftliches bzw. wissenschaftsbezogenes Studium“*.²¹

Entscheidend für die Einstufung als duales Studium ist, dass die Dualität der Lernort nicht bloß durch eine zeitliche Parallelität erfolgt. Vielmehr müssen die Lernorte systematisch, sowohl organisatorisch, institutionell als auch inhaltlich miteinander verzahnt sein. Nur Studiengänge, welche die Mindestanforderung an die Wissenschaftlichkeit und Dualität erfüllen, sollten nach Ansicht des Wissenschaftsrat als dual bezeichnet werden dürfen.²² Als besonders relevante Qualitätskriterien hebt der Wissenschaftsrat die Beziehung der Lernorte, die Wissenschaftlichkeit und den Praxisbezug hervor. Allerdings werden hierzu nur Mindestansprüche formuliert, wodurch eine große Vielfalt an Modellen erhalten bleibt.²³

Typologisch unterscheidet der Wissenschaftsrat in der Erstausbildung zwischen zwei Studienformen. Beim ausbildungsintegrierten Studiengang ist das Studium systematisch mit einer beruflichen Ausbildung verknüpft. Ein praxisintegrierter Studiengang verzahnt systematisch Praxisphasen in einem Betrieb mit einem Studium, wobei die Praxisphasen als Studienleistungen angerechnet werden. Daneben existieren im Rahmen einer Weiterbildung berufsintegrierte

¹⁹ Krone et al. 2019, S. 18.

²⁰ Vgl. Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover, S. 5–7.

²¹ Wissenschaftsrat 2013, S. 22.

²² Wissenschaftsrat 2013, S. 22–23; Als Mindestanforderung gilt für die Dualität eine organisatorische Koordinierung und inhaltliche Nähe. Um der Wissenschaftlichkeit zu genügen, muss das Studium den Vorgaben der Kultusministerkonferenz genügen.

²³ Wissenschaftsrat, S. 23-24.

Studiengänge, welche sich durch eine inhaltliche Verknüpfung mit einer fachlich verwandten Berufstätigkeit auszeichnen.²⁴

2.1.2. Quantitative Bedeutung des dualen Studiums

Der „Boom“ des dualen Studiums in Deutschland lässt sich an der beachtlichen Entwicklung der Studierendenanzahl und dualer Studiengänge festmachen. In den letzten 15 Jahren hat sich die Anzahl dualer Studiengänge mehr als verdreifacht.²⁵ Die Anzahl der dualen Studierenden hat mit einem Anstieg um rund das Elffache innerhalb des Zeitraums von 2005-2017 ebenfalls immens zugenommen.²⁶ Neuste Daten zur quantitativen Bedeutung dualer Studienmodelle liefert der Zwischenbericht des Forschungsprojekt „Duales Studium: Untersuchungsmodelle und Entwicklungsbedarf“, welcher am 22.06.2021 im Deutschen Bundestag vorgestellt wurde.²⁷ Demnach absolvierten im Jahr 2019 in Deutschland 4,6 % (n= 40.575) der Studienanfängerinnen und -Studienanfänger und 4,8 % (n= 121.731) aller Studierenden einen dualen Studiengang. In Baden-Württemberg hat das duale Studium einen hohen Stellenwert. Dort beträgt der Anteil dual Studierender 10 % und die absolute Zahl dual Studierender ist mit 35.700 deutschlandweit mit Abstand am höchsten.²⁸ Dieser Umstand wird vor allem durch die Duale Hochschule Baden-Württemberg (DHBW) bedingt, welche bundesweit die Hochschule mit den meisten dualen Studierenden ist²⁹ und daher in Baden-Württemberg das duale Studienangebot dominiert.³⁰

Die 1691 dualen Bachelorstudiengänge haben inzwischen deutschlandweit einen Anteil von 18,1 % an sämtlichen Bachelorstudiengängen. Bei den Studiengängen dominiert das praxisintegrierte Modell mit einem Anteil von 72,4%. Hochschulen

²⁴ Wissenschaftsrat, 2013, S. 9 u. S. 23.

²⁵ Brodsky et al. 2021, S. 68.

²⁶ Mordhorst und Nickel 2019, S. 12.

²⁷ Bundestagsdrucksache 19/31267; das Forschungsprojekt wird vom Centrum für Hochschulentwicklung gGmbH (CHE) und dem Forschungsinstitut Betriebliche Bildung gGmbH (f-bb) durchgeführt.

²⁸ Bundestagsdrucksache 19/31267, S. 4.

²⁹ Mordhorst und Nickel 2019, S. 146.

³⁰ Mordhorst und Nickel 2019, S. 26; 2017 studierten 99,6 % der dual Studierenden Baden-Württembergs an der DHBW.

für angewandte Wissenschaften bzw. Fachschulen, welche rund 90 % der dualen Studiengänge anbieten, sind die bedeutendsten Bildungsträger.³¹

Trotz des beschriebenen Wachstumstrends von dem auszugehen ist, dass er sich auch künftig fortsetzen wird, sind duale Studiengänge allerdings nach wie vor ein Nischenphänomen der Bildungslandschaft.³²

2.1.3. Empirische Studien zum dualen Studium

Parallel zur dessen quantitativen Expansion erlebt die empirische Forschung zum dualen Studium ebenfalls eine Ausweitung.³³ Als Forschungsschwerpunkte lassen sich u. a. die Studien- und Beteiligungsmotive der Studierenden bzw. Unternehmen, die Karrierewege der Absolventen- und Absolventinnen, die Theorie-Praxis-Verzahnung sowie die studentische Zufriedenheit ausmachen.³⁴ Allerdings ist anzumerken, dass die wenigsten Studien repräsentativ sind, sondern oftmals auf einzelne Studiengänge- oder Modelle, auf einzelne Hochschulen bzw. regional beschränkt sind. Daher sind nur eingeschränkt generelle Aussagen zum dualen Studium möglich.³⁵ Nachfolgend wird ein Überblick über empirische Studien mit Fokus auf die studentische Zufriedenheit hinsichtlich der Praxisphasen gegeben. Ebenso wird die inhaltliche Theorie-Praxis Verzahnung, welche für die Qualität dualer Studiengänge von zentraler Bedeutung ist³⁶, betrachtet. Neben Forschungsliteratur wird als Vergleichsgröße die Absolventenbefragung der DHBW, welche Deutschlands größter Anbieter dualer Studiengänge ist, herangezogen. Der Überblick der Recherche ist in Anlage 1 zusammengefasst.

Insgesamt zeigt sich, dass die Studierenden mit den Praxisphasen in den Unternehmen überwiegend zufrieden sind bzw. diese positiv bewerten. Allerdings funktioniert die inhaltliche Abstimmung der Theorie und Praxisanteile aus Sicht der Studierenden weniger gut. Kategorien, welche diesen Punkt ansprechen, werden

³¹ Bundestagsdrucksache 19/31267, S. 4-6.

³² Mordhorst und Nickel 2019, S. 12.

³³ Krone et al. 2019, S. 29–30.

³⁴ Vgl. Krone/Nieding/Ratermann-Busse, 2019, S. 30 ff u. Arens-Fischer et al. 2016, S. 68–69.

³⁵ Krone et al. 2019, S. 30.

³⁶ Meyer-Guckel et al. 2015, S. 23. Der Wissenschaftsrat definiert inhaltliche Verzahnung als „die wechselseitige Bezugnahme praktischer und theoretischer Wissensvermittlung“

von den Studierenden oftmals am schlechtesten bewertet.³⁷ Hesser und Langfeldt konstatieren bspw. erhebliche Defizite bei der (inhaltlichen) Lernortkooperation.³⁸ Ebenso betrachten über 60 % der befragten DHBW-Absolventinnen und Absolventen die Anwendbarkeit von Fachwissen während der Praxisphasen als verbesserungswürdig.³⁹ Kupfer *et al.* untermauern diese studentische Einschätzung mittels quantitativer Fallstudien und bemerken, dass Betriebe und Hochschulen eher autonom agieren und daher eine echte Verzahnung bei den betrachteten dualen Studiengängen kaum feststellbar war.⁴⁰ Neben Absolventenbefragungen führte die DHBW ein Studienverlaufspanel als internes Forschungsprojekt durch, dessen Themenschwerpunkt Studienabbrüche einschließlich der Identifizierung erfolgskritischer Faktoren war.⁴¹ Die Erkenntnisse der Studie, wonach neben der Lehrqualität auch die wahrgenommene Ausbildungsqualität in den Betrieben und die Theoriepraxisverzahnung Studienabbrüche beeinflussen können, untermauern die Wichtigkeit der Qualitätssicherung in den Ausbildungsbetrieben.⁴²

Bzgl. der Bedeutung der Größe des Praxisunternehmens auf die Bewertung der Praxisphase sind die empirischen Ergebnisse uneinheitlich. Gemäß Gensch hat die Größe des Unternehmens keinen Einfluss auf die Zufriedenheit mit den Praxispartnern, allerdings schneiden kleine Unternehmen mit unter 20 Mitarbeitenden bei der Vielseitigkeit der Aufgaben schlechter ab als größere Unternehmen.⁴³ Dagegen stellen Hesser und Langfeldt fest, dass Studierende in großen und sehr großen Unternehmen überwiegend einem Team zugeordnet sind, während sie in kleinen und mittleren Unternehmen anteilig häufiger als Springer bzw. eigenverantwortlich als vollwertiger Mitarbeiter werden.⁴⁴ Auf die inhaltliche Verzahnung übte die Unternehmensgröße allerdings keinen signifikanten Einfluss

³⁷ So bei Krone *et al.* 2019, S. 145 ff.; Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 2018, S. 57ff., Krone 2015b., S. 68ff. Wolter *et al.* 2015, S. 102–103. Dagegen stellte Gensch fest, dass die Studierenden bzgl. der Verknüpfung von Theorie und Praxis zufrieden sind (Gensch, 2014, S. 70). Vgl. Anlage 1.

³⁸ Hesser und Langfeldt 2017, S. 51; 50 % der Studierenden bewerten die inhaltliche Abstimmung der Lernorte als mangelhaft und schlechter, wobei 28,3 % keine inhaltliche Abstimmung erkennen können.

³⁹ Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 2018, S. 59.

⁴⁰ Kupfer *et al.* 2014, S. 21.

⁴¹ Deuer *et al.* 2020, S. 5–6.

⁴² Deuer und Wild 2020b, S. 88–89.

⁴³ Gensch 2014, 82 ff.

⁴⁴ Hesser und Langfeldt 2017, S. 36–37.

aus.⁴⁵ Ebenso hatte die Unternehmensgröße in praxisintegrierten Studiengängen kaum Einfluss die Anforderungen der Tätigkeiten.⁴⁶ Die repräsentativste und aktuellste Studie kommt dagegen zu dem Ergebnis, dass kleine Unternehmen in sämtlichen Bewertungskriterien, außer der eigenverantwortlichen Übernahme von Tätigkeiten, signifikant schlechter abschneiden als Großunternehmen. Jedoch werden mittelgroße Unternehmen nicht wesentlich schlechter bewertet als kleine Unternehmen.⁴⁷

2.1.4. Potential und Herausforderung duale Studiengänge

Duale Studienmodelle haben das Potential die mangelnde Praxisnähe des klassischen Studiums zu beheben.⁴⁸ Den Studierenden wird durch die systematische Verzahnung von Theorie und Praxis der gleichzeitige Erwerb von betriebs- und anwendungsbezogenen Kompetenzen und wissenschaftliche Methoden und Grundlagenkenntnisse, welche über den Bedarf einzelner Betriebe hinausgehen, ermöglicht. Hierdurch ergibt sich das Potential für ein vielseitigeres Kompetenzprofil, verglichen mit einem gewöhnlichen Studium.⁴⁹ Dies schlägt sich in einer erhöhten Employability dual Studierender im Vergleich zu Absolventen und Absolventinnen eines klassischen Studiums nieder⁵⁰, welche sich für die Unternehmen bspw. durch den Entfall der Notwendigkeit längerer Einarbeitungszeiten und Traineeprogramme bemerkbar macht.⁵¹ Allerdings ist, wie auch in Kapitel 2.1.3 aufgezeigt, eine gelungene inhaltliche Abstimmung der Lernorte keine Selbstverständlichkeit. Der Stifterverband gelangt zu dem Fazit, dass die Theorie-Praxis Verzahnung oft mehr Wunsch als Wirklichkeit ist.⁵²

Somit ist die (inhaltliche) Theorie-Praxis-Verzahnung der beiden Lernorte Hochschule und Betrieb, welche den wesentlichen Mehrwert eines dualen Studiums bedingt, zugleich auch dessen größte Herausforderung.⁵³ Neben der Schwierigkeit mit einer Vielzahl unterschiedlicher Ausbildungsbetriebe, welche oftmals nur

⁴⁵ Vgl. Hesser und Langfeldt 2017, S. 52.

⁴⁶ Vgl. Hesser und Langfeldt 2017, S. 39–40.

⁴⁷ Krone et al. 2019, 147 ff.

⁴⁸ Vgl. Wolter 2016, S. 52–53.

⁴⁹ Vgl. Wissenschaftsrat 2013, S. 31–32.

⁵⁰ Krone 2015b, S. 75.

⁵¹ Wolter 2016, S. 53.

⁵² Meyer-Guckel et al. 2015, S. 120.

⁵³ Hesser und Langfeldt 2017, S. 71.

wenige Praxisplätze anbieten, zu kooperieren, stellen die unterschiedlichen Interessenlagen und Funktionslogiken der beiden Lernorte ein Hindernis für die Theorie-Praxis-Verzahnung dar: Die Betriebe sind vor allem an einer Integration der Studierenden in die regulären Betriebsabläufe interessiert, während die Hochschulen die ausreichende Wissenschaftlichkeit des Studiums im Blick haben müssen.⁵⁴

2.2. Qualitätssicherung im dualen Studium

Allgemein ist die Sicherung der Qualität des Kernprozesses Studium und Lehre eine komplexe Aufgabe, welche das Zusammenwirken unterschiedlicher Akteure bedingt. Daher kann die Qualitätssicherung nur durch ein übergeordnetes Qualitätsmanagementsystem gewährleistet werden, welches als institutioneller Steuerungsmechanismus die Strukturen und Abläufe koordiniert und in Beziehung setzt. Wie in Abbildung 1 dargestellt, ist ein solches Qualitätsmanagementsystem ein kontinuierlicher Regelkreis aus Planung, Umsetzung, Überprüfen der Ergebnisse und dem Aufzeigen weiterer Verbesserungsmöglichkeiten.⁵⁵

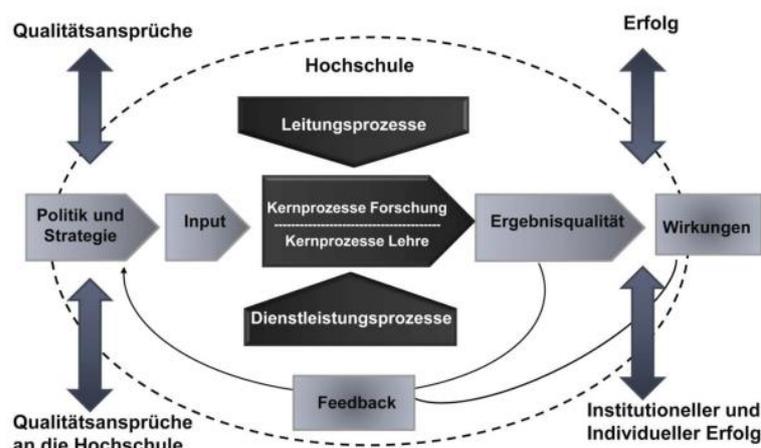


Abbildung 1 Modell eines hochschuladäquaten Qualitätsmanagementsystems⁵⁶.

Die beschriebenen Herausforderungen des dualen Studiums und empirischen Erkenntnisse verdeutlichen, dass an die Qualitätssicherung des dualen Studiums besondere Anforderungen zu stellen sind. Hochschulrechtlich ist zu berücksichtigen, dass in sämtlichen Bundesländern die Pflicht zur Akkreditierung

⁵⁴ Meyer-Guckel et al. 2015, S. 23; Wolter et al. 2015, S. 102–107.

⁵⁵ Nickel 2014, S. 5–6.

⁵⁶ Nickel 2014, S. 5.

von Studiengängen an Hochschulen und anerkannten Bildungsträgern besteht.⁵⁷ Daher ist bei der Qualitätssicherung u. a. auch die „Empfehlungen für die Akkreditierung von Studiengängen mit besonderem Profilspruch“ des Akkreditierungsrates zu beachten.⁵⁸ Der Akkreditierungsrat betont, dass die Hochschulen auch für die Qualität während der Praxisphasen und die Verzahnung der Lernorte die Gesamtverantwortung tragen und diese durch geeignete, lernortübergreifende Maßnahmen sicherzustellen haben.⁵⁹ Die Hochschulen haben somit einen zusätzlichen Lernort in die Qualitätssicherung einzubeziehen und weitere Qualitätskriterien wie die inhaltliche Verzahnung und das Praxislernen zu prüfen.⁶⁰ Doch wie lässt sich die Qualität der Praxisphasen sicherstellen? Konkrete, empirisch abgeleitete Empfehlungen hierzu liefern das „Praxishandbuch zur Qualitätsentwicklung im dualen Studium“ des Stiferrates, das Positionspapier des Wissenschaftsrats sowie die Publikation von Hesser und Langfeldt.⁶¹ Um dem erhöhten Abstimmungsbedarf zu begegnen, werden vor allem standardisierte Dokumente wie Kooperationsvereinbarungen und Ausbildungs- bzw. Qualifikationsvorgaben⁶², mit denen Mindeststandards und Qualifizierungsziele der Praxisphasen festgelegt werden, empfohlen. In diesem Zusammenhang wird auch zur Einrichtung von gemeinsamen Gremien oder Qualitätszirkeln mit Vertretern beider Seiten geraten.⁶³ Ebenso wird der Aufbau einer lernortübergreifenden, gemeinsam Betreuungsinfrastruktur bzw. eines Betreuungskonzepts befürwortet, um so dem Informations- und Betreuungsbedarf dual Studierender gerecht zu werden.⁶⁴

In einem geschlossenen Qualitätsmanagementkreislauf kommt der Evaluation eine entscheidende Bedeutung zu, denn nur durch geeignete Feedbackinstrumente kann die Qualität des (dualen) Studiums abgeschätzt werden, um im Rahmen einer feedbackbasierten Steuerung Rückschlüsse für Maßnahmen zur weiteren

⁵⁷ Mordhorst und Nickel 2019, S. 23.

⁵⁸ Auf landesrechtliche Regelungen aus dem Landeshochschulgesetz und den Studienakkreditierungsverordnungen wird nicht eingegangen.

⁵⁹ Vgl. Akkreditierungsrat 2010, S. 10–11.

⁶⁰ Wissenschaftsrat 2013, S. 26.

⁶¹ Vgl. Hesser und Langfeldt 2017, S. 71.

⁶² Meyer-Guckel et al. 2015, S. 85; Hesser und Langfeldt 2017, S. 73.

⁶³ Wissenschaftsrat 2013, S. 26; Meyer-Guckel et al. 2015, 81 ff.

⁶⁴ Hesser und Langfeldt 2017, S. 71–72.

Verbesserung der Qualität ableiten zu können.⁶⁵ Wegen ihrer enormen Bedeutung für das Gelingen des dualen Studiums müssen beim dualen Studium auch die Praxisphasen bei der Evaluation erfasst werden.⁶⁶ Die Studierenden stellen die wichtigste Informationsquelle zur Abschätzung der Qualität der Praxisphasen und der Abstimmung beider Lernorte dar.⁶⁷ Neben der beschriebenen Optimierung und Entscheidungsfunktion im Rahmen der Qualitätssicherung haben Evaluationen eine Erkenntnisfunktion, indem sie dazu beitragen wissenschaftliche Erkenntnisse über Wirkungen und Eigenschaften des evaluierten Objekts zu sammeln.⁶⁸ Somit ermöglichen die Evaluation der Praxisphasen den Hochschulen, ihr Wissen hierzu zu erweitern und qualitätsrelevante Zusammenhänge zu identifizieren.

3. Methodisches Vorgehen

Im nachfolgenden Kapitel wird das methodische Vorgehen beschrieben. Nachdem der untersuchte Studiengang Public Management kurz vorgestellt und dessen Besonderheiten betont wurden, wird auf die Methodik der Datenerhebung eingegangen. Anschließend werden die zu untersuchenden Forschungsfragen und die zu ihrer Beantwortung angewandten statistischen Methoden erläutert.

3.1. Untersuchungsgegenstand: der Studiengang Public Management an der HVF Ludwigsburg

Untersuchungsgegenstand der empirischen Untersuchung ist der Studiengang BA Public Management der HVF Ludwigsburg. Die HVF ist eine staatliche anerkannte Hochschule für angewandte Wissenschaften, welche als verwaltungsinterne Hochschule des Bundeslandes Baden-Württemberg in seinen Bachelorstudiengängen ausschließlich für den öffentlichen Dienst, insbesondere kommunale Verwaltungen, ausbildet. Während ihres Studiums haben die Studierenden den Status als Beamtinnen und Beamte auf Widerruf und erhalten Anwärterbezüge. Landesrechtliche Grundlage für die Ausgestaltung des Studiengangs ist die Verordnung des Innenministeriums über die Ausbildung und

⁶⁵ Meyer-Guckel et al. 2015, 111 ff.

⁶⁶ Vgl. Wissenschaftsrat 2013, S. 29.

⁶⁷ Meyer-Guckel et al. 2015, S. 111.

⁶⁸ Döring und Bortz 2016, S. 978.

Prüfung für den gehobenen Verwaltungsdienst (APrOVw gD).⁶⁹ Das Ziel des Studiums ist demnach gemäß § 1 APrOVw gD Satz 1, „(...) *Beamtinnen und Beamte heranzubilden, die nach ihrer Persönlichkeit sowie nach ihren allgemeinen und fachlichen Kenntnissen und Fähigkeiten für den gehobenen Verwaltungsdienst geeignet und vielseitig verwendbar sind*“. In § 1 APrOVw gD Satz 2 wird ferner die Dualität des Studiengangs angesprochen: „*Die Ausbildung soll durch praktische Arbeit und ein anwendungsbezogenes Studium auf wissenschaftlicher Grundlage gründliche Kenntnisse, Fähigkeiten und die Anwendung von Methoden vermitteln, die zur Erfüllung der Aufgaben in der öffentlichen Verwaltung befähigen.*“

Die APrOVw gD wird weiter durch die Studien- und Prüfungsordnung der HVF Ludwigsburg konkretisiert, welche in § 2 potenzielle Einsatzfelder der Absolventinnen und Absolventen beschreibt und weitere Qualifikationsziele nennt.⁷⁰

Die Studiendauer beträgt insgesamt drei Jahre. Das vorgelagerte halbjährige Einführungspraktikum einschließlich Einführungslehrgang ist nicht direkter Bestandteil des eigentlichen Studiums. Das Studium hat folgenden Aufbau (Vgl. § 18 Abs. 1-4 APrOVw gD): Während des 17-monatigen Grundlagenstudiums werden theoretische Inhalte aus dem Gebiet der Rechts-, Verwaltungs-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften vermittelt. Anschließend folgt die 14-monatige praktische Ausbildung, welche nach § 22 APrOVw gD, exemplarisches Lernen, die Anwendung von theoretischem Wissen und das Sammeln vertiefter praktischer Erfahrungen zum Zweck hat. Außerdem soll die Praxisphase auf das abschließende fünf-monatige Vertiefungsstudium vorbereiten. Dieser Aufbau zeigt, dass es sich bei dem Studiengang Public Management gemäß der Klassifizierung des Wissenschaftsrates (Vgl. Kapitel 2.1.1) um ein praxisintegriertes duales Studium handelt. Das Studium ist dem dualen Studium an der DHBW konzeptionell

⁶⁹ Verordnung des Innenministeriums über die Ausbildung und Prüfung für den gehobenen Verwaltungsdienst (Ausbildungs- und Prüfungsordnung für den gehobenen Verwaltungsdienst - APrOVw gD) vom 15.04.2014, GBl. 2014, 222, Gliederungs- Nr.2031-22.

⁷⁰ Vgl. Studien- und Prüfungsordnung (SPO) für den Bachelorstudiengang „Gehobener Verwaltungsdienst — Public Management“ abrufbar online unter: https://www.hs-ludwigsburg.de/fileadmin/Seitendateien/hochschule/Rechtsvorschriften/Studien-_und_Pruefungsvorschriften/Innenverwaltung/210128_SPO_PM.pdf.

sehr ähnlich⁷¹, weist allerdings strukturelle Besonderheiten auf: So unterteilt sich die praktische Ausbildung in vier mindestens drei-monatige Module, welche vier von fünf möglichen Vertiefungsschwerpunkte abdecken müssen⁷². Die Module können in einer oder mehreren Ausbildungsstellen absolviert werden. Als potenzielle Ausbildungsstellen kommen sämtliche Bürgermeisterämter und Gemeindeverbände in Baden-Württemberg, Unternehmen und Einrichtungen, welche sich überwiegend in öffentlicher Hand befinden bzw. aus öffentlicher Hand finanziert werden, sowie Landesbehörden mit Ausnahme von obersten Landesbehörden in Betracht. Ferner besteht die Vorgabe, dass mindestens ein Modul bei einer kleinen Kommune unter 10.000 Einwohnern absolviert werden soll. Außerdem soll ein Modul als Sonderstation in einem anderen Bundesland, einer geeigneten Stelle in der Privatwirtschaft, im Ausland oder einem Verband absolviert werden. (Vgl. § 22 i. V. m § 3 u. § 18. Abs. 4 S. 1 APrOVw gD).

Die Studierenden suchen hierbei selbständig nach entsprechenden Ausbildungsstellen (Vgl. § 12 SPO). Ihnen steht für die regulären Praxismodule in Baden-Württemberg als (kommunale) Ausbildungsstellen 1101 Gemeinden, 35 Landratsämter und vier Regierungspräsidien zur Auswahl. Die Bandbreite reicht somit von kleinen Kommunen mit wenigen Mitarbeitenden in der Verwaltung, bis hin zu großen Behörden mit mehreren tausend Mitarbeitenden.⁷³ Hinzu kommen etliche öffentliche Unternehmen. Erhöht werden die Wahlmöglichkeiten zusätzlich durch die Vorgabe der Sonderstation, womit theoretisch tausende privatwirtschaftliche Unternehmen und Verwaltungen im Ausland bzw. einem anderen Bundesland in Frage kommen. Somit ist die Praxisphase des Studiengangs Public Management von einer Heterogenität, hinsichtlich der Art der Ausbildungsstellen als auch der durch die Studierenden übernommen Aufgaben und Tätigkeiten, geprägt.

Die Hochschule verantwortet die Organisation und Durchführung der praktischen Ausbildung und hat die Erreichung der Ausbildungsziele in Zusammenarbeit mit

⁷¹ Vgl. Gerhards 2019, S. 295.

⁷² Folgende Schwerpunkte stehen zur Auswahl: Personal, Organisation und Informationsverarbeitung (OPI); Ordnungsverwaltung; Leistungsverwaltung; Wirtschaft, Finanzen und öffentliche Betriebe sowie Kommunalpolitik und Führen im öffentlichen Sektor.

⁷³ Vgl. <https://www.baden-wuerttemberg.de/de/unser-land/verwaltung/>.

den Ausbildungsstellen sicherzustellen (Vgl. § 22 Abs. 1 S. 1 und Abs. 4). Aufgrund der Heterogenität der Ausbildungsstellen ist dies eine herausfordernde Aufgabe.

3.2. Erhebungsinstrument

Als quantitative Datenbasis wurde auf (Teil-)Ergebnisse der Praxisbefragungen des Studiengangs BA Public Management der HVF Ludwigsburg der Jahre 2018, 2019 und 2020 zurückgegriffen. Die Befragungen wurden in Form eines online-basierten Fragebogens mittels der internetbasierten Software *EvaSys* durchgeführt und waren als Totalerhebung jeweils an den kompletten Abschlussjahrgang gerichtet. Die Studierenden bewerteten die vier absolvierten Praxisstationen retrospektiv nach Beendigung der 14-monatigen Praxisphase. Die Einschätzung der Studierenden zu den einzelnen Modulen der Praxisphase wurden mittels geschlossenen Fragen erhoben. Insgesamt wurden fünf Fragen gestellt: Die Merkmale der übertragenen Aufgaben wurden erfasst, indem nach deren qualitativen und quantitativen Angemessenheit gefragt wurde (Frage 1 und Frage 2). Ferner wurde geprüft, ob die Aufgaben inhaltlich dem Vertiefungsschwerpunkt entsprachen (Frage 3) und somit ein studiengangsspezifischer Sachverhalt erfasst.⁷⁴ Mit Frage 4 wurde erfragt, ob theoretisches Wissen aus dem Studium angewendet werden konnte und so die inhaltliche Theorie-Praxis Verzahnung adressiert. Abschließend wurden die Studierenden gefragt, ob sie die Praxisstelle weiterempfehlen können. Es wurde durchgängig eine unipolare, fünfstufige Ratingskala mit den Endpunkten 1= „trifft zu“ und 5 = „trifft nicht zu“ als Antwortformat verwendet. Durch diese vollständige Standardisierung wird die Objektivität der Erhebung gewährleistet.

Zu jedem Praxismodul wurde weiter erhoben, zu welchem Vertiefungsschwerpunkt es belegt wurde, sowie ob es als Sonderstation absolviert wurde (jeweils operationalisiert als ja/nein Frage). Außerdem wurde jeweils die Art der Ausbildungsstätte erfragt. Um die Heterogenität der potenziellen Ausbildungsstellen gerecht zu werden standen 11 bzw. 12 Kategorien zur Verfügung⁷⁵. Sofern das Praxismodul als Sonderstation belegt wurde, wurde

⁷⁴ Diese Variable wird im weiteren Verlauf als inhaltliche Entsprechung bezeichnet

⁷⁵ In der Erhebung 2018 wurde zwischen folgenden Ausbildungsstellen unterschieden: Kommune mit weniger als 10.000 Einwohnern, Kommune mit 10.000 bis 50.000 Einwohnern, Kommune mit

ebenfalls erfasst, wo die Sonderstation (Ausland, Privatwirtschaft, anders Bundesland, Verband) stattfand. Als persönliche Angabe wurde erhoben, ob die Studierenden vor ihrem jetzigen Studium eine mindestens einjährige praktische Tätigkeit ausgeübt oder eine Ausbildung absolviert haben. Dieser Punkt wurde in den Befragungen 2019 und 2020 um die Antwortkategorie „Haben Sie vor Ihrem aktuellen Public Management-Studium bereits an einer anderen Hochschule studiert (ohne/mit Abschluss)“ erweitert.

Mit der Praxisbefragung wurden ebenfalls Sachverhalte zu den Themenkomplex des Einführungspraktikums, der praxisbegleitenden Arbeitsgemeinschaften sowie die Erstellung der Bachelorarbeit abgefragt. Ebenso bestand die Möglichkeit sonstige Anmerkungen bzw. Anregungen zu äußern. Diese Daten wurden im Rahmen dieser Bachelorarbeit jedoch nicht untersucht.

3.3. Forschungsfragen der empirischen Untersuchung

Die empirische Untersuchung dieser Bachelorarbeit hat explorativen Charakter.⁷⁶ Anhand der Praxisbefragung der Absolventinnen und Absolventen des Studiengangs BA Public Management sollen Erkenntnisse über die studentische Zufriedenheit in Praxisphasen abgeleitet und Subgruppen und Praxisstationen verglichen werden. Folgende offene Forschungsfragen wurden formuliert und sollen mittels statistischer Verfahren beantwortet werden.

Forschungsfrage 1: Was sind die Determinanten der Zufriedenheit in Praxisphasen?

Mit der Erhebung wurden drei aufgabenbezogene Merkmale erfasst, sowie die Theorie-Praxis Verzahnung über die Anwendbarkeit des Wissens aus dem Studium geprüft. Es soll eruiert werden, welche Variablen die Zufriedenheit der Studierenden am meisten beeinflusst.

50.000 bis 100.000 Einwohnern, Kommune mit mehr als 100.000 Einwohnern, Landratsamt, Regierungspräsidium, Polizeipräsidium, sonstige Behörde, Öffentliches Unternehmen, Privatwirtschaft, Sonstiges. 2019 und 2020 wurde die Kommunen mit weniger als 10.000 Einwohnern, differenziert in Kommune mit weniger als 5.000 Einwohnern und Kommune zwischen 5.000 und 10.000 Einwohnern. Bei Ausbildungsstellen in der Privatwirtschaft bzw. bei öffentlichen Betrieben ist kein Rückschluss auf die Größe der Stelle möglich.

⁷⁶ Vgl. Döring und Bortz 2016, S. 627.

Forschungsfrage 2: Bestehen in Sonderstationen insbesondere im Ausland Unterschiede hinsichtlich der Determinanten der Zufriedenheit?

Der Studiengang Public Management hat, wie in Kapitel 3.1 beschrieben die Besonderheit, dass eines der vier Praxismodule als Sonderstation im Ausland, der Privatwirtschaft, einem anderen Bundesland oder einem Verband außerhalb der Kommunal- bzw. Landesverwaltung Baden-Württembergs abgeleistet werden soll. Der Verordnungsgeber sieht weniger die Theorie-Praxis Verzahnung oder den Erwerb von berufspraktischer Kompetenz als Zweck der Sonderstation an. So wird in der Begründung ausgeführt, dass der Sinn der Sonderstation ist, über den „Tellerrand hinauszublicken“ und die persönlichen Kompetenzen zu erweitern.⁷⁷ Auch vom Wissenschaftsrat und in der Literatur werden Auslandsaufenthalte als Möglichkeit der Entwicklung von Fähigkeiten wie interkultureller Kompetenz oder Sprachkenntnissen befürwortet. Daher wird empfohlen dual Studierenden im höheren Maß Auslandsaufenthalte zu ermöglichen.⁷⁸ Doch sind dual Studierende mit Praxisphasen im Ausland überhaupt zufrieden? Wie sind diese qualitativ im Vergleich zu regulären Praxisphasen gestaltet? Zunächst soll geprüft werden, ob sich die Bewertungen, insbesondere der Auslandsstation, von den regulären Praxisphasen in der Kommunalverwaltung Baden-Württembergs unterscheiden. Die Sonderstationen „Privatwirtschaft“ und „anderes Bundesland“ werden als Vergleichsgruppe herangezogen. Falls Unterschiede festgestellt werden, wird geprüft, ob sich die Determinanten der studentischen Zufriedenheit unterscheiden (vgl. Forschungsfrage 1). Zugespitzt soll übergeprüft werden, ob die Studierenden in den Ausbildungsstellen der Sonderstation, insbesondere im Ausland, außerhalb ihres künftigen Wirkungsbereichs unabhängig von fachlichen Ansprüchen zufrieden sind.

Forschungsfrage 3: Werden kleine Ausbildungsstellen schlechter bewertet?

Die Forschung (vgl. Kapitel 2.1.3) zeigt uneinheitliche Ergebnisse bzgl. der Fragestellung, ob die Größe einer Ausbildungsstation Einfluss auf die Ausbildungsqualität bzw. Zufriedenheit der dual Studierenden hat. Die APrOVw-

⁷⁷ Begründung der APrOVw gD Stand Juli 2007, Einzelbegründung zu § 22 Abs. 3.

⁷⁸ Wissenschaftsrat 2013, S. 29–30; Nickel und Schulz 2019, S. 20.

gD schreibt vor, dass mindestens eine Praxisstation bei einer kleinen Gemeinde unter 10.000 Einwohnern absolviert werden soll. Mit der Einführung dieser Regelung wurde dem Anliegen des Gemeindetags, dass Studierende auch die Arbeit in kleineren Kommunen kennenlernen sollen, Rechnung getragen. Die Intention war, die Bandbreite der Tätigkeiten bei Kommunen abzudecken sowie die Annahme, dass in kleinen Gemeinden dem generalistischen Ansatz des Studiums eher Rechnung getragen wird.⁷⁹ Für die Studierende des Studiengangs Public Management besteht somit ein faktischer Zwang eine kleine Gemeinde als Ausbildungsstelle zu wählen. Daher soll geprüft werden, ob Praxismodule bei Kommunen unter 10.000 Einwohnern hinsichtlich der qualitativen Bewertung und den Zufriedenheitswerten schlechter abschneiden als größere Behörden bzw. Verwaltungen.

Forschungsfrage 4: Bewerten Studierende mit Vorerfahrung die Praxisphasen anders?

Als beruflich erfahrene Studierende werden in dieser Befragung Studierende angesehen, welche eine Ausbildung abgeschlossen haben oder zumindest eine einjährige fachpraktische Tätigkeit ausgeübt haben. Außerdem werden als weitere Vergleichsgruppe Studierende, welche bereits ein anderes Studium an einer Hochschule absolviert bzw. begonnen hatten, herangezogen. Von diesen Gruppen könnte angenommen werden, dass sie aufgrund ihrer Vorerfahrungen höhere Ansprüche an die praktische Ausbildung stellen und diese daher reflektierter und differenzierter bewerten als Studierende, welche ihr Studium direkt nach ihrem Schulabschluss aufnehmen. Deswegen soll untersucht werden, ob diese Annahme für Studierenden des Studiengangs Public Management zutrifft.

Forschungsfrage 5: Unterscheidet sich die Theorie-Praxisverzahnung zwischen den Vertiefungsbereichen des Studiengangs?

Die gelungene Verzahnung von Theorie und Praxis stellt wie in Kapitel 2.1.4 festgestellt eine wesentliche Herausforderung dualer Studiengänge dar. Der

⁷⁹ Begründung der Verordnung des Innenministeriums zur Änderung der Ausbildungs- und Prüfungsordnung für den gehobenen Verwaltungsdienst und der Ausbildungs- und Prüfungsordnung für den mittleren Verwaltungsdienst vom 16.02.2017 zu Artikel 1 Nr. 6 Buchstabe b.

Studiengang Public Management weist die Besonderheit auf, dass die Praxisstellen fünf Vertiefungsbereichen zugeordnet werden (vgl. Kapitel 3.1). Daher ist es für die interne Evaluation von besonderem Interesse, ob die Vertiefungsschwerpunkte sich hinsichtlich der Anwendbarkeit von theoretischem Wissen aus dem Grundlagenstudium in den Praxisphasen unterscheiden.

3.4. Hinweise zur Datenauswertung und den angewandten statistischen Methoden

Die Rohdaten der Praxisbefragungen wurden in Form einzelner CSV-Datei zur Verfügung gestellt. Aufgrund Vorkenntnisse des Autors wurden diese Dateien mit dem Programm R 3.4.0 zusammengefügt und umformatiert. Um eine einfachere statistische Auswertung durchführen zu können, wurde das Format vom *wide*-Format in das *long*-Format abgeändert. Als Gruppenvariable wurde die Art des Praxismoduls neu erstellt. Ebenso wurde, um die unterschiedlichen Sonderstationen vergleichen zu können, eine Gruppenvariable zur Art der Sonderstation codiert. Die Integrität der Antworten wurde überprüft. Fehlende Werte bzw. offensichtlich unrichtige Angaben wurden, sofern möglich, manuell ergänzt bzw. berichtigt.⁸⁰ Die Bogennummern der teilnehmenden Studierenden wurde für den Jahrgang 2016 unverändert beibehalten. Für die Jahrgänge 2017 und 2018 wurde die ursprüngliche Bogennummer entfernt und stattdessen die Bogennummer des Jahrgangs 2016 fortlaufend weiternummeriert. Durch dieses Vorgehen konnten redundante Bogennummern vermieden, aber dennoch die zweifelsfreien Zuordnungen jedes Studierenden gewährleistet werden.

Die eigentliche statistische Auswertung erfolgt mit dem Programm IBM SPSS Statistics, Version 27. Für fehlende Werte in den Bewertungskategorien wurden in SPSS keine benutzerdefinierten Einstellungen vorgenommen. Die Bögen mit fehlenden Werten werden daher im Rahmen des listenweisen bzw. paarweisen

⁸⁰ Beispiel für falsche Angaben: Bewertung von fünf Praktika- in diesen Fällen wurden das Praktikum mit unvollständigen Angaben gelöscht (vgl. hierzu z. B. Bogennummer 39 und 170 der Gesamtdati). Beispiel für unvollständige Angaben: War nicht für alle Praxisphasen das Feld befüllt, ob diese als Sonderstation belegt wurden, wurde hier nein ergänzt, sofern bereits eine Sonderstation angegeben war (vgl. hierzu z. B. Bogennummer 328 der Gesamtdati).

Fallausschlusses bei Analysen mit SPSS standartmäßig übergangen und beeinflussen daher nicht die Auswertung.⁸¹

Die Beantwortung der Fragebögen erfolgte mittels einer Ratingskala. Solche durch Ratingskalen erhobenen Daten sind strenggenommen, solange die Annahme gleicher Skalenabstände, d. h. Äquidistanz, zwischen den vorgegebenen Antwortmöglichkeiten unbewiesen ist, ordinalskaliert. Dennoch ist es bei statistischen Auswertungen nicht unüblich bei Ratingskalen gleich große Abstände zwischen den Bewertungsschritten und somit die Intervallskalierung anzunehmen.⁸² Die Annahme der Intervallskalierung erlaubt die Bildung von sinnvoll interpretierbaren Mittelwerten und die Verwendung von für metrische Daten vorgesehene statistischen Testverfahren, welche eine höhere Teststärke aufweisen. In der Forschungspraxis ist es etabliert Ratingskalen mit gleichbleibender Etikettierung und mindestens fünf Stufen als intervallskaliert anzusehen.⁸³

Bei der vorliegenden Praxisbefragung sind diese Annahmen erfüllt. Um dennoch Zweifel an dem Skalenniveau der Daten auszuräumen wurden, wie von Döring und Bortz vorgeschlagen, die Daten jeweils mit einem Verfahren für Ordinaldaten und einem Verfahren für Intervalldaten ausgewertet und die Ergebnisse verglichen. Sofern beide statistische Tests zu identischen Ergebnissen führen, ist die Auslegung von Ratingskalen als intervallskaliert vertretbar.⁸⁴ Neben den Mittelwerten und Standardabweichungen werden bei der deskriptiven Beschreibung bzw. in den Anlagen -die relativen Häufigkeiten der Antwortkategorien angegeben.

Bei der Auswertung der Praxisbefragungen wurde auf quantitativ-deskriptive Analyseverfahren, sowie auf interferenzstatistische Verfahren zurückgegriffen. Zunächst wurde, um einen Eindruck von den Daten zu erhalten, die Häufigkeitsverteilung der Variablen sowie Mittelwerte betrachtet.

Die Studierenden bewerteten im Regelfall vier Praxisstellen. Die Praxisstellen wurden allerdings nicht einheitlich belegt. So hatte nicht jeder Studierende einen

⁸¹ Backhaus et al. 2011, S. 28–29.

⁸² Backhaus et al. 2011, S. 11.

⁸³ Döring und Bortz 2016, S. 251.

⁸⁴ Ebenda.

Praxisabschnitt in einer kleinen Kommune unter 10.000 Einwohnern absolviert, während andere mehrere bei einer kleinen Kommune absolvierten. Dies erschwert die Auswertung als abhängige Stichprobe. Als Untersuchungsobjekt wurden die Bewertungen der Praxisabschnitte gesehen und angenommen, dass jeder Studierende seine Bewertung unabhängig von den anderen Praxisstationen vorgenommen hat. Daher wurden T-Tests für unabhängige Stichproben bzw. ANOVA ohne Messwiederholung verwendet.

Die Forschungsfragen 1 und 2 befassen sich mit vermuteten Zusammenhängen zwischen der Zufriedenheit der Studierenden mit ihrer Ausbildungsstelle und den vier in der Befragung erhobenen Variablen. Im ersten Schritt wurden Zusammenhänge zwischen den einzelnen Komponenten der Zufriedenheit mittels Korrelation durch den pearson'schen Produkt-Moment-Korrelationskoeffizient (r_p) sowie den spearman'schen Rangkorrelationskoeffizienten (r_s) als nicht parametrisches Alternativverfahren untersucht.⁸⁵ Als Operationalisierung für die Einschätzung der Globalzufriedenheit mit der jeweiligen Ausbildungsstelle muss mangels konkreter Abfrage dieses Aspekts die Antwort auf die Frage herangezogen werden, ob die Studierenden die gewählte Ausbildungsstelle weiterempfehlen würden. Bei der Interpretation der Korrelationskoeffizienten wird auf die Einordnung von Cohen zurückgegriffen, welche sich in der empirischen Forschung als Richtwert etabliert hat.⁸⁶ Demnach liegt ein starker Effekt bei $r_{p/s}=0,5$, ein mittlerer Effekt bei $r_{p/s}=0,3$ und ein kleiner Effekt bei $r_{p/s}=0,1$ vor.⁸⁷

Um die Wirkung der unabhängigen Variablen auf die globale Zufriedenheit zu untersuchen, wurde weiter eine multivariate lineare Regression nach der Einschlussmethode durchgeführt. Die multivariate, lineare Regression ermöglicht es lineare Abhängigkeit zwischen einem Regressanden und mehreren Regressoren, zu quantifizieren.⁸⁸ Zur besseren und intuitiveren Interpretierbarkeit der Ergebnisse

⁸⁵ Vgl. Döring und Bortz 2016, 681 ff.

⁸⁶ Döring und Bortz 2016, S. 819–821.

⁸⁷ Cohen 1992 zitiert in Döring und Bortz 2016, S. 821.

⁸⁸ Bortz und Schuster 2010, S. 342; es ist auch möglich nicht metrische Variablen in Form von Dummy-Variablen als Regressoren in die Regression aufzunehmen. Dies hätte aber bei vier fünfstufigen Regressoren zu einer Vielzahl an Variablen geführt und wurde daher nicht durchgeführt.

wurde die Rating-Skala gemäß der Empfehlung von Döring und Bortz⁸⁹ umgepolt, sodass ein höherer Wert eine höhere Zufriedenheit bedeutet (d. h. 5= zufrieden, 1= nicht zufrieden). Die multiple, lineare Regression erfordert ein metrisches Skalenniveau der Regressoren.⁹⁰ Weiter sollte die abhängige Variable von der Stetigkeit nicht weit entfernt sein.⁹¹ Da die letztgenannte Vorsetzung nicht gegeben ist, müssen die Ergebnisse vorsichtig interpretiert werden. Die Effektstärke der Regression wird entsprechend der Empfehlung von Cohen durch das f^2 bestimmt.⁹²

Außerdem wurden die wichtigsten mathematischen Modellvoraussetzungen der multiplen linearen Regression entsprechend der Empfehlungen von Backhaus *et al* geprüft. Diese sind die Linearität des Zusammenhangs, keine Autokorrelation, Normalverteilung der Residuen, Homoskedastizität (d. h. die Fehler der Residuen haben für jeden Wert der unabhängige Variable dieselbe Varianz) sowie keine Multikollinearität. Die Linearität der Zusammenhänge wurde mittels Betrachtung der partiellen Streudiagramme überprüft.⁹³ Das Auftreten von Autokorrelation wurde durch den Durbin-Watson Test kontrolliert. Gemäß Backhaus *et. al* sind die Signifikanztests des Modells aufgrund des zentralen Grenzwertsatzes ab einer Anzahl von Beobachtungen über 40 unabhängig von der Normalverteilung der Residuen gültig.⁹⁴ Da dies in der Untersuchung der Fall war, wurde auf die Prüfung der Normalverteilung der Residuen verzichtet. Die Multikollinearität wurde mittels dem Variance Inflation Factor (VIF) geprüft. Die Homoskedastizität wurde visuell durch Auftragen der prognostizierten, standardisierten y-Werte auf der Abszisse gegen die standardisierten Residuen auf der Ordinate überprüft. Zusätzlich wurde der White-Test und der Breusch Pagan-Test zur Prüfung der Homoskedastizität verwendet.⁹⁵ Beim Vorliegen von Heteroskedastizität wurde wie von Baltes-Götz empfohlen, auf den Heteroskedastizität-konsistenten Schätzer HC3

⁸⁹ Döring und Bortz 2016, S. 592.

⁹⁰ Bortz und Schuster 2010, S. 342.

⁹¹ Baltes-Götz 2019, S. 13–14.

⁹² Cohen 1992 Zitiert in ; Döring und Bortz 2016, S. 821; $f^2 = R^2 / (1 - R^2)$.

⁹³ Vgl. Backhaus et al. 2011, S. 84–86.

⁹⁴ Backhaus et al. 2011, S. 96.

⁹⁵ Vgl. Baltes-Götz 2019, S. 48.

zurückgegriffen, um so eine verlässliche Durchführung der Signifikanztest zu garantieren.⁹⁶

Als ergänzendes Verfahren wurde zusätzlich eine binär-logistische Regression durchgeführt. Die binär-logistische Regression erfordert zwar ebenfalls metrisches Skalenniveau der Regressoren, allerdings ist die abhängige Variable dichotom.⁹⁷ Somit ist keine Stetigkeit erforderlich. Hierzu wurde die Variable „Empfehlung der Ausbildungsstelle“ zu einer binären Variablen mit den Ausprägungen 1=Empfehlung und 0= keine Empfehlung umcodiert. Eine Empfehlung wurde für die Werte 1 (trifft zu) und 2, keine Empfehlung wurde für die Werte 3, 4 und 5 (trifft nicht zu) angenommen.

Da zur Beurteilung der Passung von logistischen Regressionsmodellen keine Maße der Varianzaufklärung definiert sind, müssen Alternativmaße wie Pseudo- R^2 verwendet werden. Als Pseudo- R^2 zur Beurteilung der Modellgüte wird das Nagelkerkes R^2 verwendet. Dieses erreicht in Analogie zum R^2 einen Maximalwert von 1,0 und erlaubt daher eine eindeutige Interpretation.⁹⁸ Zur Beurteilung der Klassifikationsergebnisse, d. h. der Güte der Anpassung, wird der Hosmer-Lemeshow-Test verwendet und die Trefferquote des binär-logistischen Modells mit der proportionalen Zufallswahrscheinlichkeit und der maximalen Zufallswahrscheinlichkeit verglichen.⁹⁹

Zur Beantwortung der Forschungsfrage 2 wurden die Mittelwerte der Praxisphasen der Sonderstationen mit denen der regulären Praxisphasen verglichen. Ebenso wurden die Forschungsfragen 3 bis 5, welche die Unterschiede zwischen Subgruppen zum Gegenstand haben, mittels Mittelwertvergleichen untersucht. Beim Vergleich von zwei Gruppen wurde der T-Test für unabhängige Stichproben bzw. der Wilcoxon-Mann-Whitney-U-Test als nicht parametrisches Alternativverfahren verwendet. Beim Vergleich von mehr als zwei

⁹⁶ Baltés-Götz 2019, S. 54–55.

⁹⁷ Vgl. Backhaus et al. 2011, S. 257–258.

⁹⁸ Backhaus et al. 2011, S. 270.

⁹⁹ Backhaus et al. 2011, S. 271–273; die maximale Zufallswahrscheinlichkeit ist der Anteil der größten Gruppe an der Gesamtstichprobe; die proportionale Zufallswahrscheinlichkeit wird mit der Formel $a^2 + (1-a^2)$ berechnet (a bezeichnet hierbei den Anteil einer der beiden Gruppen an der Gesamtanzahl).

Vergleichsgruppen wurden einfaktorielle Varianzanalysen (ANOVA) angewandt. Vereinzelt wurde auch die zweifaktorielle ANOVA verwendet, um den Einfluss eines zweiten Faktors zu prüfen. Als nicht parametrisches Alternative zur ANOVA diente die Kruskal Wallis Varianzanalyse.

Vor der Durchführung der metrischen Mittelwertvergleiche wurden jeweils die mathematischen Voraussetzungen der Verfahren geprüft. Sowohl der T-Test als auch die ANOVA erfordern die Normalverteilung der abhängigen Variablen in der Grundgesamtheit und die Varianzhomogenität der Vergleichsgruppen. Allerdings ist der T-Test robust gegenüber Verletzung der Normalverteilungsannahme, sofern der Stichprobenumfang hinreichend groß ist. Bortz und Schuster geben als Orientierung einen Stichprobenumfang von $n > 30$ in jeder Gruppe an.¹⁰⁰ Ebenso können bei der ANOVA Abweichungen von der Normalverteilung bei großen Stichproben vernachlässigt werden.¹⁰¹ Da bei sämtlichen T-Tests bzw. ANOVAs eine Gruppengröße von über 30 vorlag, wurden von der Prüfung der Normalverteilung abgesehen und eventuelle Verstöße gegen die Normalverteilungsannahme als unproblematisch angesehen. Der als zuverlässig geltende Levene-Test wurde als Varianzhomogenitätstest eingesetzt.¹⁰² Sofern die Varianzhomogenität nicht gegeben war, wurde anstelle des T-Tests bzw. der ANOVA der Welch-Test bzw. die Welch-ANOVA interpretiert.¹⁰³ Im Anschluss an die ANOVA bzw. die Kruskal Wallis Varianzanalyse wurden Mehrfachvergleiche (Post-hoc-Tests) durchgeführt, um signifikante Unterschiede zwischen einzelnen Gruppen zu untersuchen. Bei Varianzheterogenität zwischen den Gruppen wurde der bei ungleichen Gruppengrößen empfohlene Games-Howell-Test verwendet, ansonsten der Bonferroni-Test.¹⁰⁴ Bei der Kruskal Wallis Varianzanalyse wurde als Post-hoc der Bonferroni-Test verwendet. Die Voraussetzung der nicht parametrischen Mittelwertvergleiche ist lediglich die Ordinalskalierung der abhängigen Variablen, welche vorlag.

¹⁰⁰ Bortz und Schuster 2010, S. 126.

¹⁰¹ Bortz/Schuster, 2010, S. 214.

¹⁰² Vgl. Bortz und Schuster 2010, S. 129.

¹⁰³ Vgl. Bortz und Schuster 2010, S. 123–124 u. S. 214

¹⁰⁴ Vgl. Janssen und Laatz 2010, 355 ff.

Die Effektstärke von T-Tests wurde mittels Cohens d und die Effektstärke von ANOVAs mittels dem η^2 bestimmt.¹⁰⁵

Sämtliche statistische Tests wurden, wie in der Forschung, üblich auf Basis einer fünf-prozentigen Irrtumswahrscheinlichkeit (α) durchgeführt. Dies bedeutet, dass der Signifikanzwert (p) mindestens 0,05 betragen muss, um die Nullhypothese zu verwerfen.¹⁰⁶ Bei multipel durchgeführten, univariaten Mittelwertvergleich (hier wird z. B. der Unterschied der fünf erfragten Variablen zwischen zwei Gruppen durch fünf T-Tests analysiert), besteht die Gefahr der Alphafehler-Kumulierung. Um dieser Problematik entgegenzuwirken, wurde die konservative Bonferroni-Korrektur angewandt und in diesen Fällen der adjustierter Signifikanzwert p' verwendet. Dieser berechnet sich gemäß folgender Formel durch Division der Irrtumswahrscheinlichkeit mit der Anzahl an Messungen: $p' = \frac{\alpha}{m}$.¹⁰⁷

Die Forschungsfragen 3 bis 5 befassen sich mit der Unterscheidung von Gruppen. Hier wären multivariate Mittelwertvergleiche durch eine multivariate Varianzanalyse (MANOVA) zu bevorzugen, da so auch Kovarianzen zwischen den Variablen berücksichtigt werden und die Alphafehler-Kumulierung vermieden wird.¹⁰⁸ Die Voraussetzung der MANOVA stellt u. a. eine multivariate Normalverteilung¹⁰⁹ dar, welche in dieser Untersuchung nicht gegeben war. Sofern die verglichenen Gruppen gleich groß sind, reagiert die MANOVA robust auf eine Verletzung der multivariaten Normalverteilung.¹¹⁰ Da dies ebenfalls nicht der Fall war, wurde die MANOVA in dieser Arbeit nicht eingesetzt und stattdessen multiple univariate Vergleiche genutzt. Hierbei lässt sich zumindest die Problematik der Alphafehler-Kumulierung wie eben beschrieben durch die Bonferroni-Korrektur verhindern.

¹⁰⁵ Cohen 1992 zitiert in Döring und Bortz 2016, S. 821.

¹⁰⁶ Döring und Bortz 2016, S. 664.

¹⁰⁷ Vgl. Bortz und Schuster 2010, S. 232.

¹⁰⁸ Bortz und Schuster 2010, 481 ff.

¹⁰⁹ Bortz und Schuster 2010, S. 481; Backhaus et al. 2011, S. 183.

¹¹⁰ Bortz und Schuster 2010, S. 481; Backhaus et al. 2011, S. 183.

4. Ergebnisse und Diskussion

Im Folgenden wird zunächst knapp die Stichprobe deskriptiv beschrieben. Die deskriptiven Darstellungen beschränkt sich auf einen knappen Gesamtüberblick über die Stichprobe. Tiefgehende Betrachtungen und Vergleiche von Subgruppen bzw. unterschiedlicher Ausbildungsstationen werden im Anschluss im Rahmen der Beantwortung der in Kapitel 3.3 aufgeworfenen Forschungsfragen vorgenommen. Die Ergebnisse der Forschungsfragen werden jeweils diskutiert und in den Kontext von vergleichbaren empirischen Untersuchungen gesetzt.

4.1. Deskriptive Beschreibung der Stichprobe

4.1.1. Rücklaufquote der Praxisbefragungen

An der Praxisbefragung beteiligten sich insgesamt 552 Studierende. Drei Fragebögen waren nicht verwertbar, da in diesen keinerlei Angaben zu den Praxisphasen gemacht wurden. Somit betrug der bereinigte Rücklauf 549. Die Befragung war an sämtliche Absolventinnen und Absolventen des Studiengangs Public Management der Studienjahrgänge 2016, 2017, 2018 gerichtet, welche eine Grundgesamtheit von 794 Personen bilden.¹¹¹

Über die drei Erhebungen wurde somit eine äußerst zufriedenstellende netto Rücklaufquote von 69,1 % erzielt. Die hohe Rücklaufquote spricht für ein hohes Interesse der Studierenden an der Praxisbefragung sowie der Entwicklung der Praxisphase ihres Studiengangs. In Abbildung 2 sind die bereinigten Rückläufe und die netto Rücklaufquoten über die drei Erhebungsphasen und der Gesamtrücklauf bzw. die Gesamtrücklaufquote (netto) dargestellt.

Die niedrigste Rücklaufquote mit 56,3 % wurde beim Studienjahrgang 2017 erreicht. Diese liegt zwar deutlich unter dem Rücklauf der Studienjahrgängen 2016 (75,9 %) bzw. 2018 (75,7 %), ist aber dennoch als zufriedenstellend anzusehen.

¹¹¹ Die Absolventenzahlen Jahrgängen 2016 und 2017 wurden den Statistiken des Prüfungsamtes der HFV Ludwigsburg, abrufbar unter <https://www.hs-ludwigsburg.de/einrichtungen/pruefungsamt/statistiken.html> entnommen. Die Anzahl der Absolventen des Jahrgangs 2018 war in der Zeitschrift Dialog, Magazin der HVF Ludwigsburg, Ausgabe 44, S. 18, veröffentlicht.

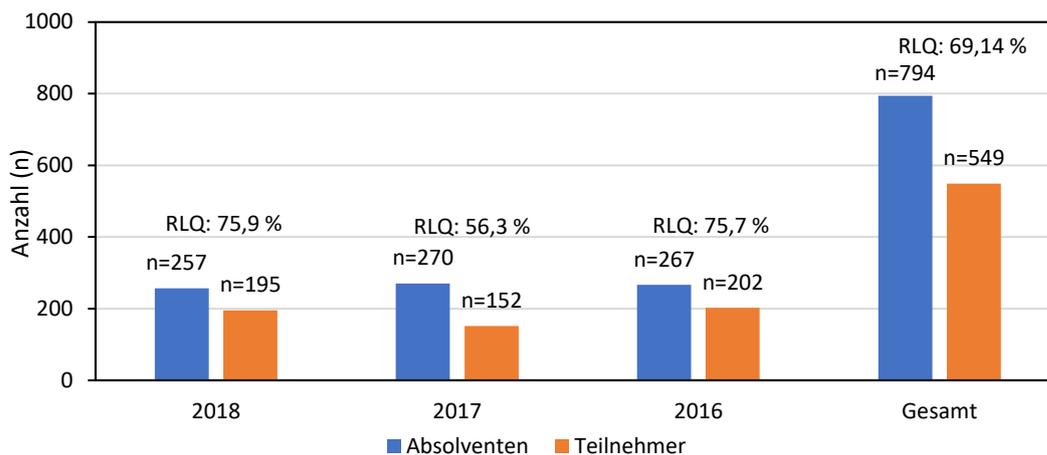


Abbildung 2 Überblick über die bereinigten Rückläufe der Praxisbefragungen der Jahrgänge 2016, 2017 und 2018. Die jeweilige netto Rücklaufquote (RLQ) ist über den Balken des jeweiligen Zeitraums angegeben (eigene Darstellung).

Da keine direkten persönlichen Merkmale wie Geschlecht oder Alter erhoben wurden, sind keine Aussagen darüber möglich, ob eine Über- oder Unterrepräsentation hinsichtlich dieser Merkmale vorliegt. Angesichts der durchgängig hohen Rücklaufquote kann jedoch von der Repräsentativität der Erhebung ausgegangen werden.¹¹²

Allerdings waren nicht sämtliche Bögen komplett ausgefüllt. Vereinzelt wurden nicht von allen befragten Studierenden alle vier Ausbildungsstellen, bzw. nicht jede der vier Ausbildungsstellen vollständig bewertet. Da die fehlenden Werte vereinzelt und nicht systematisch bei bestimmten Variablen auftraten, ist nicht von einer Verzerrung der Ergebnisse auszugehen.¹¹³ Insgesamt wurden zu 2114 absolvierten Praxismodulen Angaben gemacht. Hiervon waren 2091 Bewertungen vollständig und wurden später als Datenbasis zur Berechnung der Korrelationen bzw. Regressionen herangezogen.

4.1.2. Zufriedenheit mit den regulären Ausbildungsstellen

Die Studierenden wählten am häufigsten eine Kommune zwischen 10.000 und 50.000 Einwohner (n= 374) und ein Landratsamt als Ausbildungsstelle (n= 367).¹¹⁴

¹¹² Vgl. Gensch 2014, S. 22.

¹¹³ Döring und Bortz 2016, S. 591. Von 549 Teilnehmenden bewerteten 515 Studierende alle vier Ausbildungsstellen, elf Studierende bewerteten drei Ausbildungsstellen, zwei Studierende zwei Ausbildungsstellen sowie 21 Studierende lediglich eine Ausbildungsstelle.

¹¹⁴ Vgl. Anlage 2.1, insgesamt wurden 1594 Angaben zu Art der regulären Praxisstellen gemacht.

Einen Überblick über die Zufriedenheit der Studierenden mit ihren regulären Ausbildungsstation gibt Abbildung 3, in welcher die prozentuelle Verteilung der Antworten, sowie ergänzend die Mittelwerte (MW) und Standardabweichungen (STBW) dargestellt sind.

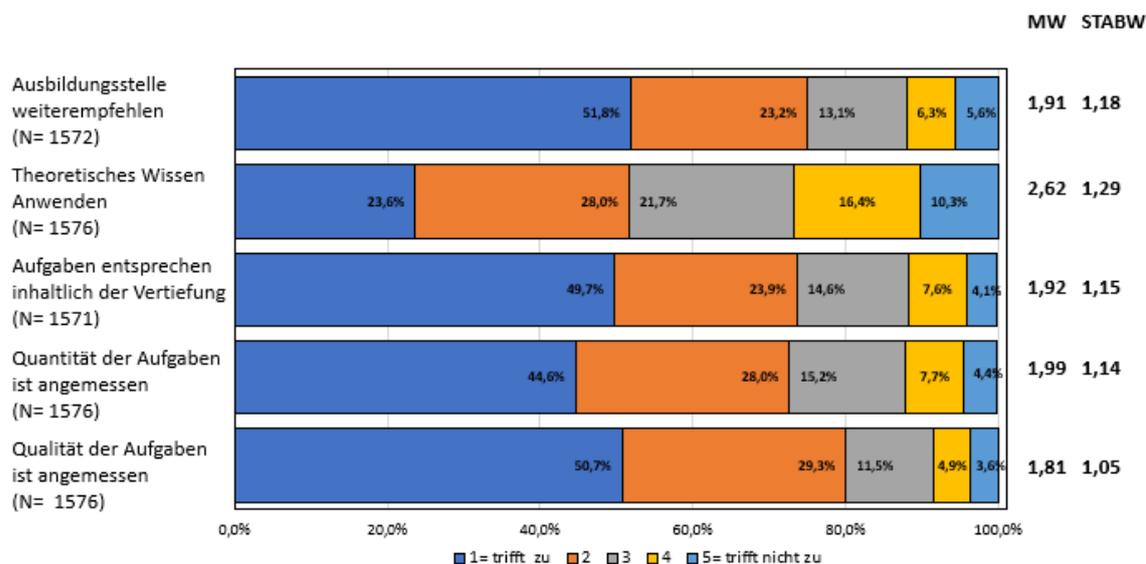


Abbildung 3 Bewertung der regulären Ausbildungsstellen im Rahmen der Praxisbefragungen. Die Bewertung erfolgte durch ein fünfstufige Ratingskala, wobei 1= „trifft zu“ und 5= „trifft nicht zu“ bedeutet. Abweichungen von 100 % in den einzelnen Kategorien werden durch Rundungen bedingt (eigene Darstellung).

Die Studierenden bewerteten die regulären Praxisphasen ihres Studiums überwiegend positiv. 75,0 % der gewählten Ausbildungsstellen würden von den an der Praxisbefragungen teilnehmenden Studierenden weiterempfohlen werden. 13,1 % der Bewertungen fallen hinsichtlich einer Empfehlung neutral aus. Lediglich 11,9 % der Ausbildungsstellen werden von den Studierenden nicht empfohlen.¹¹⁵ Die hohe Zufriedenheit der teilnehmenden Studierenden mit ihren Ausbildungsstellen wird auch anhand des Mittelwerts der Frage, ob die Ausbildungsstelle empfohlen würde, von 1,91 deutlich. Ebenso erhalten die Fragen nach der angemessenen Aufgabenqualität (MW= 1,81), der angemessenen Aufgabenquantität (MW= 1,99) und der inhaltlichen Entsprechung der Aufgaben (MW= 1,92) hohe Zustimmungswerte.

¹¹⁵ Für die Auswertung wurde folgende äquidistante Zuordnungen angenommen: 1= trifft zu, 2= trifft eher zu, 3= neutral, 4 = trifft eher nicht zu, 5= trifft nicht zu. Die Kategorien 1 und 2 werden in dem Text als Zustimmung zusammengefasst, die Kategorien 4 und 5 als Ablehnung.

Mängel können bei der Anwendbarkeit des theoretischen Wissens aus dem Studium festgestellt werden. In dieser Kategorie wird der schlechteste Mittelwert von 2,62 erreicht. Nur in knapp über der Hälfte (51,6 %) der Ausbildungsstellen konnten die Studierenden ihr Wissen aus dem Studium anwenden bzw. eher anwenden. In 16,4 % bzw. 10,3 % der Ausbildungsstellen konnte kein Wissen angewandt werden bzw. eher nicht angewandt werden. Somit lässt sich feststellen, dass die inhaltliche Abstimmung von Theorie und Praxis im Studiengang Public Management nicht ideal funktioniert. Generell sind die Ergebnisse mit dem in Kapitel 2.1.3 beschriebenen Stand der Forschung zur studentischen Zufriedenheit vergleichbar. Die Studierenden sind insgesamt mit den Praxisphasen zufrieden, bewerten allerdings die Anwendbarkeit ihres Wissens aus dem Studium tendenziell negativ, was auf Defizite bei der Theorie-Praxis-Verzahnung hinweist.

4.1.3. Belegung und Zufriedenheit in der Sonderstation

Die Belegung der Sonderstation nach § 22 Abs. 3 S. 2 APrOVw gD durch die Studierenden kann Abbildung 4 entnommen werden. Die Mehrheit der Befragten (40,7 %) wählten eine Ausbildungsstelle in der Privatwirtschaft. 36,6 % entschieden sich dafür eine Sonderstation im Ausland zu belegen. Mit 19,8 % und 4,2 % waren die Sonderstationen in einem Bundesland außerhalb von Baden-Württemberg und vor allem in einem Verband von untergeordneter Bedeutung.

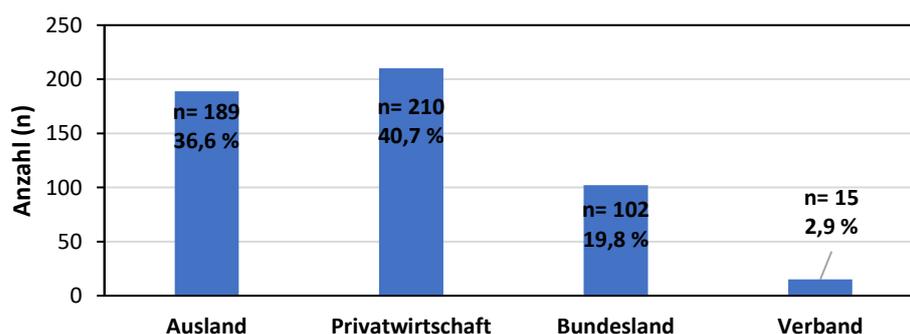


Abbildung 4 Verteilung der Sonderstation. Angegeben ist jeweils die absolute und relative Häufigkeit. (eigene Darstellung).

Als Ausbildungsstellen im Ausland bzw. einem anderen Bundesland wurden überwiegend Großstädte bzw. größere Verwaltungen gewählt.¹¹⁶ Die

¹¹⁶ Vgl. Anlage 2.1.

Auslandsmobilität der HVF Ludwigsburg ist mit der DHBW¹¹⁷ und der Erhebung von Hesser und Langfeldt¹¹⁸ vergleichbar.

Aufgrund der Forschungsfrage 2 werden die Zufriedenheitswerte in der Sonderstationen gesondert zu den Zufriedenheitswerten der regulären Ausbildungsstellen in Abbildung 5 dargestellt. Die überwiegende Mehrheit der Teilnehmenden ist zufrieden und würde die gewählte Sonderstation weiterempfehlen (72,3 %). Die Quantität und Qualität der Aufgaben wird zwar verglichen zu den regulären Praxisphasen schlechter (MW= 2,26 und 2,32) bewertet, aber dennoch überwiegend positiv eingestuft. Dagegen ist das Wissen aus dem Studium in der Sonderstation kaum anwendbar. Nur 7,9 bzw. 15,1 % beantworten diese Frage mit trifft zu, bzw. trifft eher zu.

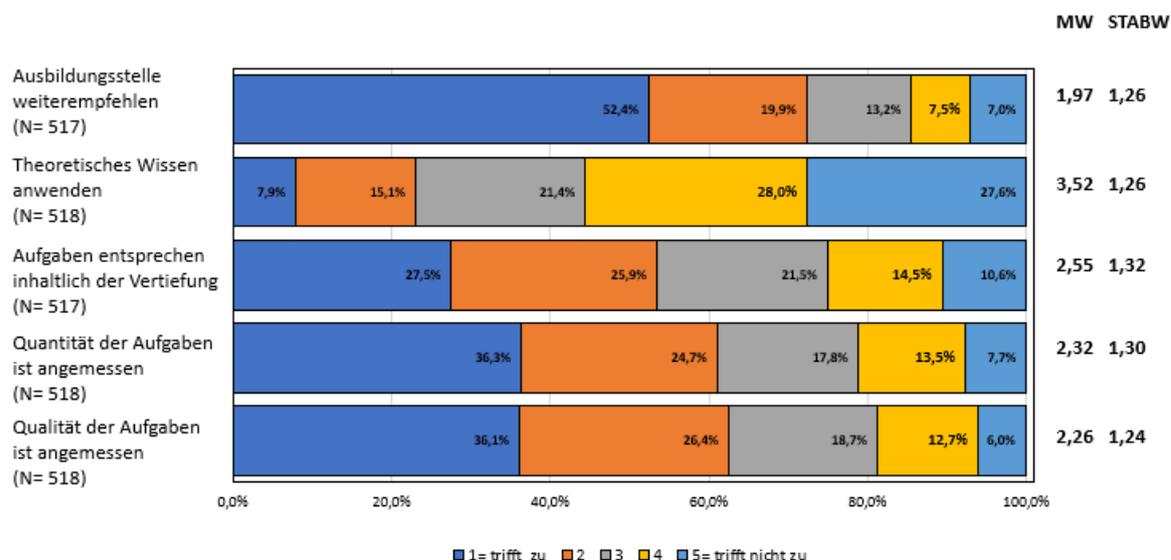


Abbildung 5 Bewertung der regulären Ausbildungsstellen im Rahmen der Praxisbefragungen. Die Bewertung erfolgte durch eine fünfstufige Ratingskala, wobei 1= „trifft zu“ und 5= „trifft nicht zu“ bedeutet. Abweichungen von 100 % in den einzelnen Kategorien werden durch Rundungen bedingt (eigene Darstellung).

¹¹⁷ Vgl. Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 2018, S. 23–24, 36% der antwortenden Absolventinnen und Absolventen der DHBW (n= 3937) waren studienbedingt im Ausland, wovon 94 % eine Praxis- oder Studienphase wählten.

¹¹⁸ Vgl. Hesser und Langfeldt 2017, S. 57–58, 28,1 % der Befragten hatten einen berufsbedingten Auslandsaufenthalt bzw. planen diesen (n= 3868). Allerdings ist die Quote bei größeren Unternehmen mit über 1000 Mitarbeitenden und praxisintegrierten Studiengängen höher (hier liegt der Anteil bei 53,5 % Auslandsaufenthalten).

4.1.4. Vorerfahrungen der Studierenden

548 der Teilnehmenden beantworten die Frage zu ihrer (berufs-)praktischen Vorerfahrung. Die Jahrgänge 2017 und 2018 (n= 348) wurde zusätzlich befragt, ob sie bereits vor dem jetzigen dualen Studium ein Studium an einer anderen Hochschule begonnen hatten. Die absoluten und relativen Anteile der Studierenden mit Vorerfahrung an der Gesamtstichprobe sind in Abbildung 6 dargestellt.

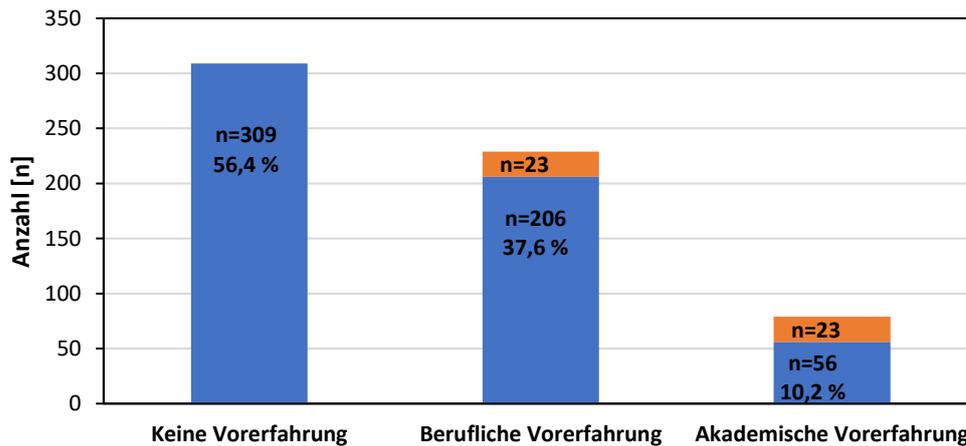


Abbildung 6 Vorerfahrung der dual Studierenden der Jahrgänge 2016, 2017 und 2018. Der orange Teil der Säule kennzeichnet Studierende, welche sowohl (berufs-)praktische als auch akademische Vorerfahrung vorweisen können (n=23). In den Balken ist die absolute Anzahl und der prozentuale Anteil an der Gesamtmenge angegeben. Aufgrund der Mehrfachnennungen in den Jahrgängen 2017 und 2018 werden 100 % überschritten (eigene Darstellung).

Die Mehrheit der Studierenden, d. h. 342 (62,4 %), hatte vor ihrem jetzigen dualen Studium keine mindestens einjährige berufspraktische Erfahrung gesammelt. Hierin sind auch die Studierenden der Jahrgänge 2017 und 2018, welche vor der Aufnahme ihres dualen Studiums ausschließlich akademische Vorerfahrung sammeln konnten, inkludiert (n= 33). Insgesamt 56 Studierende (16,1 %) ¹¹⁹ hatten bereits akademische Vorerfahrungen. Darin eingeschlossen sind 23 Studierende (6,6 %) welche sowohl akademische als auch praktische Erfahrung vorweisen konnten. Da in der Befragung des Jahrgangs 2016 nicht nach akademischen Vorerfahrungen gefragt wurde, ist zu beachten, dass der Anteil der Studierenden, welche bereits vor ihrem jetzigen Studium studiert hatten, in der Gesamtstichprobe zu niedrig ausgewiesen ist.

¹¹⁹ 16,4 % des Jahrgang 2017 und 15,8 % des Jahrgangs 2018.

Anzumerken ist, dass sich berufserfahrene Studierende weder hinsichtlich der Art der Sonderstation (Chi-Quadrat= 4,263, $p= 0,119$), der Wahl der Vertiefungsschwerpunkte (Chi-Quadrat = 1,092, $p= 0,896$), noch hinsichtlich der Art der belegten Praxisstellen (Chi-Quadrat = 5,980, $p= 0,875$) signifikant von unerfahrenen Studierenden unterscheiden.

Auch wenn ein Vergleich mit anderen empirischen Studien, aufgrund abweichender Erhebungsfragen nach (berufs)-praktischer Vorerfahrungen sowie abweichender Studienmodelle und Studienrichtungen erschwert ist, zeichnet sich der Eindruck ab, dass sich die Studierenden des Studiengangs Public Management hinsichtlich der Vorerfahrungen nicht wesentlich von denen anderer dualer Studiengängen unterscheiden. So stellten Hesser und Langfeldt bei einer bundesweiten Umfrage fest, dass 66 % der Befragten dual Studierende weder eine Ausbildung noch ein Berufspraktikum absolviert hatten.¹²⁰ Bei der Erhebung (sämtliche duale Studiengänge in Bayern) von Gensch gaben rund 70 % der Befragten an, dass sie keine allgemeine berufliche Vorerfahrung besitzen. Allerdings hatten bei praxisintegrierten Studiengängen rund 59,6 % der Studierenden berufliche Vorerfahrungen. Es ist jedoch nicht davon auszugehen, dass sämtliche Angaben sich auf Erfahrungen von mindestens einem Jahr beziehen¹²¹. Auch unter den Absolventinnen und Absolventen der DHBW lag der Anteil von Studierenden mit Berufserfahrung vor dem Studium bei vergleichbaren 41 %, wobei die durchschnittliche Dauer der Vorerfahrung 18 Monate betrug.¹²²

4.2. Statische Prüfung der Forschungsfragen

Nachdem ein erster Eindruck über die Daten gewonnen werden konnte, erfolgt die Beantwortung der Forschungsfragen unter zu Hilfenahme interferenzstatistischer Methoden.

¹²⁰ Hesser und Langfeldt 2017, S. 17. Zu beachten ist, dass in der Stichprobe auch Studierende ausbildungsintegrierter Studiengänge enthalten waren, welche zu einem geringeren Teil Berufsausbildungen abgeschlossen hatten.

¹²¹ Gensch 2014, S. 38–39. Operationalisiert wurde die Frage nach der Berufserfahrung durch die Kategorien abgeschlossene Berufsausbildung (mit/ohne inhaltliche Nähe zum Studium), Berufspraktikum mit inhaltlicher Nähe zum Studium und Sonstiges.

¹²² Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 2018, S. 20–21.

4.2.1. Forschungsfrage 1: Was sind die Determinanten der Zufriedenheit in den Praxisphasen?

Die deskriptive Beschreibung zeigte, dass die Studierenden überwiegend zufrieden mit ihren Ausbildungsstellen sind und diese weiterempfehlen würden. Zwischen regulären Praxisphasen und Praxisphasen in den Sonderstationen bestehen hinsichtlich der erfragten Zufriedenheitsdimensionen deutliche Unterschiede. Daher werden bei der Untersuchung der Forschungsfrage 1 nur reguläre Praxisstationen berücksichtigt. Als Maß zur Beschreibung der Zusammenhänge wurde im ersten Schritt die Korrelationen der erhobenen Variablen berechnet. In Tabelle 1 sind die Korrelationskoeffizienten r_p und r_s dargestellt. Beide Koeffizienten unterscheiden sich nicht wesentlich und sind signifikant ($p < 0,001$). Daher werden die r_p interpretiert.

Tabelle 1 Korrelationen nach Person (r_p) und Spearman (r_s) zwischen den Items der Praxisbefragungen

Item	$r_{p/s}$	1	2	3	4	5
1. Ausbildungsstelle weiterempfehlen	r_p	-				
	r_s	-				
2. Qualität der Aufgaben angemessen	r_p	,723	-			
	r_s	,670	-			
3. Quantität der Aufgaben angemessen	r_p	,672	,712	-		
	r_s	,639	,691	-		
4. Aufgaben entsprechen inhaltlich der Vertiefung	r_p	,470	,543	,423	-	
	r_s	,446	,526	,409	-	
5. Theoretisches Wissen anwenden	r_p	,359	,452	,355	,467	-
	r_s	,346	,440	,346	,460	-

Hinweis: Für sämtliche Korrelationen gilt $p < 0,001$

Die Empfehlung der Ausbildungsstelle, welche als globale Zufriedenheitsvariable interpretiert wird, korreliert am stärksten mit der Qualität der übertragenen Aufgaben ($r_p = 0,723$) und der Quantität der übertragenen Aufgaben ($r_p = 0,672$). Es handelt sich hierbei um eine starke, positive Korrelation. Die Anwendung von theoretischem Wissen ($r_p = 0,359$) und die inhaltliche Entsprechung der Aufgaben ($r_p = 0,470$) korrelieren dagegen nur moderat mit der Zufriedenheit. Außerdem fällt eine starke Korrelation zwischen der Qualität und Quantität der Aufgaben auf ($r_p = .712$).

Mittels der bivariaten Korrelationen können lediglich Zusammenhänge der einzelnen unabhängigen Variablen mit der abhängigen Variablen „Empfehlung der Ausbildungsstelle“ beschrieben werden. Um die Zusammenhänge genauer quantifizieren zu können und um mögliche Kausalbeziehungen darstellen zu können¹²³, wurde eine multivariate, lineare Regression durchgeführt.

Zunächst wurden die Modellvoraussetzungen geprüft. Die partiellen Regressionsdiagramme, insbesondere die der Aufgabenqualität- und -quantität deuten auf einen linearen Zusammenhang hin. Die Durbin-Watson Statistik liegt mit 1,92 nahe bei 2,0, was für eine unabhängige Fehlerwerte, d. h. kein Vorhandensein von Autokorrelation, spricht. Die VIFs liegen jeweils unter dem Richtwert von 10, weshalb keine Multikollinearität vorliegt.¹²⁴ Allerdings liegt Heteroskedastizität vor. Sowohl der Breusch-Pagan (Chi-Quadrat= 109,82, df= 1, $p < 0,001$) und der White-Test (Chi-Quadrat= 100,35, df= 14, $p < 0,001$)¹²⁵, als auch die visuelle Überprüfung weisen darauf hin.¹²⁶ Daher wurde zusätzlich auf den konsistenten Schätzer HC3 zurückgegriffen.

Das Ergebnis der multiplen linearen Regression mit der Zufriedenheit der Studierenden als abhängige Variable und der Aufgabenqualität, Aufgabenquantität, der inhaltlichen Entsprechung sowie der Anwendbarkeit von Wissen sind in Tabelle 2 dargestellt. Das lineare Modell ist signifikant ($F(4;1558)$, $p < 0,001$). Das korrigierte Bestimmtheitsmaß R^2 beträgt 0,575. Dies bedeutet, dass 57,5 % der Varianz der abhängigen Variablen „Zufriedenheit“ durch die vier unabhängigen Variablen erklärt werden kann. Gemäß der Empfehlung von Cohen liegt mit einem f^2 von 1,35 ein starker Effekt vor.

¹²³ Backhaus et al. 2011, S. 56–57.

¹²⁴ Baltès-Götz 2019, S. 130.

¹²⁵ Die Nullhypothese dieser Tests besagt, dass Homoskedastizität vorliegt. Diese muss bei $p > 0,05$ verworfen werden.

¹²⁶ Vgl. Anlage 7, S. 5-10.

Tabelle 2 Multivariates, lineares Regressionsmodell mit den Regressionskoeffizienten B mit Angabe des 95 % Konfidenzintervalls (95 %-KI) und des Standardfehlers, den standardisierten β -Koeffizienten (β) und den p-Werten. Die Parameterschätzungen erfolgten mit robusten Standardfehlern nach der HC3-Methode.

	B [95 %-KI]	Std.-Fehler	β	p
(Konstante)	0,311 [0,120;0,501]	0,097		< 0,001
Qualität	0,511 [0,443;0,578]	0,035	0,456	< 0,001
Quantität	0,318 [0,258;0,377]	0,030	0,307	< 0,001
Inhalt	0,092 [0,042;0,143]	0,026	0,090	< 0,001
Wissen anwenden	-0,001 [-0,36;0,034]	0,018	-0,001	0,970

Gesamtmodell: Korrigiertes R^2 : 0,575, $F(4,1558) = 527,714$ $p < 0,001$, Standardfehler: 0,767 $n=1559$

Nach dem berechneten linearen Modell hat die Variable „Qualität der übertragenen Aufgaben“ ($p < 0,001$) mit einem standardisierten β -Koeffizient von 0,456 den stärksten Einfluss auf die Zufriedenheit der Studierenden mit ihrer Praxisstelle. Ebenfalls einen starken Einfluss hat die Quantität der Aufgaben mit ($\beta=0,307$, $p < 0,001$). Die inhaltliche Entsprechung der Aufgaben hat zwar einen signifikanten ($p < 0,001$) Einfluss, welcher allerdings verglichen mit den beiden erst genannten, unabhängigen Variablen als gering einzuschätzen ist ($\beta=0,09$). Keinen signifikanten Einfluss hat dagegen die Variable „theoretisches Wissen anwenden“ ($p=0,970$). Die Konstante von 0,311 ($p=0,001$) ist ebenfalls signifikant. Somit lässt sich das lineare Modell durch folgende Gleichung beschreiben:

$$\text{Zufriedenheit} = 0,311 + 0,511 \cdot \text{„Qualität“} + 0,318 \cdot \text{„Quantität“} + 0,092 \cdot \text{„Inhalt“}^{127}$$

Eine Zunahme der Bewertung der Aufgabenqualität um eine Einheit würde zur Erhöhung der Zufriedenheitswertung um 0,511 beitragen. Bei der Quantität und der inhaltlichen Entsprechung würde dieser Effekt 0,318 bzw. 0,092 Einheiten betragen. Da die abhängige Variable Zufriedenheit allerdings nicht stetig ist, sind diese Ergebnisse vorsichtig zu interpretieren.

Daher wurde, um die Aussage der multiplen, linearen Regression zu untermauern, zusätzlich eine binäre-logistische Regression durchgeführt. Die Variable „Empfehlung der Ausbildungsstelle“ wurde hierzu in eine binäre Variable

¹²⁷ Zur besseren Interpretierbarkeit wurden die Bewertungen umgepolt: 5=trifft zu und 1=trifft nicht zu. Vgl. Kapitel 3.4.

umcodiert. Die binäre-logistische Regression modelliert die Eintrittswahrscheinlichkeit eines Ereignisses, hier der „Empfehlung der Ausbildungsstelle“ in Abhängigkeit von den Regressoren. Das Modell ist in Tabelle 3 zusammengefasst.

Tabelle 3 Binäre-logistisches Regressionsmodell mit den Regressionskoeffizienten B und ihren Standardfehlern und den Odds Ratio (Exp (B)) mit Angabe des 95 % Konfidenzintervalls (95 %-KI).

	B	Std.-Fehler	p	Exp(B) [95 %-KI]
Qualität	1,193	0,114	< 0,001	3,296 [2,635; 4,121]
Quantität	0,841	0,090	< 0,001	2,318 [1,944; 2,762]
Inhalt	0,237	0,079	0,003	1,267 [1,085; 1,479]
Wissen anwenden	0,006	0,075	0,940	1,006 [0,867; 1,166]
Konstante	-7,681	0,471	< 0,001	0,000

Gesamtmodell: Nagelkerkes $R^2=0,572$, Chi-Quadrat (5)=761,129 $p < 0,001$; $n=1559$; Hosmer-Lemeshow-Chi-Quadrat (8) = 8,186<, $p=0,416$

Das Regressionsmodell ist statistisch signifikant (Chi-Quadrat (5) = 761,129, $p < 0,01$). Auch der Hosmer-Lemeshow-Test ($p=0,416$) verweist auf eine gute Anpassungsgüte des Modells.¹²⁸ Die durch das binär-logistische Modell richtig klassifizierten Elemente liegen mit 93,7 % deutlich über der proportionalen Zufallswahrscheinlichkeit.¹²⁹ Nagelkerkes $R^2=0,572$ zeigt gemäß der Empfehlung von Backhaus *et al.* auf eine sehr gute Varianzaufklärung.¹³⁰ Von den vier aufgenommen Variablen sind die drei Variablen „Qualität der übertragenen Aufgaben“ ($p < 0,001$), „Quantität der Übertragenen Aufgaben“ ($p < 0,001$) und „inhaltliche Entsprechung“ ($p=0,003$) signifikant. Dagegen hat die Variable „Wissen anwenden“ keinen signifikanten Einfluss ($p=0,940$) auf die Empfehlung der Ausbildungsstelle. Anhand der Odds Ratio kann der Einfluss der unabhängigen Variablen abgeschätzt werden: Steigt die Bewertung der Qualität, der Quantität bzw. der inhaltlichen Entsprechung der Aufgaben um jeweils eine Bewertungseinheit, nimmt die Wahrscheinlichkeit, dass die gewählte Ausbildungsstelle empfohlen wird um 229,6 %, 131,8 % bzw. 26,7 % zu. Die binär-

¹²⁸ Somit kann die Nullhypothese des Tests, dass die Differenz zwischen prognostizierten und den beobachteten Werten Null ist, nicht verworfen werden. Vgl. Backhaus et al. 2011, S. 274..

¹²⁹ Vgl. Anhang 7, Klassifizierungstabelle, S.13. Der Anteil der Empfehlungen lag bei 75 %. Somit beträgt die proportionale Zufallswahrscheinlichkeit 62,5 %.

¹³⁰ Backhaus et al. 2011, S. 276; akzeptabel ab 0,2, gut ab 0,4 und sehr gut ab 0,5.

logistischen Regression bestätigt somit die Ergebnisse der multiplen, linearen Regression und auch der Korrelationsanalyse.

Auch wenn die Regressionsanalysen aufgrund des Skalenniveaus der unabhängigen Variablen (angenommene Intervallskalierung) vorsichtig interpretiert werden müssen, bieten diese einen guten Anhaltspunkt für die Einstufung für die Determinanten der studentischen Zufriedenheit mit den Praxisphasen des Studiengangs Public Management. Die maßgeblichen Determinanten sind demnach die Qualität und die Quantität der Aufgaben. Wobei die Qualität der Aufgaben den stärkeren Einfluss ausübt. Von eher untergeordneter Bedeutung ist, auch wenn ein signifikanter Effekt in den Regressionsmodellen festgestellt wurde, die inhaltliche Entsprechung der Aufgaben. Dagegen hat interessanterweise die Anwendbarkeit von Wissen aus dem Studium keinen signifikanten Einfluss auf die studentische Zufriedenheit. Ebenso fällt die Korrelation ($r_{p/s}$) mit der Zufriedenheit nur moderat aus. Daher ist anzunehmen, dass diese Variable keinen Einfluss auf die Zufriedenheit mit den Praxismodulen ausübt.

Die insgesamt guten Zufriedenheitswerte könnten demnach, vor allem durch die Verbesserung der Aufgabenqualität und in etwas geringerem Maß der Aufgabenquantität weiter erhöht werden. Aufgrund der allgemeinen Formulierung ist allerdings unklar, welche Ansprüche die Studierende an die Qualität der Aufgaben stellen, bzw. welche Dimension wie z. B. Eigenständigkeit, Herausforderung, Vielfalt oder Nutzen ihnen wichtig sind.¹³¹ Weitergehende Untersuchungen wären nötig, um Stellschrauben bzw. Maßnahmen zu identifizieren, mit denen die wahrgenommene Aufgabenqualität weiter erhöht werden könnte. Weiter kann mit den vorliegenden Daten keine Aussage darüber getroffen werden, ob die Ansprüche der unzufriedenen Studierenden an die Qualität und Quantität der Aufgaben über- oder untertroffen wurden. Hierzu müssten tiefgehendere, qualitative Untersuchungen vorgenommen bzw. eine bipolare Antwortskala verwendet werden. Auch wenn für die offenen Antworten der Befragung keine umfassende Inhaltsanalysen vorgenommen wurden, können sie

¹³¹ Vgl. Deuer und Wild 2020a, S. 119–120; in dem dort vorgestellten Evaluationsinstrument wird die Ausbildungsqualität aus Sicht der Studierenden anhand von 10 Items erfasst.

dennoch Anhaltspunkte für die Beantwortung dieser Thematik liefern. So schrieb bspw. eine antwortende Person des JG 2016: „(...) *Das Praktikum (..) ist kein BOGY oder sonstiges Schülerpraktikum. Studierende der HS sollten von den Praxisstellen (wie beim späteren Start in den Beruf) auf der Stufe des gehobenen Dienstes eingearbeitet und in ihrer Tätigkeit wertgeschätzt werden. (...) Däumchendreher und Ebooklesen kann man auch zu Hause auf dem Sofa.*“ Ein Kommilitone oder eine Kommilitonin desselben Jahrgangs kommt zu einem ähnlichen Fazit: „(...) *Insgesamt kann ich sagen, dass die Praxisphase zum Großteil leider nur verschwendete Zeit war, in der man lediglich als billige Arbeits- bzw. Putzkraft hinhalten durfte.*“¹³² Eine weitere teilnehmende Person des Jahrgangs 2017 führt folgendes zu Umfang und Niveau der Aufgaben aus: „*Ich habe in 2 von 4 Vertiefungspraktika entweder kaum Aufgaben bekommen (trotz Nachfrage) oder eher Azubi-Arbeiten, Also definitiv keine Aufgaben, die mir für mein späteres Berufsleben etwas bringen.*“¹³³ Bei summarischer Prüfung konnten keine Kommentare gefunden werden, welche eine Überforderung während der Praxismodule thematisierten.¹³⁴ Somit sprechen die exemplarisch ausgewählten, offenen Antworten dafür, dass die mit der Qualität und Quantität der Aufgaben unzufriedenen Studierenden eher hinsichtlich des Niveaus und der Quantität unterfordert waren. Eine valide Aussage ist allerdings anhand der vorliegenden Daten nicht möglich.

Mit dem linearen Modell konnten 57,2 % der Varianz der Variable Zufriedenheit durch die vier eingeschlossenen Regressoren aufgeklärt werden, womit ein große Effektstärke des Modells nachgewiesen werden konnte. Auch wenn allgemeingültige Aussagen zur Güte des R^2 nicht möglich sind handelt es sich in den Sozialwissenschaften hierbei um einen hohen Wert.¹³⁵ Allerdings konnten 42,8 % der Varianz nicht erklärt werden. Eine denkbare Erklärung hierfür ist der Einfluss weiterer Faktoren, welche in der Praxiserhebung nicht abgefragt wurden. In Betracht kommen vor allem die Betreuung der Studierende bzw. ihre soziale Einbindung in den Ausbildungsstellen. Derartige Items werden oftmals in

¹³² Anlage 4 S. 12-13.

¹³³ Anlage 6, S. 10.

¹³⁴ Vgl. Anlage 4, S. 12-16, Anlage 5, S. 10-12 u. Anlage 6, S. 10-13.

¹³⁵ Vgl. Backhaus et al. 2011, S. 99–100.

empirischen Befragungen erhoben.¹³⁶ Bei der Studie von Langfeldt hatte die Betreuungsqualität im Unternehmen einen signifikanten Einfluss auf die Zufriedenheit mit dem dualen Studium insgesamt.¹³⁷

Sinnvoll erscheint es ebenfalls den Grad der Eigenständigkeit bei Erledigung der Aufgaben zu evaluieren, welche ebenfalls in einigen Studien erhoben wird.¹³⁸ Bspw. schreiben Studierende der Dualen Hochschule der Bundesagentur für Arbeit Eigenaktivitäten das höchste Lernpotential zu. Ihre Zufriedenheit mit der Praxisphase korrelierte hierbei stark mit dem wahrgenommenen Nutzen. Denkbar ist allerdings, dass die Studierenden der vorliegenden Befragung die Eigenständigkeit in die Bewertung der Aufgabenqualität einfließen ließen.¹³⁹

4.2.2. Forschungsfrage 2: Bestehen in Sonderstationen insbesondere im Ausland Unterschiede hinsichtlich der Determinanten der Zufriedenheit?

Lassen sich in Sonderstationen Unterschiede hinsichtlich der in Forschungsfrage 1 identifizierten Determinanten der Zufriedenheit feststellen? Um diese Fragestellung zu beantworten, werden zunächst die Bewertungen der Sonderstationen Ausland, Privatwirtschaft und anderes Bundesland durch einfaktorielle ANOVAs bzw. Kruskal Wallis Varianzanalysen mit den regulären Praxismodulen innerhalb Baden-Württembergs verglichen. Aufgrund der geringen quantitativen Bedeutung der Sonderstation „Verband“ wurde diese nicht berücksichtigt. Von Interesse ist insbesondere, ob Praxismodule im Ausland qualitativ schlechter bewertet werden. Die Sonderstation „anderes Bundesland“ wurde als Vergleichsgröße verwendet, da angenommen wurde, dass sich die Tätigkeiten in einer (Kommunal-)Verwaltung innerhalb Deutschlands nicht wesentlich unterscheiden. Als Vergleichsgruppe diente ebenfalls die Sonderstation Privatwirtschaft. Eine Übersicht über die Mittelwertvergleiche ist in Tabelle 4 dargestellt. Es lag keine Varianzhomogenität vor, weshalb der Welch-ANOVA verwendet wurde.¹⁴⁰ Die ANOVAs und sämtliche Post-hoc Tests führten zu

¹³⁶ So in Krone et al. 2019, 147 ff; Hesser und Langfeldt 2017, 41 ff.; Gensch 2014, 81 ff.

¹³⁷ Hesser und Langfeldt 2017, S. 14–15.

¹³⁸ z. B. Krone, 2019, Hesser/Langfeldt, 2017.

¹³⁹ Brodsky et al. 2021, S. 113–114.

¹⁴⁰ Vgl. Anlage 8 S. 5.

überwiegend vergleichbaren Ergebnissen wie die Kruskal Wallis Varianzanalysen, weshalb nur die Ergebnisse der metrischen Verfahren dargestellt werden.¹⁴¹ Es werden nur die Post-hoc Vergleiche zwischen den Sonderstationen und den regulären Praxisstellen dargestellt, da ein Vergleich der jeweiligen Sonderstationen untereinander für die Beantwortung der Fragestellung nicht zielführend ist.

Tabelle 4 Ergebnis der einfaktoriellen Welch ANOVAs zum Vergleich der Sonderstationen mit regulären Praxisstellen. Angegeben ist die p (p_{ANOVA}) und das η^2 der ANOVAs. Für die ANOVAs wurde eine p von 0,01 zugrunde gelegt. Zusätzlich wird das p des Games-Howell Post-hoc Test (p_{GH}) zwischen der Sonderstation und den regulären Praxisstellen, sowie das KI-95% angegeben. Die signifikanten Unterschiede sind fett markiert.

Variable	Vergleichsgruppe	N	MW	STABW	p_{ANOVA}	η^2	$p_{(GH)}$	KI-95%
Qualität der Aufgaben	Keine Sonderstation	1594	1,81	1,05	< 0,001	0,040	-	-
	Ausland	189	2,55	1,26			< 0,001	-0,98 – -0,49
	Privatwirtschaft	210	2,06	1,17			0,023	-0,46 – -0,02
	Anderes Bundesland	102	2,21	1,28			0,016	-0,73 – -0,06
Quantität der Aufgaben	Keine Sonderstation	1594	1,99	1,14	< 0,001	0,025	-	-
	Ausland	189	2,49	1,33			< 0,001	-0,76 – -0,24
	Privatwirtschaft	210	2,02	1,13			0,979	-0,25 – 0,18
	Anderes Bundesland	102	2,60	1,43			< 0,001	-0,98 – -0,23
Aufgaben entsprechen inhaltlich Vertiefung	Keine Sonderstation	1589	1,92	1,15	< 0,001	0,069	-	-
	Ausland	189	2,99	1,27			< 0,001	-1,32 – -0,82
	Privatwirtschaft	210	2,36	1,27			< 0,001	-0,67 – -0,20
	Anderes Bundesland	101	2,20	1,31			0,174	-0,62 – 0,07
Theoretisches Wissen anwenden	Keine Sonderstation	1594	2,62	1,28	< 0,001	0,103	-	-
	Ausland	189	3,93	1,16			< 0,001	-1,55 – -1,08
	Privatwirtschaft	210	3,43	1,17			< 0,001	-1,04 – -0,59
	Anderes Bundesland	102	3,09	1,39			0,006	-0,84 – -0,11
Ausbildungsstelle weiterempfehlen	Keine Sonderstation	1590	1,90	1,18	0,008	0,007	-	-
	Ausland	188	1,74	1,09			0,247	-0,06 – 0,38
	Privatwirtschaft	210	2,02	1,32			0,619	-0,36 – 0,13
	Anderes Bundesland	102	2,25	1,38			0,064	-0,72 – 0,01

Ob eine Praxisstelle als eine der drei untersuchten Sonderstation belegt wurde, hat signifikanten Einfluss auf die Bewertungen. Hierbei zeigen die ANOVAs bei der Qualität der Aufgaben ($p < 0,001$, $\eta^2 = 0,04$) und der Quantität der Aufgaben ($p < 0,001$, $\eta^2 = 0,025$) einen schwachen Effekt. Bei der inhaltlichen Entsprechung der

¹⁴¹ Vgl. Anlage 8, S. 33-38; die Kruskal Wallis Varianzanalyse, war bei der der Empfehlung der Ausbildungsstelle im Gegensatz zur ANOVA knapp nicht signifikant ((Chi-Quadrat(2) = 1,516, $p = 0,015$)).

Aufgaben ($p < 0,001$, $\eta^2 = 0,069$) und der Anwendung von Wissen ($p < 0,001$, $\eta^2 = 0,103$) zeigt sich ein moderater Effekt. Dagegen ist die Effektstärke bei der Empfehlung der Ausbildungsstelle nur marginal ($p < 0,008$, $\eta^2 = 0,007$).

Die Post-hoc Tests mit der Games-Howell-Methode verdeutlichen, dass alle Sonderstationen signifikant schlechter hinsichtlich der Qualität der Aufgaben bewertet werden als reguläre Ausbildungsstellen. Bei Auslandstellen ist dies mit einer Mittelwertdifferenz von -0,74 Bewertungseinheiten ((KI-95% [-0,98, -0,49], $p > 0,001$) besonders ausgeprägt. Die Quantität der Aufgaben wird in anderen Bundesländern bzw. im Ausland durchschnittlich um 0,61 ((KI-95% [-0,98, -0,49]) bzw. 0,5 ((KI-95% [-0,76, -0,24]) Bewertungseinheiten schlechter bewertet, während bei der Privatwirtschaft kein signifikanter Unterschied ($p = 0,979$) feststellbar ist. Bei der Anwendbarkeit von theoretischem Wissen, einer Kategorie, welche mit einem Mittelwert von 2,62 bereits bei regulären Praxisstellen eher schlecht bewertet wurde, schnitten alle Sonderstation signifikant schlechter ab, wobei erneut beim Ausland mit einer Mittelwertdifferenz von -1,31 ((KI-95% [-1,55, -1,08]) der größte Unterschied vorlag.

Trotz dieser Unterschiede, vor allem in der Qualität und Quantität der Aufgaben, welche bei der Untersuchung von Forschungsfrage 1 als maßgebliche Determinanten der Zufriedenheit identifiziert wurden, konnten bei dem Post-hoc Test keine signifikanten Unterschiede in der Empfehlung der Ausbildungsstelle erkannt werden. Allerdings lag die Sonderstation anderes Bundesland mit $p = 0,064$ nur knapp unter dem Signifikanzniveau von 0,05 des Post-hoc Tests. Dies deutet an, dass sich die signifikant schlechtere Bewertung der Qualität und Quantität bei Auslandstationen nicht in der Zufriedenheit niederschlägt, während es tendenziell bei Praxismodulen in anderen Bundesländern zu einer Verschlechterung der Zufriedenheit führt.

Somit könnten sich die Zusammenhänge der globalen Zufriedenheit mit den Bewertungskategorien, vor allem in der Sonderstationen Ausland, unterscheiden. Um einen Unterschied darzustellen und die Zusammenhänge quantifizieren zu können, wurden die bei Fragestellung 1 durchgeführten Zusammenhangsanalysen

wiederholt.¹⁴² In Tabelle 5 sind die Ergebnisse der linearen Regression und binär logistischen Regression für die drei Sonderstationen zusammengefasst und den Regressionen der regulären Praxisstationen gegenübergestellt.

Auch wenn die Gegenüberstellung keine Aussage zur Signifikanz der Unterschiede trifft und somit, ebenso wegen der nur angenommen Intervallskalierung, vorsichtig interpretiert werden muss, gibt sie Anhaltspunkte, dass sich die Determinanten der Zufriedenheit bei Sonderstationen unterscheiden.

Tabelle 5 Gegenüberstellung der multiplen, linearen und binär logistischen Regression der Sonderstationen und regulären Praxisphasen. Dargestellt sind die signifikanten ($p < 0,05$) standardisierten β -Koeffizienten bzw. Odds ratios (Exp (B) der Regressionsmodelle. Nicht signifikante Werte sind mit n. s. gekennzeichnet. Die Gesamtmodelle sind jeweils signifikant ($p < 0,05$).

	Ausland	Privatwirtschaft	Bundesland	Reguläre Station
Multiple lineare Regression				
$\beta_{\text{Qualität}}$	0,271	0,481	0,521	0,456
$\beta_{\text{Quantität}}$	0,250	0,240	0,255	0,307
β_{Inhalt}	n. s.	n. s.	n. s.	0,090
β_{Wissen}	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
R^2_{korrr}	0,414	0,545	0,707	0,572
Binär logistische Regression				
Exp(B) _{Qualität}	n. s.	3,937	7,901	3,296
Exp(B) _{Quantität}	2,274	n. s.	n. s.	2,318
Exp(B) _{Inhalt}	n. s.	n. s.	n. s.	1,267
Exp(B) _{Wissen}	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
PseudoR ²	0,470	0,643	0,80	0,575

Während im linearen Modell in der Privatwirtschaft ($\beta = 0,481$) und in Ausbildungsstellen in anderen Bundesländern ($\beta = 0,521$) der Einfluss der Aufgabenqualität auf die Zufriedenheit tendenziell sogar zunimmt, fällt dieser bei Praxisphasen im Ausland (0,271) geringer aus. Der Einfluss der Quantität der Aufgaben ist in allen Sonderstationen, verglichen mit den regulären Praxisphasen, vergleichbar. Die β -Koeffizienten des Regressors „Wissen anwenden“ sind auch in den Sonderstationen nicht signifikant. Somit wird die Zufriedenheit mit der

¹⁴² Die Modellvoraussetzungen langen jeweils vor und alle Modelle waren signifikant. Aufgrund Heteroskedastizität wurde das lineare Model mit robusten Standardfehlern (HC-3) geschätzt. Auf eine ausführliche Beschreibung wie bei Fragestellung 1 wird verzichtet und stattdessen auf Anlage 8, S. 45-52 (Ausland), S. 45-59 (Privatwirtschaft), S. 59-66 (Bundesland), bzw. für da binär logistische Modell auf Anlage 8, S. 82-87 (Ausland), S. 87-91 (Privatwirtschaft), S. 91-96 (Bundesland), verwiesen.

Praxisstation, auch nicht durch die Tatsache beeinflusst, dass theoretisches Wissen, insbesondere im Ausland, kaum angewandt werden kann.¹⁴³

Die binär logistische Regression bestätigt ebenfalls den Eindruck, dass in Auslandsstationen die Bedeutung der Aufgabenqualität für die globale Zufriedenheit gemindert ist. Während für Praxisstellen in der Privatwirtschaft und einem anderen Bundesland die Aufgabenqualität der einzig signifikante Regressor ist, übt im Ausland lediglich die Quantität der Aufgaben einen signifikanten Einfluss auf die Zufriedenheit aus.

Somit wurde der Eindruck der ANOVAs durch die Regressionsmodelle untermauert. Es lässt sich feststellen, dass in Auslandsstationen die Aufgabenqualität für die Zufriedenheit von geringerer Bedeutung ist. Dagegen sind die Determinanten der Zufriedenheit für die Sonderstationen Privatwirtschaft und ein anderes Bundesland tendenziell mit regulären Praxisphasen vergleichbar.

Die Gründe hierfür können mittels des vorliegenden, quantitativen Datenmaterials nicht aufgeklärt werden. Auffällig ist, dass sich das R^2 des linearen Modells der Auslandsstation mit 0,414, verglichen zu den regulären Praxisphasen, verringert, während es für die Privatwirtschaft und ein anderes Bundesland einen vergleichbaren Wert hat bzw. sogar zunimmt. Das bedeutet, dass in Auslandsstationen der Beitrag der Regressoren zur Varianzaufklärung abnimmt. Eine mögliche Erklärung hierfür ist, dass bei Auslandsstationen weitere, nicht durch die Befragung erhobene Einflussfaktoren verstärkt zum Tragen kommen. Denkbar erscheint beispielsweise die Stärkung der persönlichen Kompetenzen durch das Kennenlernen einer anderen Kultur, Sprache oder Verwaltungspraxis oder generell die Erweiterung des persönlichen Horizonts. Um eine valide Aussage zu dieser Hypothese treffen so können, wären weitere Untersuchungen wie z. B. gezielte Interviews von Studierenden, welche eine Auslandsstation belegt haben, notwendig.

¹⁴³ Die Bewertung 5= „trifft nicht zu“ ist in der Auslandsstation mit 40,8 % die häufigste Nennung (Vgl. Anlage 2.2).

4.2.3. Forschungsfrage 3: Werden kleine Ausbildungsstellen schlechter bewertet?

Bei den folgenden statistischen Vergleichen werden wegen der Ergebnisse zu Forschungsfrage 1 und der Tatsache, dass kleine Kommunen bei den Sonderstationen „Ausland“ und „anderes Bundesland“ eine untergeordnete Bedeutung spielten, ausschließlich reguläre Praxisstellen verglichen (Vgl. Kapitel 4.1.3).

Die Kategorien sonstige Behörden, öffentliche Unternehmen sowie „Sonstiges“ stellen zwar reguläre Wahlalternativen zu Kommunen unter 10.000 Einwohnern dar, lassen allerdings keinerlei Rückschluss auf die Größe der Ausbildungsstelle zu und wurden daher nicht bei der Analyse berücksichtigt. Somit liegen die zwei Vergleichsgruppen vor: Kommunen unter 10.000 Einwohnern und Kommunen über 10.000 Einwohnern einschließlich der großen Verwaltungen wie Landratsämter sowie Regierungs- und Polizeipräsidien.¹⁴⁴

Die beiden Gruppen wurden mittels T-Tests bzw. Wilcoxon-Mann-Whitney-U-Tests hinsichtlich der vier erfassten Qualitätskriterien, sowie der Empfehlung der Ausbildungsstellen verglichen. Varianzhomogenität lag gemäß dem Levene-Test außer bei der Frage nach der Anwendbarkeit von theoretischem Wissen vor¹⁴⁵. Da die Wilcoxon-Mann-Whitney-U-Tests zu denselben Ergebnissen führen¹⁴⁶, wird nachfolgend nur auf die Ergebnisse der T-Tests eingegangen, welche in Tabelle 6 dargestellt sind.

Keine der Bewertungskategorien wird in kleinen Kommunen unter 10.000 Einwohnern von den Studierenden signifikant schlechter bewertet als in den größeren Ausbildungsstellen. Die Mittelwerte der Qualität und Quantität der Aufgaben werden sogar in kleinen Ausbildungsstellen besser bewertet, jedoch ist dieser Unterschied nicht signifikant. Weiter schneiden kleine Kommunen bei der Anwendbarkeit von theoretischem Wissen aus dem Studium, mit einem Mittelwert

¹⁴⁴ Somit sind der Vergleichsgruppe acht Ausbildungsstellen zugeordnet.

¹⁴⁵ Qualität: $p=0,347$, Quantität: $p=0,598$, Inhalt: $p=0,607$, Empfehlung: $p=0,136$ Somit konnte für diese Variablen die Nullhypothese der Varianzhomogenität beibehalten werden. Wissen: $p=0,006$. Vgl. Anlage 9, S. 2. Bei Wissen anwenden wurde daher der Welch Test verwendet.

¹⁴⁶ Vgl. Anlage 9, S. 5-6.

von 2,33, signifikant um durchschnittlich 0,34 Bewertungseinheiten besser ab (KI-95% [-0,485, -0,209]). Hierbei handelt es sich mit einem Cohens d von 0,275 um einen kleinen Effekt.

Tabelle 6 Ergebnisse der T-Tests bzgl. Unterschiede der Bewertungen kleiner Kommunen und den weiteren Ausbildungsstellen mit 95 %- Konfidenzinterfall der MW-Differenz (95 %-KI). Der signifikante Unterschied ist fett markiert. Aufgrund der Bonferroni-Korrektur wird ein p von 0,01 zugrunde gelegt.

Variable	Vergleichsgruppe	N	MW	STABW	p	95 %-KI
Qualität der Aufgaben angemessen	Kleine Kommunen	427	1,74	1,00	0,101	-0,217 – 0,019
	Weitere Ausbildungsstellen	1054	1,84	1,07		
Quantität der Aufgaben angemessen	Kleine Kommunen	428	1,93	1,12	0,138	-0,227 – 0,031
	Weitere Ausbildungsstellen	1053	2,03	1,16		
Aufgaben entsprechen inhaltlich Vertiefung	Kleine Kommunen	427	1,96	1,14	0,123	-0,027 – 0,228
	Weitere Ausbildungsstellen	1049	1,86	1,13		
Theoretisches Wissen anwenden	Kleine Kommunen	427	2,33	1,19	<0,001	-0,485 – -0,209
	Weitere Ausbildungsstellen	1054	2,67	1,29		
Ausbildungsstelle weiterempfehlen	Kleine Kommunen	425	1,92	1,23	0,831	-0,120 – 0,149
	Weitere Ausbildungsstellen	1052	1,90	1,16		

Allerdings ist zu beachten, dass zwischen den gewählten Vertiefungsschwerpunkten und der Praxisstation ein signifikanter Zusammenhang besteht (Person-Chi-Quadrat(4)= 306,694, $p < 0,001$, $n = 1483$). Bspw. wurde das Vertiefungsmodul Leistungsverwaltung kaum bei kleinen Kommunen belegt (lediglich 4,1 %), während über 50 % der Befragten ihre Praxismodule zu den Vertiefungsschwerpunkten Führung und Kommunalpolitik und Wirtschaft und Finanzen dort absolviert haben.¹⁴⁷ Um zu verifizieren, ob der festgestellte Unterschied in der Anwendung von Wissen nicht durch die Vertiefungsschwerpunkte mitverursacht wurde, wurde zusätzlich eine zweifaktorielle Varianzanalyse mit den Faktoren Vertiefungsschwerpunkt und Ausbildungsstelle durchgeführt. Das Ergebnis der zweifaktoriellen ANOVA ist in Tabelle 7 dargestellt.

¹⁴⁷ Vgl. Anlage 2.3.

Tabelle 7 Ergebnisübersicht der zweifaktoriellen ANOVA zu Unterschieden bei der Bewertung der „Variable Wissen Anwendung“ mit den Faktoren Größe der Ausbildungsstelle und Vertiefungsschwerpunkt

	df	F	p	Partielles η^2
Korrigiertes Modell	9	8,745	< 0,001	0,051
Konstanter Term	1	2513,879	< 0,001	0,631
Vertiefungsschwerpunkt	4	10,496	< 0,001	0,028
Größe Ausbildungsstelle	1	1,400	0,237	0,001
Vertiefung * Größe	4	2,792	0,025	0,008
Ausbildungsstelle				
Fehler	1471			
Gesamt	1481			
Korrigierte Gesamtvariation	1480			

a. R-Quadrat = ,051 (korrigiertes R-Quadrat = ,045)

Werden beide Faktoren gemeinsam betrachtet ist ersichtlich, dass die Ausbildungsstelle allein keinen signifikanten Einfluss auf die Anwendung von Wissen hat ($p= 0,237$). Vielmehr zeigt sich ein signifikanter Einfluss des Vertiefungsschwerpunkts ($p < 0,001$). Das partielle η^{2148} von 0,028 weist auf einen geringen Effekt hin. Ebenfalls signifikant ist der Interaktionsterm ($p= 0,025$). Dies bedeutet, dass sich der Einfluss der Vertiefungsrichtung in Abhängigkeit der Ausbildungsstelle unterschiedlich auswirkt. Die Effektstärke mit einem marginale partiellen η^2 von 0,008 ist allerdings vernachlässigbar.

Somit sind zwischen kleinen Kommunen unter 10.000 Einwohnern und größeren Verwaltungen keine, allein durch die Ausbildungsstelle bedingten, Unterschiede hinsichtlich der Bewertungskriterien und der Zufriedenheit feststellbar.

Ein Vergleich dieses Ergebnisses mit der Literatur (Vgl. Kapitel 2.1.3) ist hier nicht zielführend, da diese Fragestellung sehr auf die Besonderheit des Studiengangs Public Management zugespißt war. Die Vergleichsgruppe der Verwaltungen über 10.000 Einwohnern ist eine sehr heterogene Gruppe, in der sowohl mittelgroße Verwaltungen der Kommunen über 10.000 Einwohnern, sowie große Verwaltungen wie Landratsämter und Regierungspräsidien enthalten sind.

¹⁴⁸ Das partielle η^2 beschreibt die Varianzerklärung der unabhängigen Variablen, bereinigt, um den Einfluss der weiteren Faktoren. Er dient als Maß für die Effektstärke, wobei 0,01 einen schwachen, 0,06 einen moderaten und 0,14 einen starken Effekt bedeutet (Backhaus et al. 2011, S. 180–181.).

4.2.4. Forschungsfrage 4: Bewerten Studierende mit Vorerfahrung die Praxisphasen anders?

Geprüft werden soll, ob (berufs-)erfahrene Studierende die Praxisphasen anders einschätzen als ihre Kommilitonen, welche ihr Studium ohne berufliche Erfahrung begonnen haben. Hierzu werden die Mittelwerte der Variablen mittels T-Tests und Mann-Whitney-U-Tests verglichen. Da sich die wesentlichen Verteilungen wie z. B. der Sonderstation nicht signifikant zwischen den beiden Vergleichsgruppen unterscheiden, wurde der Datensatz als Ganzes ausgewertet (Vgl. Kapitel 4.1.4). Der Levene-Test auf Varianzhomogenität war lediglich bei der Variablen „Quantität der Aufgaben“ nicht signifikant¹⁴⁹, weshalb hier der Welch-Test verwendet wurde. Der Mann-Whitney-U-Test als nicht parametrisches Alternativerfahren führte bei allen Variablen zu vergleichbaren Ergebnissen.¹⁵⁰ Die Ergebnisse der T-Tests sind mit den Mittelwerten und Standardabweichungen in Tabelle 8 zusammengefasst.¹⁵¹

Tabelle 8 Ergebnisse der T-Tests bzgl. Unterschiede der Bewertungen von berufserfahrenen und berufsunerfahrenen Studierenden. Der signifikante Unterschied ist fett markiert. Aufgrund der Bonferroni-Korrektur wird ein p von 0,01 zugrunde gelegt.

Variable	Vergleichsgruppe	N	MW	STABW	p	95 %-KI
Qualität der Aufgaben angemessen	Berufserfahren	790	1,88	1,10	0,141	-0,172 –
	Unerfahren	1316	1,95	1,13		0,025
Quantität der Aufgaben angemessen	Berufserfahren	788	1,98	1,15	0,005	-0,254 –
	Unerfahren	1318	2,13	1,21		-0,046
Aufgaben entsprechen inhaltlich Vertiefung	Berufserfahren	788	2,06	1,20	0,626	-0,134 –
	Unerfahren	1312	2,09	1,23		0,081
Theoretisches Wissen anwenden	Berufserfahren	790	2,82	1,34	0,617	-0,148 –
	Unerfahren	1316	2,85	1,34		0,088
Ausbildungsstelle weiterempfehlen	Berufserfahren	787	1,86	1,17	0,070	-0,203 –
	Unerfahren	1314	1,96	1,22		0,009

Bei den Bewertungen der Variablen „Qualität der Aufgaben“ (p=0,14), „Theoretisches Wissen anwenden“ (p= 0,617), „inhaltliche Entsprechung“ (p= 0,626), sowie „Empfehlung der Ausbildungsstelle“ (p= 0,07) liegen zwischen berufserfahrenen und berufsunerfahrenen Studierenden keine signifikanten

¹⁴⁹ Qualität: p= 0,312, Quantität p= 0,723 Inhalt: p= 0,791, Empfehlung: p= 0,099. Inhalt: p= 0,003, vgl. Anlage 10, S. 1-2.

¹⁵⁰ Vgl. Anlage 10, S. 4-5.

¹⁵¹ Siehe Anlage 2.4 für die Häufigkeitsverteilungen.

Mittelwertunterschiede vor. Berufserfahrene bewerten dagegen die Quantität der übertragenen Aufgaben signifikant ($p= 0,005$) durchschnittlich um 0,15 Bewertungseinheiten (KI-95% [-0,254, -0,046]) schlechter als ihre unerfahrenen Kommilitonen. Cohens d beträgt 0,126. Damit entspricht der Unterschied einem kleinen Effekt.

Als weitere Vergleichsgruppe wurden die Studierenden, welche bereits vor ihrem jetzigen dualen Studium an einer anderen Hochschule studiert hatten, herangezogen.¹⁵² Da die Frage nach einem Vorstudium erst ab der Praxisbefragung des Jahrgangs 2017 erhoben wurde, wurden für die Analyse nur die Jahrgänge 2017 und 2018 berücksichtigt. Bei den ANOVAs der Bewertungen der Jahrgänge 2017 und 2018 konnten für keine der Variablen, auch nicht für „Quantität der Aufgaben“ ein signifikanter Unterschied zwischen den drei Vergleichsgruppen festgestellt werden. Auch der Kruskal-Wallis-Test führt zu demselben Ergebnis.¹⁵³ Somit hat bei Studierenden des Studiengangs Public Management die Erfahrung aus einem Vorstudium keinen signifikanten Einfluss auf die Beurteilung der Praxisphasen.

Zusammenfassend lässt sich zur Beantwortung der Forschungsfrage feststellen, dass vorerfahrene Studierende, von der geringen Abweichung mit geringer Effektstärke hinsichtlich der Einschätzung der Quantität der Aufgaben bei der Gesamtstichprobe, ihre Praxisstellen nicht signifikant anders bewerten als ihre unerfahrenen Mitstudierenden. Aufgrund der unipolaren Ratingskala kann nicht eingeschätzt werden, ob berufserfahrenen Studierende die Quantität der Aufgaben relativ höher oder niedriger einstufen als Berufserfahrene.

Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass (berufliche) Vorerfahrung keine höheren Erwartungen an die Praxisphasen hervorruft. Aufgrund abweichender Erhebungsinstrumente und einer anderen Erfassung von Berufserfahrung (Vgl. Kapitel 4.1.4) ist ein Vergleich mit weiteren empirischen Erhebungen erschwert.

¹⁵² Studierende, welche sowohl studiert hatten als auch Berufserfahrung sammeln konnten, wurden aufgrund der geringen Gruppengröße ($n=23$) sowie der Annahme, dass die Arbeitserfahrung bzgl. der Beurteilung der Praxisphase die prägende Erfahrung darstellt, der Gruppe der Berufserfahrenen zugeordnet.

¹⁵³ Ergebnisse der ANOVAs Qualität: $F(2;2,470) = 45.121, p= 0,127$, Quantität: $F(2,2,449)$, $p= 0,88$ (Welch-Test aufgrund Varianzheterogenität), Inhalt: $F(2;3,117) =$, $p= 0,045$; Wissen anwenden: $F(2;0,249) = p= 0,779$, Empfehlung: $F(2;2,404) = 45.121, p=0,091$; vgl. Anlage 10, S. 9-12. Die Ergebnisse der Kruskal-Wallis-Tests sind in Anlage 11 auf S. 22 dargestellt.

Das Ergebnis der Studierenden des Studiengangs Public Management entspricht jedoch im Wesentlichen den Feststellungen in der Literatur. So konnten bei Studierenden der DHBW keine Unterschiede hinsichtlich der Zufriedenheit mit der Ausbildungsqualität und des Theorie-Praxis-Transfers zwischen beruflich qualifizierten und unqualifizierten Studierenden festgestellt werden.¹⁵⁴ Auch Kamm *et al.* konnten in einer deutschlandweiten Befragung dualer Studierenden von MINT-Studiengängen in der Bewertung der Theorie-Praxis-Verknüpfung keine Unterschiede zwischen Studierenden mit und ohne berufliche Vorbildung feststellen.¹⁵⁵

4.2.5. Forschungsfrage 5: Unterscheidet sich die Theorie-Praxisverzahnung zwischen den Vertiefungsbereichen des Studiengangs?

Bei dieser ausschließlich hochschulinternen Fragestellung soll geprüft werden, ob die Anwendung von Wissen in allen Vertiefungsschwerpunkten identisch ist. Einen ersten Eindruck zu dieser Fragestellung vermitteln die Häufigkeitsverteilungen. Hier zeichnen sich bereits Unterschiede zwischen den Vertiefungsschwerpunkten ab. So geben 36,2 % bzw. 33,8 % der antwortenden Studierenden an, dass sie kein oder eher kein theoretisches Wissen aus der Hochschule in den Vertiefungsschwerpunkten Leistungsverwaltung bzw. Kommunalpolitik und Führung anwenden konnten, während im Vertiefungsbereich Wirtschaft nur 14,4 % kein Wissen anwenden konnten.¹⁵⁶ Um signifikante Unterschiede festzustellen, wurden die fünf Vertiefungsbereiche hinsichtlich des Items „Wissen aus dem Studium anwenden“ mittels einer einfaktoriellen ANOVA und der Kruskal Wallis Varianzanalyse verglichen. Aufgrund der Ergebnisse von Forschungsfrage 2, wurden nur reguläre Praxismodule verglichen. Da die Kruskal Wallis Varianzanalyse zu vergleichbaren Ergebnissen führt, wird in **Tabelle 9** ausschließlich das Ergebnis der Welch-ANOVA dargestellt.¹⁵⁷ Es konnte mittels der Welch-ANOVA ermittelt werden, dass sich die Anwendung von Wissen in den

¹⁵⁴ Rahn et al. 2018, S. 9; n= 5015 (Ausbildungsqualität) bzw. 6052 (Theorie-Praxis-Bezug)

¹⁵⁵ Kamm et al. 2016, S. 129; n= 1.377, hiervon haben 36 % eine abgeschlossene Berufsausbildung.

¹⁵⁶ Vgl. Anlage 2.5; Kumulation der Antwortkategorien 4 und 5.

¹⁵⁷ Aufgrund fehlender Varianzhomogenität (Levene-Test: $F(4;1571)= 5,926, p < 0,001$) wurde die Welch-ANOVA interpretiert.

fünf Vertiefungsschwerpunkten signifikant ($F(4; 716,917) = 17,20; p < 0,001$) unterscheidet. Hierbei handelt es sich mit einem η^2 von 0,04 insgesamt um einen kleinen Effekt.

Tabelle 9 Ergebnis des MW-Vergleichs der Variable „Theoretisches Wissen anwenden“ zwischen den fünf Vertiefungsbereichen mittels einfaktoriellen Welch-ANOVAs. Angegeben ist das p (p_{ANOVA}) und das η^2 der ANOVAs. Für die ANOVAs wurde ein p von 0,01 zugrunde gelegt. Zusätzlich wird das p des Games-Howell Post-hoc Test (p_{GH}), sowie das KI-95% angegeben. Die signifikanten Unterschiede sind fett markiert.

Vertiefungsbereich	N	MW	STABW	p_{ANOVA}	η^2	$p_{(GH)}$	KI-95%
OPI	193	2,77	1,18			< 0,001-	-0,85 – -0,27
Ordnungsverwaltung	408	2,50	1,25			<0,01	-0,53 – -0,05
Leistungsverwaltung	320	2,89	1,36	< 0,001	0,040	< 0,001	-0,96 – -0,41
Wirtschaft und Finanzen	335	2,21	1,12			-	-
Kommunalpolitik und Führung	320	2,83	1,33			< 0,001	-0,88 – -0,35

Mit einem Mittelwert von 2,21 schneidet der Vertiefungsschwerpunkt Wirtschaft und Finanzen in den Post-hoc Tests signifikant besser als die weiteren vier Vertiefungsschwerpunkte ab. Der Unterschied zu den Schwerpunkten Leistungsverwaltung, Kommunalpolitik und Führung und OPI fällt am deutlichsten aus. Diese drei Vertiefungsschwerpunkte unterscheiden sich nicht signifikant voneinander.¹⁵⁸ Der Vertiefungsschwerpunkt Ordnungsverwaltung schneidet etwas besser ab.

Insgesamt zeigen dieses Ergebnis, dass die inhaltliche Verzahnung zwischen Theorie aus dem Studium und der Berufspraxis in den Ausbildungsstellen je nach Vertiefungsbereich unterschiedlich stark ausgeprägt ist. Das für den Studiengang vorgegebene landesrechtliche Ziel theoretische Kenntnisse anzuwenden (Vgl. Kapitel 3.1) wird somit in einzelnen Vertiefungsbereichen in unterschiedlichem Umfang realisiert, weshalb in einzelne Vertiefungsschwerpunkten ggf. Handlungsbedarf besteht.

¹⁵⁸ Vgl. Anlage 11, S. 3 ff.

5. Fazit und Zusammenfassung

Das duale Studium ist ein erfolgreiches und expandierendes Bildungsformat, welches akademische und betriebliche Ausbildung koppelt. Vor allem die profilbildende Theorie-Praxis-Verzahnung stellt eine Herausforderung dar. Die Hochschule verantwortet die Praxisphasen und hat deren Qualität sicherzustellen. Die standardisierte Evaluation von Praxisphasen ist hierzu eine wichtige Maßnahme, um die Qualität sicherzustellen und Erkenntnisse zu gewinnen.

Die vorliegende Bachelorarbeit untersuchte die Praxisphasen des Studiengangs BA Public Management der HVF Ludwigsburg. Allgemein wurde eine hohe Zufriedenheit mit den Ausbildungsstellen festgestellt. Die Studierenden hielten die Qualität und Quantität der Aufgaben für überwiegend angemessen und würden ihre Ausbildungsstelle weiterempfehlen. Allerdings konnten Defizite bei der inhaltlichen Verzahnung von Theorie und Praxis aufgedeckt werden. Im Wesentlichen entspricht dieses Ergebnis, dem Forschungsstand zum dualen Studium, wonach vor allem Mängel bei der inhaltlichen Verzahnung der Lernorte auftreten. Für die betriebsinterne Betrachtung ist interessant, dass sich die Anwendbarkeit von Wissen in den Vertiefungsbereichen signifikant unterscheidet, wobei der Vertiefungsbereich „Wirtschaft und öffentliche Betriebe“ am besten abschneidet.

Daneben wurden die Daten genutzt, um Forschungsfragen aufzuklären, welche auch über den Studiengang hinaus von Relevanz sind. Als die entscheidenden Determinanten für die studentische Zufriedenheit konnten für die Studierenden des Studiengangs Public Management, mittels linearer und binärer logistischer Modelle, die Qualität und Quantität der übertragenen Aufgaben identifiziert werden, wobei die Qualität bedeutender ist. Dagegen war die Anwendung von theoretischem Wissen für die studentische Zufriedenheit nicht von Relevanz. Eine weitere Verbesserung der Zufriedenheit ist demnach vor allem über die Aufgabenqualität möglich. Die Limitation der rein quantitativen Daten wurde in diesen Zusammenhang aufgezeigt, da keinerlei Rückschlüsse darüber möglich sind, welche Anforderungen die Studierenden an die Qualität ihrer Aufgaben stellen.

Bei den Praxismodulen im Ausland nimmt der Zusammenhang zwischen Qualität und Quantität der Aufgaben und der Zufriedenheit ab. Die Studierenden sind im Ausland trotz qualitativ schlechterer Praxisphasen vergleichbar zufrieden. Dagegen zeigt sich, dass in den weiteren Sonderstationen die Qualität der Aufgaben einen vergleichbaren bzw. sogar höheren Einfluss auf die Zufriedenheit hat.

Da die Aufgabenqualität und die Anwendbarkeit von Wissen in sämtlichen Sonderstationen, auch in Ausbildungsstellen in anderen Bundesländern, für welche man vergleichbare Abläufe und Strukturen innerhalb der Verwaltung annehmen könnte, signifikant schlechter bewertet werden, zeigt sich bei den Sonderstationen trotz der hohen Zufriedenheit dennoch Handlungsbedarf. Denn auch in der Sonderstation muss der Zweck der praktischen Ausbildung gemäß § 22 Abs. 1 S. 1 sichergestellt werden

Hinsichtlich der Größe der Ausbildungsstellen konnte für den Studiengang Public Management keinen Einfluss auf die Bewertung der Praxisphase festgestellt werden. Die Ausbildungsqualität ist somit auch in kleinen Verwaltungen, d. h. in Kommunen unter 10.000 Einwohnern, gesichert.

Ebenso konnten keine signifikanten Unterschiede zwischen (berufs-)erfahrenen und unerfahrenen Studierenden erkannt werden, womit die Forschungsergebnisse aus der Literatur zu dieser Fragestellung für die Studierenden des Studiengangs Public Management bestätigt wurden.

Einschränkend muss darauf hingewiesen werden, dass die gewonnen Erkenntnisse dieser Arbeit zu den Praxisphasen des dualen Studiums, wie die Determinanten der Zufriedenheit und deren Relevanz im bei Stationen im Ausland, aufgrund der bundesweit uneinheitlichen Strukturen und der Vielzahl von unterschiedlichen dualen Studienmodellen sich nur eingeschränkt generell auf, dass duale Studium übertragen lassen.

Anlagen

Anlage 1: Übersicht über empirische Studien zum dualen Studium

Publikation	Zusammenfassung
Sonntag und Storck, 2017	<p><u>Titel:</u> Duales Studium, und dann? Eine umfragebasierte Untersuchung zur Bindungsbereitschaft dual Studierender</p> <p><u>Methodik/Stichprobe:</u> Online-Befragung; Erhebungszeitraum 2016, n= 599 (bundesweit, k. A. zu Bildungseinrichtungen und Studienmodell)</p> <p><u>Ergebnis:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Teilnehmer überwiegend zufrieden mit Praxisphase (nur 12 % unzufrieden) • Mit Praxisphase zufriedene Studierende zeigen signifikant höhere Tendenz im Betrieb zu verbleiben.
Hesser und Langfeldt, 2017	<p><u>Titel:</u> Das duale Studium aus Sicht der Studierenden</p> <p><u>Methode/Stichprobe:</u> n= 4125 (praxisintegriert und ausbildungsintegriert dual Studierende der Wirtschafts- oder Ingenieurwissenschaften, sämtliche Bildungseinrichtungen, bundesweit), Erhebungszeitraum: 2015</p> <p><u>Ergebnis:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Hälfte der dual Studierenden sieht eine inhaltliche Verzahnung als nicht existent an oder beurteilt diese mit einer Note 4 und schlechter (Skale 1-5). • Defizitärer Informationsaustausch und Koordinierung zwischen Hochschule und Betrieben und oft mangelhafte Betreuung in den Praxisphasen
Gentsch, 2014	<p><u>Titel:</u> Dual Studierende in Bayern – Sozioökonomische Merkmale, Zufriedenheit, Perspektiven</p> <p><u>Methodik/Stichprobe:</u> Online-Befragung, Erhebungszeitraum: 2012, N= 1931 (Studierende ausbildungs- und praxisintegrierter dualer Studiengänge an Fachhochschulen in Bayern, Rücklaufquote 61 %)</p> <p><u>Ergebnisse:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Studierende sind mit Praxisphase im Unternehmen überwiegend zufrieden (Mittelwert von 4,1 auf einer Skala von 1 bis 5) • Studierende sind mit Verbindung von Theorie und Praxis zufrieden • Als Faktoren der Zufriedenheit im Unternehmen werden die Vielfältigkeit der Beschäftigung (1), die Soziale und Berufliche Einbindung (2), und der studienadäquate Einsatz (3), beschreiben, wobei der studienadäquate Arbeitseinsatz vergleichsweise schlecht bewertet wird.
Wolter <i>et al.</i> , 2015	<p><u>Titel:</u> Potenziale des dualen Studiums in den MINT-Fächern.</p> <p><u>Methodik/Stichprobe:</u> Online-Befragung, Erhebungszeitraum: 2012/2013, N= 1372 (dual Studierende von MINT-Fächern, ausbildungs- praxis- und berufsintegrierte Studiengänge); Interviews mit Studiengangsverantwortlichen (n=21).</p> <p><u>Ergebnisse:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Theorie-Praxis-Verzahnung und Praxisphase allgemein positiv bewertet, allerdings wird die inhaltliche Verzahnung als Schwachpunkt gesehen (55,8 % finden, dass Inhalt der Theorie und Praxisphasen eher weniger bzw. nicht abgestimmt sind). • Kaum systematische Abstimmung zwischen Hochschule und Betrieben. Die Betriebe sind mit Kooperation dennoch zufrieden.
Kupfer <i>et al.</i> , 2014	<p><u>Titel:</u> Duale Studiengänge – Praxisnahes Erfolgsmodell mit Potenzial?</p> <p><u>Methodik/Stichprobe:</u> qualitative Fallstudien dualer Studiengänge (n= 14, ausbildungs-praxisintegrierte Studiengänge), Quantitative Betriebsbefragungen</p> <p><u>Ergebnisse:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Echte Verzahnung der Lernorte war an kaum einer Stelle zu beobachten. • Keine gemeinsamen Betreuungskonzepte vorfindbar
Krone <i>et al.</i> , 2019	<p><u>Titel:</u> Dual studieren - und dann? Eine empirische Studie zum Übergangsprozess Studium-Beruf dualer Studienabsolvent/inn/en</p> <p><u>Methodik/Stichprobe:</u> online-Befragung, Erhebungszeitpunkt: 2015 ergänzt durch Experteninterviews, bundesweite Stichprobe, n= 9285 (ausbildungs-, praxis- und berufsintegrierte Studiengänge.)</p> <p><u>Ergebnis:</u></p>

	<ul style="list-style-type: none"> Hohe Zufriedenheitswerte mit den Praxisphasen in 10 von 13 Kategorien, tendenziell negative Bewertung der inhaltlichen Theorie-Praxis-Verzahnung
Krone, 2015	<p><u>Titel:</u> Neue Karrierepfade in den Betrieben. Nachwuchsbindung oder Akademisierung?</p> <p><u>Methodik/Stichprobe:</u> Online-Befragung (n= 485, ausbildungsintegrierte Studiengänge), ergänzt durch Gruppendiskussionen, Erhebungszeitpunkt 2011/2012</p> <p><u>Ergebnisse:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Insgesamt hohe Zufriedenheit mit Theorie-Praxis-Verzahnung Optimierungsbedarf bei inhaltlicher Abstimmung (rund 40% wenig oder nicht zufrieden) Häufigste Verbesserungsvorschläge der Studierenden: Informationsfluss und Betreuung ausbauen, Aktualität der Lehrinhalte anpassen.
Statistisches Landesamt Baden-Württemberg, 2018	<p><u>Titel:</u> Ergebnisse der Absolventenbefragung 2017 an der Dualen Hochschule Baden-Württemberg</p> <p><u>Methodik/Stichprobe:</u> online Befragung der Absolventen der Jahrgänge 2012 und 2017, n= 3940.</p> <p><u>Ergebnisse:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> hohe Zufriedenheit mit dem Studium und den Praxispartnern, mittlere Bewertung bei der Anwendbarkeit von Studieninhalten. 63 % sehen die Notwendigkeit der verstärkten Anwendung von Fachwissen in der Praxisphase

Anlage 2: Ergänzende Häufigkeitsverteilungen

Anlage 2.1 Belegung der Ausbildungsstellen in den regulären Praxisphase und Sonderstationen [n]

	Keine					Gesamt
	Sonderstation	Ausland	Privatwirtschaft	Bundesland	Verband	
Kommune mit weniger als 5000 Einwohnern	149	4	0	4	0	157
Kommune mit 5000 bis 10000 Einwohnern	286	2	1	10	0	299
Kommune mit 10000 bis 50000 Einwohnern	374	15	3	26	0	418
Kommune mit 50000 bis 100000 Einwohnern	125	7	1	4	1	138
Kommune mit mehr als 100000 Einwohner	113	48	0	10	0	171
Landratsamt	367	4	1	32	0	404
Regierungspräsidium	37	0	0	0	0	37
Polizeipräsidium	48	0	0	0	0	48
Sonstige Behörde	47	45	0	7	4	103
Öffentliches Unternehmen	31	12	15	2	0	60
Privatwirtschaft	5	11	181	2	2	201
Sonstiges	12	40	6	4	7	69
Gesamt	1594	188	208	101	14	2105

Anlage 2.2 Häufigkeitsverteilungen in den Sonderstationen

Qualität der Aufgaben angemessen

	N	1	2	3	4	5
Ausland	189	27,0%	22,2%	28,0%	14,3%	8,5%
Privatwirtschaft	210	41,9%	30,0%	12,4%	11,9%	3,8%
Bundesland	102	39,2%	27,5%	13,7%	12,7%	6,9%
Verband	15	53,3%	26,7%	13,3%	6,7%	0,0%
Gesamt	516	36,2%	26,6%	18,4%	12,8%	6,0%

Quantität der Aufgaben angemessen

	N	1	2	3	4	5
Ausland	189	31,2%	23,8%	18,5%	17,5%	9,0%
Privatwirtschaft	210	42,4%	29,0%	16,7%	7,6%	4,3%
Bundesland	102	32,4%	19,6%	16,7%	18,6%	12,7%
Verband	15	46,7%	13,3%	20,0%	13,3%	6,7%
Gesamt	516	36,4%	24,8%	17,4%	13,6%	7,8%

Inhalt entspricht der Vertiefung

	N	1	2	3	4	5
Ausland	189	13,8%	23,3%	28,0%	19,6%	15,3%
Privatwirtschaft	210	31,9%	29,5%	17,6%	12,9%	8,1%
Bundesland	101	41,6%	23,8%	16,8%	8,9%	8,9%
Verband	15	46,7%	26,7%	20,0%	6,7%	0,0%
Gesamt	515	27,6%	26,0%	21,4%	14,4%	10,7%

Theoretisches Wissen anwenden

	N	1	2	3	4	5
Ausland	189	4,8%	9,0%	14,8%	31,2%	40,2%
Privatwirtschaft	210	5,7%	17,6%	25,7%	30,0%	21,0%
Bundesland	102	16,7%	19,6%	23,5%	18,6%	21,6%
Verband	15	20,0%	20,0%	33,3%	26,7%	0,0%
Gesamt	516	7,9%	14,9%	21,5%	28,1%	27,5%

Ausbildungsstelle weiterempfehlen

	N	1	2	3	4	5
Ausland	188	59,0%	20,2%	11,7%	5,3%	3,7%
Privatwirtschaft	210	51,4%	21,0%	10,0%	9,5%	8,1%
Bundesland	102	44,1%	16,7%	19,6%	8,8%	10,8%
Verband	15	46,7%	26,7%	20,0%	0,0%	6,7%
Gesamt	515	52,6%	20,0%	12,8%	7,6%	7,0%

Anlage 2.3 Häufigkeitsverteilungen nach Ausbildungsstelle und Vertiefungsrichtung, ohne Sonderstation

Qualität der Aufgaben

Vertiefung	Praxisstelle	N	1	2	3	4	5
OPI	< 10.000 EW	25	52,0%	32,0%	0,0%	12,0%	4,0%
	Groß	139	57,6%	30,9%	5,0%	6,5%	0,0%
	Gesamt	164	56,7%	31,1%	4,3%	7,3%	0,6%
Ordnungsverwaltung	< 10.000 EW	66	50,0%	28,8%	13,6%	6,1%	1,5%
	Groß	341	52,5%	27,3%	10,3%	5,9%	4,1%
	Gesamt	407	52,1%	27,5%	10,8%	5,9%	3,7%
Leistungsverwaltung	< 10.000 EW	12	33,3%	41,7%	16,7%	8,3%	0,0%
	Groß	284	46,5%	29,2%	15,5%	3,5%	5,3%
	Gesamt	296	45,9%	29,7%	15,5%	3,7%	5,1%
Wirtschaft	< 10.000 EW	168	54,2%	27,4%	10,1%	4,8%	3,6%
	Groß	147	43,5%	34,0%	11,6%	6,1%	4,8%
	Gesamt	315	49,2%	30,5%	10,8%	5,4%	4,1%
Führung	< 10.000 EW	156	57,1%	26,9%	11,5%	2,6%	1,9%
	Groß	143	47,6%	30,8%	14,7%	3,5%	3,5%
	Gesamt	299	52,5%	28,8%	13,0%	3,0%	2,7%

Quantität der Aufgaben

Vertiefung	Praxisstelle	N	1	2	3	4	5
OPI	< 10.000 EW	25	60,0%	28,0%	4,0%	0,0%	8,0%
	Groß	139	51,1%	27,3%	15,8%	4,3%	1,4%
	Gesamt	164	52,4%	27,4%	14,0%	3,7%	2,4%
Ordnungsverwaltung	< 10.000 EW	66	39,4%	27,3%	19,7%	7,6%	6,1%
	Groß	339	42,8%	28,9%	14,2%	8,6%	5,6%
	Gesamt	405	42,2%	28,6%	15,1%	8,4%	5,7%
Leistungsverwaltung	< 10.000 EW	12	50,0%	33,3%	0,0%	0,0%	16,7%
	Groß	284	41,5%	29,6%	15,5%	8,5%	4,9%
	Gesamt	296	41,9%	29,7%	14,9%	8,1%	5,4%
Wirtschaft	< 10.000 EW	168	44,0%	29,2%	16,1%	7,7%	3,0%
	Groß	147	38,8%	29,3%	15,6%	10,9%	5,4%
	Gesamt	315	41,6%	29,2%	15,9%	9,2%	4,1%
Führung	< 10.000 EW	157	52,2%	24,2%	14,0%	6,4%	3,2%
	Groß	144	44,4%	25,7%	17,4%	7,6%	4,9%
	Gesamt	301	48,5%	24,9%	15,6%	7,0%	4,0%

Inhalt entspricht der Vertiefung

Vertiefung	Praxisstelle	N	1	2	3	4	5
OPI	< 10.000 EW	25	40,0%	12,0%	24,0%	20,0%	4,0%
	Groß	139	55,4%	27,3%	10,8%	4,3%	2,2%
	Gesamt	164	53,0%	25,0%	12,8%	6,7%	2,4%
Ordnungsverwaltung	< 10.000 EW	66	37,9%	33,3%	22,7%	3,0%	3,0%
	Groß	339	57,8%	21,5%	10,9%	7,1%	2,7%
	Gesamt	405	54,6%	23,5%	12,8%	6,4%	2,7%
Leistungsverwaltung	< 10.000 EW	12	25,0%	16,7%	33,3%	8,3%	16,7%
	Groß	282	50,7%	24,5%	11,0%	7,4%	6,4%
	Gesamt	294	49,7%	24,1%	11,9%	7,5%	6,8%
Wirtschaft	< 10.000 EW	168	57,7%	20,2%	12,5%	7,7%	1,8%
	Groß	146	57,5%	19,2%	15,8%	4,8%	2,7%
	Gesamt	314	57,6%	19,7%	14,0%	6,4%	2,2%
Führung	< 10.000 EW	156	44,9%	22,4%	19,2%	9,6%	3,8%
	Groß	143	35,0%	28,0%	21,7%	9,1%	6,3%
	Gesamt	299	40,1%	25,1%	20,4%	9,4%	5,0%

Theoretisches Wissen anwenden

Vertiefung	Praxisstelle	N	1	2	3	4	5
OPI	< 10.000 EW	25	12,0%	36,0%	24,0%	24,0%	4,0%
	Groß	139	14,4%	32,4%	28,8%	15,8%	8,6%
	Gesamt	164	14,0%	32,9%	28,0%	17,1%	7,9%
Ordnungsverwaltung	< 10.000 EW	65	20,0%	36,9%	23,1%	13,8%	6,2%
	Groß	341	27,3%	27,9%	21,1%	15,8%	7,9%
	Gesamt	406	26,1%	29,3%	21,4%	15,5%	7,6%
Leistungsverwaltung	< 10.000 EW	12	8,3%	16,7%	41,7%	16,7%	16,7%
	Groß	284	22,2%	23,6%	20,1%	19,4%	14,8%
	Gesamt	296	21,6%	23,3%	20,9%	19,3%	14,9%
Wirtschaft	< 10.000 EW	168	42,9%	31,0%	16,1%	7,7%	2,4%
	Groß	146	24,0%	33,6%	24,7%	10,3%	7,5%
	Gesamt	314	34,1%	32,2%	20,1%	8,9%	4,8%
Führung	< 10.000 EW	157	25,5%	30,6%	17,8%	18,5%	7,6%
	Groß	144	14,6%	25,0%	21,5%	21,5%	17,4%
	Gesamt	301	20,3%	27,9%	19,6%	19,9%	12,3%

Ausbildungsstelle weiterempfehlen

Vertiefung	Praxisstelle	N	1	2	3	4	5
OPI	< 10.000 EW	25	68,0%	8,0%	8,0%	4,0%	12,0%
	Groß	138	64,5%	18,1%	8,0%	3,6%	5,8%
	Gesamt	163	65,0%	16,6%	8,0%	3,7%	6,7%
Ordnungsverwaltung	< 10.000 EW	65	55,4%	24,6%	12,3%	3,1%	4,6%
	Groß	341	51,0%	23,5%	13,8%	5,6%	6,2%
	Gesamt	406	51,7%	23,6%	13,5%	5,2%	5,9%
Leistungsverwaltung	< 10.000 EW	12	58,3%	16,7%	8,3%	16,7%	0,0%
	Groß	283	49,8%	25,4%	13,4%	5,7%	5,7%
	Gesamt	295	50,2%	25,1%	13,2%	6,1%	5,4%
Wirtschaft	< 10.000 EW	166	48,2%	22,9%	12,7%	9,0%	7,2%
	Groß	146	41,8%	27,4%	14,4%	8,9%	7,5%
	Gesamt	312	45,2%	25,0%	13,5%	9,0%	7,4%
Führung	< 10.000 EW	157	56,7%	17,2%	14,0%	7,0%	5,1%
	Groß	144	52,1%	26,4%	13,2%	5,6%	2,8%
	Gesamt	301	54,5%	21,6%	13,6%	6,3%	4,0%

Anlage 2.4 Häufigkeitsverteilung nach Erfahrung der Studierenden, Gesamtstichprobe

Variable	Studierende	N	1	2	3	4	5
Qualität der Aufgaben	berufserfahren	790	49,7%	26,6%	13,9%	5,8%	3,9%
	berufsunerfahren	1316	45,6%	29,9%	12,8%	7,4%	4,3%
Quantität der Aufgaben	berufserfahren	788	46,7%	25,3%	16,6%	6,6%	4,8%
	berufsunerfahren	1318	40,2%	28,5%	15,3%	10,5%	5,5%
Inhalt entspricht der Vertiefung	berufserfahren	788	44,8%	23,9%	16,6%	9,9%	4,8%
	berufsunerfahren	1312	43,9%	24,8%	16,2%	8,8%	6,3%
Wissen anwenden	berufserfahren	790	20,3%	24,7%	22,8%	17,7%	14,6%
	berufsunerfahren	1316	19,5%	25,2%	20,9%	20,1%	14,4%
Empfehlung	berufserfahren	787	54,5%	21,7%	12,5%	6,0%	5,3%
	berufsunerfahren	1314	50,5%	22,9%	13,5%	6,9%	6,2%

Anlage 2.5 Häufigkeitsverteilung nach Vertiefungsschwerpunkt, ohne Sonderstation

Variable	Vertiefungsschwerpunkt	N	1	2	3	4	5
Qualität der Aufgaben	OPI	193	56,5%	29,5%	5,2%	7,3%	1,6%
	Ordnungsverwaltung	409	52,1%	27,6%	10,8%	5,9%	3,7%
	Leistungsverwaltung	320	45,9%	30,0%	14,7%	4,1%	5,3%
	Wirtschaft	336	49,1%	31,0%	11,0%	5,1%	3,9%
	Führung	318	51,9%	28,9%	13,5%	2,8%	2,8%
Quantität der Aufgaben	OPI	193	50,8%	27,5%	14,0%	4,7%	3,1%
	Ordnungsverwaltung	407	42,3%	28,7%	15,0%	8,4%	5,7%
	Leistungsverwaltung	320	42,5%	28,8%	15,6%	8,1%	5,0%
	Wirtschaft	336	42,3%	28,9%	15,8%	9,2%	3,9%
	Führung	320	48,4%	25,9%	15,3%	6,6%	3,8%
Inhalt entspricht Vertiefung	OPI	193	50,30%	26,40%	13,50%	6,70%	3,10%
	Ordnungsverwaltung	407	54,50%	23,60%	12,80%	6,40%	2,70%
	Leistungsverwaltung	318	47,20%	25,20%	12,30%	8,50%	6,90%
	Wirtschaft	335	57,00%	19,70%	14,60%	6,60%	2,10%
	Führung	318	38,10%	26,10%	20,10%	9,70%	6,00%
Wissen anwenden	OPI	193	14,50%	30,60%	27,50%	18,10%	9,30%
	Ordnungsverwaltung	408	26,00%	29,40%	21,30%	15,40%	7,80%
	Leistungsverwaltung	320	20,00%	22,50%	21,30%	20,60%	15,60%
	Wirtschaft	335	33,70%	31,30%	20,60%	9,00%	5,40%
	Führung	320	19,10%	26,90%	20,30%	20,00%	13,80%
Empfehlung	OPI	192	62,5%	17,2%	8,9%	5,2%	6,3%
	Ordnungsverwaltung	408	51,7%	23,8%	13,5%	5,1%	5,9%
	Leistungsverwaltung	319	50,8%	24,1%	13,5%	6,3%	5,3%
	Wirtschaft	333	44,4%	25,8%	14,1%	8,7%	6,9%
	Führung	320	54,4%	22,2%	13,8%	5,9%	3,8%

Literaturverzeichnis

Akkreditierungsrat (2010): Handreichung der AG „Studiengänge mit besonderem Profilanspruch“. Drs. AR 95/2010. Online verfügbar unter http://archiv.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Beschluesse/AR_Handreichung_Profil.pdf, zuletzt geprüft am 01.08.2021.

Arens-Fischer, Wolfgang; Dinkelborg, Katrin; Grunwald, Guido (2016): Theorie-Praxis-Vernetzung und Kompetenzentwicklung in dualen Studiengängen. In: *Zeitschrift für Hochschule und Weiterbildung* (2), S. 67–75.

Backhaus, Klaus; Erichson, Bernd; Plinke, Wulff; Weiber, Rolf (2011): *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung*. 13., überarbeitete Auflage. Berlin, Dordrecht, London, New York: Springer (Springer-Lehrbuch).

Baltes-Götz, Bernhard (2019): *Lineare Regressionsanalyse mit SPSS*: ZIMK Universität Trier. Online verfügbar unter <https://www.uni-trier.de/fileadmin/urt/doku/linreg/linreg.pdf>, zuletzt geprüft am 01.08.2021.

Bortz, Jürgen; Schuster, Christof (2010): *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. 7., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag Berlin Heidelberg (Springer-Lehrbuch).

Brodsky, Alexander; Seifried, Jürgen; Sailmann, Gerald (2019): Welche Potenziale bergen praktische Phasen im dualen Studium? Empirische Befunde einer Lerntagebuchstudie. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 115 (1), S. 130–153.

Brodsky, Alexander; Seifried, Jürgen; Sailmann, Gerald (2021): Wege zu einer akademischen Beruflichkeit - Lernen am Arbeitsplatz in zwei dualen Studiengängen. In: Jürgen Seifried, Gerald Sailmann und Alexander Brodsky (Hg.): *Praxispotenziale im dualen Studium. Lernen am Arbeitsplatz als Element akademischer Qualifizierung*. Bielefeld: wbv Media, S. 65–147.

Cohen, Jacob (1992): A power primer. In: *Psychological Bulletin* 112 (1), S. 155–159.

Danne, Harald (2020): Das Beste aus zwei Welten. Entwicklung von Qualitätskriterien für die Verzahnung zwischen Theorie und Praxis. In: *Duales Studium* (2), S. 34–45.

Deuer, Ernst; Meyer, Thomas; Walkmann, Robert; Rahn, Sebastian (2020): Das Studienverlaufspanel an der DHBW (2015-2019). In: Ernst Deuer und Thomas Meyer (Hg.): Studienverlauf und Studienerfolg im Kontext des dualen Studiums. Ergebnisse einer Längsschnittstudie. Bielefeld: wbv Media, S. 5–20.

Deuer, Ernst; Wild, Steffen (2020a): Evaluations- und Diagnoseinstrument für die Hochschule und Ausbildungsstätte. In: Ernst Deuer und Thomas Meyer (Hg.): Studienverlauf und Studienerfolg im Kontext des dualen Studiums. Ergebnisse einer Längsschnittstudie. Bielefeld: wbv Media, S. 73–82.

Deuer, Ernst; Wild, Steffen (2020b): Studienbedingungen und Studienabbruchneigung. In: Ernst Deuer und Thomas Meyer (Hg.): Studienverlauf und Studienerfolg im Kontext des dualen Studiums. Ergebnisse einer Längsschnittstudie. Bielefeld: wbv Media, S. 83–94.

Döring, Nicola; Bortz, Jürgen (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 5. Aufl. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.

Frommberger, Dietmar (2019): Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Ein internationaler Vergleich. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Online verfügbar unter <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/wege-zwischen-beruflicher-und-hochschulischer-bildung>, zuletzt geprüft am 01.08.2021.

Gensch, Kristina (2014): Dual Studierende in Bayern - sozioökonomische Merkmale, Zufriedenheit, Perspektiven. München: IHF Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (Studien zur Hochschulforschung, 84).

Gerhards, Ralf (2019): Schattenseiten des dualen Studiums? In: *VM* 25 (6), S. 292–296.

Goeser, Jochen; Isenmann, Martin (2012): AusbildungPlus. Betriebsumfrage 2011. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. Online verfügbar unter https://www.hannover.ihk.de/fileadmin/data/Dokumente/Themen/Aus-_und_Weiterbildung/Ausbildung/2012_ausbildungplus_Betriebsumfrage_dualesStudium_.pdf, zuletzt geprüft am 01.08.2021.

Hesser, Wilfried; Langfeldt, Bettina (2017): Das duale Studium aus Sicht der Studierenden. Unter Mitarbeit von Winfried Box. Hamburg: Helmut-Schmidt-Universität Universität der Bundeswehr Hamburg.

Janssen, Jürgen; Laatz, Wilfried (2010): Statistische Datenanalyse mit SPSS. 7., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. 7., neu bearb. und erw. Aufl. Berlin: Springer.

Kamm, Caroline; Lenz, Katharina; Spexard, Anna (2016): Beruflich Qualifizierte in dualen Studiengängen - Grenzgänger zwischen akademischer und beruflicher Bildung. In: Uwe Faßhauer und Eckart Severing (Hg.): Verzahnung beruflicher und akademischer Bildung. Duale Studiengänge in Theorie und Praxis. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG (AGBFN, 19), S. 117–134.

Krone, Sirikit (2015a): Das duale Studium. In: Sirikit Krone (Hg.): Dual Studieren im Blick. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 15–26.

Krone, Sirikit (2015b): Neue Karrierepfade in den Betrieben: Nachwuchsbindung oder Akademisierung?. In: Sirikit Krone (Hg.): Dual Studieren im Blick. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 51–82.

Krone, Sirikit; Nieding, Iris; Ratermann-Busse, Monique (2019): Dual studieren – und dann? Eine empirische Studie zum Übergangsprozess Studium-Beruf dualer Studienabsolvent/inn/en. Unter Mitarbeit von Sirikit Krone, Iris Nieding und Monique Ratermann-Busse. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung (Study der Hans-Böckler-Stiftung, 413). Online verfügbar unter <https://www.econstor.eu/handle/10419/194584>, zuletzt geprüft am 01.08.2021.

Kuhlee, Dina; Irmscher, Maike: Duales Studium vs. duale Ausbildung: Zur Diskussion um die Relevanz dualer Studienangebote unter Berücksichtigung der Unternehmensperspektive. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*

2018 (34), S. 1–24. Online verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe34/kuhlee_irmscher_bwpat34.pdf, zuletzt geprüft am 01.08.2021.

Kupfer, Franziska; Köhlmann-Eckel, Christiane; Kolter, Christa (2014): Duale Studiengänge – Praxisnahes Erfolgsmodell mit Potenzial? Abschlussbericht zum Entwicklungsprojekt: Analyse und Systematisierung dualer Studiengänge an Hochschulen; Heft-Nr. 152. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (Wissenschaftliche Diskussionspapiere, 152).

Land Baden-Württemberg (2021), Verwaltung im Land, <https://www.baden-wuerttemberg.de/de/unser-land/verwaltung/>, zuletzt geprüft am 01.08.2021.

Langfeldt, Bettina (2018): Lernortkooperation im dualen Studium – zu viel oder zu wenig Einfluss der Hochschulen auf die betrieblichen Praxisphasen? In: *bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik -online* (34), S. 1–20. Online verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe34/langfeldt_bwpat34.pdf, zuletzt geprüft am 23.06.2021.

Meyer-Guckel, Volker; Nickel, Sigrun; Püttmann, Vitus; Schröder-Kralemann, Ann-Katrin (2015): Qualitätsentwicklung im dualen Studium. Ein Handbuch für die Praxis. Essen: Verwaltungsgesellschaft für Wissenschaftspflege.

Mordhorst, Lisa; Nickel, Sigrun (2019): Grenzenloses Wachstum? Entwicklung des dualen Studiums in den Bundesländern: CHE gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung (Arbeitspapier Nr. 212). Online verfügbar unter <https://www.che.de/download/grenzenloses-wachstum-entwicklung-des-dualen-studiums-in-den-bundeslaendern/>, zuletzt geprüft am 01.08.2021.

Nickel, Sigrun (2014): Implementierung von Qualitätsmanagementsystemen. Erfahrungen aus der Hochschulpraxis. Bielefeld: WBV Bertelsmann (Arbeitspapier CHE, Centrum für Hochschulentwicklung, 163).

Nickel, Sigrun; Schulz, Nicole (2019): Es geht noch besser. Anregungen zur Weiterentwicklung des Dualen Studiums. In: *Duales Studium* (Pilotausgabe 2019), S. 11–22.

Rahn, Sebastian; Meyer, Thomas; Walkmann, Robert (2018): Nicht-traditionelle und beruflich qualifizierte Studierende an der Dualen Hochschule. Eine Untersuchung unterschiedlicher Faktoren im Studienverlauf. Hg. v. Duale Hochschule Baden-Württemberg (Aktuelle Ergebnisse aus dem Studienverlaufspanel, 2018/4). Online verfügbar unter https://www.dhbw.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/Schrifterzeugnisse/Beruflich_Qualifizierte_an_der_Dualen_Hochschule_Endversion_18_05_2018.pdf, zuletzt geprüft am 27.08.2021.

Sonntag, Sabrina; Struck, Olaf (2017): Duales Studium, und dann? Eine umfragebasierte Untersuchung zur Bindungsbereitschaft dual Studierender. Hg. v. Professur für Arbeitswissenschaft der Universität Bamberg (Working paper, 20). Online verfügbar unter <https://fis.uni-bamberg.de/handle/uniba/42956>, zuletzt geprüft am 01.08.2021.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2018): Ergebnisse der Absolventenbefragung 2017 an der Dualen Hochschule Baden-Württemberg. Online verfügbar unter <https://www.statistik-bw.de/Service/Veroeff/Querschnittsver!F6ffentlichungen/806118001.pdf#search=duales+studium>, zuletzt geprüft am 01.08.2021.

Wissenschaftsrat (2013): Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums. Positionspapier. *Drucksache 3479-13*, zuletzt geprüft am 01.08.2021.

Wolter, Andrä (2016): Der Ort des dualen Studiums zwischen beruflicher und akademischer Bildung: Mythen und Realitäten. In: Uwe Faßhauer und Eckart Severing (Hg.): Verzahnung beruflicher und akademischer Bildung. Duale Studiengänge in Theorie und Praxis. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG (AGBFN, 19), S. 39–60.

Wolter, Andrä; Kamm, Caroline; Lenz, Katharina; Spexard, Anna (2015): Potenziale des dualen Studiums in den MINT-Fächern. Eine empirische Untersuchung. 1. Erstauflage. München: Herbert Utz Verlag. Online verfügbar unter <https://www.acatech.de/publikation/potenziale-des-dualen-studiums-in-den-mint-faechern-eine-empirische-untersuchung/>.

Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover: Leitfaden Evaluation dualer Studiengänge und Studienkonzepte. Online verfügbar unter https://www.zeva.org/fileadmin/Downloads/Leitfaden/Leitfaden_zur_Evaluation_dualer_Studienkonzepte.pdf, zuletzt geprüft am 01.08.2021.

Erklärung des Verfassers

Ich versichere, dass ich diese Bachelorarbeit selbständig und nur unter Verwendung der angegebenen Quellen und Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus anderen Quellen direkt oder indirekt übernommenen Daten und Konzepte sind unter Angabe der Quelle gekennzeichnet. Mir ist bekannt, dass meine Abschlussarbeit von Seiten der Hochschule mit einer Plagiatssoftware überprüft werden kann.

Datum, Unterschrift