

REFERIERTE BEITRÄGE

ZEITSCHRIFT FÜR BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK 119, 2023/2, 184–207

DOI 10.25162/ZBW-2023-0008

FRANK KUPFERSCHMIDT / MARTIN SAUERLAND / STEFFEN SCHOLZ

Determinanten der studentischen Zufriedenheit mit Praxisphasen im dualen Studium

Eine empirische Untersuchung der praktischen Studienabschnitte in einem Verwaltungsstudiengang

Determinants of Student Satisfaction with Workplace Trainings in Cooperative Education

An Empirical Analysis of Workplace Trainings in Administration Studies

KURZFASSUNG: Duale Studienformate gelten als ein Erfolgsmodell im deutschen tertiären Bildungsbereich. Der Beitrag untersucht anhand von Daten aus einem verwaltungswissenschaftlichen Bachelor-Studiengang, was eine gelungene Praxisphase aus Sicht von Studierenden ausmacht. Die Zufriedenheit der Studierenden am Lernort Praxis ist hoch. Allerdings wirken sich Qualität und Quantität der übertragenen Aufgaben stärker auf die studentische Zufriedenheit aus als die Verzahnung von Theorie und Praxis. Mit im Ausland absolvierten Praxisphasen sind Studierende vergleichbar zufrieden, obwohl Aufgaben und Theorie-Praxis-Verzahnung schlechter bewertet werden. Im untersuchten Studiengang wurde kein Unterschied in der studentischen Zufriedenheit mit Praxisphasen zwischen großen und kleinen Ausbildungsbetrieben festgestellt.

Schlagworte: Duales Studium, Praxisphasen, Qualitätssicherung, Verwaltungsstudium, Auslandsstudium

ABSTRACT: Cooperative education is seen as a model for success in the German tertiary education sector. With data generated from a bachelor study program in public administration this article examines what constitutes successful workplace trainings from the perspective of students. Student satisfaction at the practical learning location is high. Concretely, the quality and quantity of the tasks assigned have a greater impact on student satisfaction than the interlinking of theory and practice. Students are apparently similarly satisfied with traineeships completed abroad, whereas tasks and interlinking are rated lower. Furthermore, no difference was found in student satisfaction with practical study periods between large and small administrations.

Keywords: Cooperative education, traineeships, quality management, public administration, study abroad

1. Einführung

Ein wesentliches Ziel eines Hochschulstudiums besteht darin, Kompetenzen aufzubauen (z. B. SCHAPERUNTER, 2012; STELZER-ROTHE, 2008). Kompetenzen werden nicht nur durch theoretische Wissensvermittlung im Rahmen der akademischen Lehre erworben, sondern auch und insbesondere durch das erfahrungspraktische Handeln im Anwendungsgebiet (ARNOLD, 2019; DOHMEN, 2001). Das Lernsubjekt sammelt in der direkten Auseinandersetzung mit den realen Anforderungen seiner Umwelt praktische Bewältigungserfahrungen und kann auch auf diese Weise entsprechende Handlungskompetenzen aufbauen (z. B. OSTENDORF, 2008). Dabei kann es durchaus zu wechselseitigen Anpassungen des theoretischen Wissens einerseits und der Art des Umgangs mit berufspraktischen Herausforderungen andererseits kommen (ARNOLD, 2019). An den beiden Lernorten Hochschule und Praxis können jeweils verschiedene Lernformen angeregt werden. Während die Hochschullehre zumeist den theoretischen Wissensaufbau akzentuiert, bieten die Ausbildungsbetriebe zuvorderst die Möglichkeit, berufspraktische Handlungserfahrungen zu sammeln. Beide Lernorte können sich aus diesem Grund systematisch ergänzen und wechselseitig befruchten (D'ABATE/YOUNDT/WENZEL, 2009). Praktische Studienabschnitte sind daher ein wichtiger und mittlerweile weit verbreiteter Bestandteil von Hochschulstudiengängen (SCHEIER/PLANTIKOW/SCHRAMM, 2016).

1.1 Ausgangslage

Duale Studienformate gelten als ein Erfolgsmodell im deutschen tertiären Bildungsbe- reich. Seit ihrer Einführung in den 1970er Jahren verzeichnen duale Studienmodelle ein erhebliches Wachstum: Zwischen 2004 und 2019 hat sich die Anzahl der Studierenden verdoppelt sowie die der angebotenen Studiengänge und Kooperationsunternehmen verdreifacht (LEO JOYCE, 2021). Die Studierenden erhoffen sich durch die Wahl eines dualen Studiums vor allem einen stärkeren Berufs- bzw. Praxisbezug, gute Karriereperspektiven wie auch einen Beitrag zur Finanzierung des Studiums (KRONE, 2015). An den von ihnen mitausgebildeten dual Studierenden schätzen die Betriebe vor allem deren gute Kenntnisse von betrieblichen Abläufen und sehen das duale Studienangebot als Möglichkeit, frühzeitig Fach- und Führungskräfte zu entwickeln und diese an sich zu binden (HÄHN, 2015 und KUPFER et al., 2014).

Die entsprechenden Studiengänge verfolgen das Ziel, Hochschultheorie und berufliche Praxis systematisch miteinander zu verbinden, insbesondere, um die beschriebenen Lernprozesse zu fördern (SAILMANN/SEIFRIED/BRODSKY, 2019). Es ist daher von Interesse, auch das praktische Studienelement erfolgreich zu gestalten. Angesichts der Verbreitung und der Relevanz von studienintegrierten Praktika besteht weiterhin Forschungsbedarf zu deren Erfolgsfaktoren (AMMANN, 2012; BRODSKY/SEIFRIED/SAILMANN, 2021 und 2019; KRÖTZ/DEUTSCHER, 2021).

So attraktiv die Verknüpfung von Theorie und Praxis duale Studiengänge macht, so sensibel und komplex ist diese Schnittstelle. Die organisatorische und fachliche Verzahnung von theoretischen und berufspraktischen Studienabschnitten wird häufig als zentrale Problemzone dualer Studiengänge ausgemacht. Während die Lehre am Lernort Hochschule regelmäßig durch ein erprobtes System von qualitätssichernden Instrumenten begleitet wird, werden Praxisphasen in den Betrieben oftmals individuell gestaltet und stellen von außen betrachtet eine „*blackbox*“ dar (LANGFELDT, 2018).

Die Studierenden sind eine zentrale Informationsquelle, sowohl für die Qualitätssicherung in den praktischen Studienabschnitten als auch für die Förderung der Konnektivität der Lernorte, wie sie APREA/SAPPA/TENBERG (2020) für die berufliche Bildung beschreiben. FASSHAUER/ANSELMANN (2021) wenden den Begriff der „*boundary crossers*“ auf duale Studierende an, die durch den systemimmanenten Wechsel zwischen den beiden Lernorten Hochschule und Praxis letztlich deren zentrale Verknüpfung darstellen. Als solche Grenzgänger scheinen Studierende den Kompetenzerwerb, die inhaltliche Verzahnung als auch die globale Zufriedenheit mit Praxisphasen selbst umfassend einschätzen zu können.

1.2 Forschungsfragen

Der vorliegende Beitrag geht der daraus entstehenden Fragestellung nach, was eine gelungene Praxisphase aus Sicht von Studierenden ausmacht. Untersucht wird dies anhand von Daten aus einer Befragung zu den praktischen Studienabschnitten im dualen Studiengang Public Management B.A. der Verwaltungshochschule Ludwigsburg, an der über drei Jahre 549 Studierende teilgenommen haben.

Wir adressieren drei Forschungsfragen: zunächst gehen wir der Frage nach, welche Determinanten in welchem Umfang zur globalen Zufriedenheit der Studierenden mit Praxisphasen des untersuchten Studiengangs beitragen können. In der Befragung wurden zwei aufgabenbezogene Merkmale wie Qualität und Quantität der Tätigkeiten im Betrieb sowie zwei Merkmale zur Verzahnung von Theorie und Praxis erfasst.

Die zweite Forschungsfrage fokussiert darauf aufbauend die Determinanten der Zufriedenheit in Praxisphasen, die im Rahmen von Auslandsaufenthalten absolviert wurden. Die Relevanz dieser Fragestellung bettet sich in die Empfehlung des WISSENSCHAFTSRATS (2013) ein, auch dualen Studierenden Möglichkeiten für Auslandsaufenthalte im Rahmen ihres Studiums einzuräumen.

Schließlich greifen wir mit der Analyse von Unterschieden in der Zufriedenheit mit Praxisphasen zwischen kleinen und großen Ausbildungsbetrieben eine dauerhaft relevante Fragestellung auf, deren Ergebnisse für den untersuchten Studiengang den aktuellen Forschungsstand ergänzen können, wie beispielsweise bei BRODSKY/SEIFRIED/SAILMANN (2021) und KRONE/NIEDING/RATERMANN-BUSSE (2019) dargestellt.

Der Beitrag fasst zunächst den einschlägigen Forschungsstand entsprechend der Fragestellungen zusammen. Anschließend stellen wir mit der Beschreibung des Studiengangs als Untersuchungsgegenstand, der Befragung als Erhebungsinstrument und

der verwendeten statistischen Verfahren das methodische Vorgehen dar. Die zentralen Ergebnisse werden entlang der drei Fragestellungen ausgeführt und abschließend deren praktische Relevanz für Studienkonzeption und Qualitätssicherung in dualen Studiengängen diskutiert.

2. Aktueller Forschungsstand

Die empirische Forschung zum dualen Studium knüpft neben der studentischen Zufriedenheit an unterschiedlichen Forschungsschwerpunkten an, wie z. B. den Studien- und Beteiligungsmotiven der Studierenden und Unternehmen, den Karrierewegen der Absolventen und Absolventinnen oder der Verzahnung von Theorie und Praxis (BRODSKY, 2021). Die Literaturlauswahl im Folgenden fokussiert Studien, welche die studentische Zufriedenheit in praktischen Studienabschnitten empirisch untersuchen.

Für die zentrale und erste Forschungsfrage nach der globalen Zufriedenheit und deren Determinanten kann auf eine relativ umfangreiche Befundlage zurückgegriffen werden. Die globale Zufriedenheit von Studierenden mit Praxisphasen wird in mehreren Studien zu verschiedenen Studiengängen insgesamt positiv bewertet, insbesondere in der bundesweiten Stichprobe von KRONE/NIEDING/RATERMANN-BUSSE (2019) mit 9.285 Teilnehmenden. Die Praxisphasen erreichten in 10 von 13 definierten Kategorien hohe Zufriedenheitswerte. Die Untersuchung von GENSCH (2014) für duale Studiengänge in Bayern mit knapp 2.000 Teilnehmenden zeigte ebenfalls, dass Studierende mit den Praxisphasen in Unternehmen überwiegend zufrieden sind ($M=4,1$ auf einer 5-stufigen Skala). Auch WOLTER ET AL. (2014) fanden für MINT-Fächer heraus, dass die Praxisphase von den knapp 1.400 dual Studierenden allgemein positiv bewertet wird. Die Absolventenbefragung der Dualen Hochschule Baden-Württemberg mit 3.940 Teilnehmenden stellte ebenfalls eine hohe Zufriedenheit mit dem Studium und den Praxispartnern fest (KASTENDEICH/STEINHÄUSER, 2018).

Allerdings ist insgesamt noch wenig untersucht, welche Variablen zum Erfolg von praktischen Studienabschnitten beitragen. Es liegen mittlerweile mehrere Modelle vor, in deren Rahmen solche Faktoren, wie z. B. die Relevanz der zu bearbeitenden Aufgaben, das Angebot an Lernmöglichkeiten, die Erwartungshaltung von Seiten der Studierenden, eine angemessene Anleitung und Unterstützung durch Führungskräfte, die Übernahmewahrscheinlichkeit oder auch die Unternehmensgröße konzeptualisiert werden (vgl. z. B. BRODSKY/SEIFRIED/SAILMANN, 2021; BÖHN/DEUTSCHER, 2021; HÄHN/KRONE/RATERMANN, 2016; SCHEIER/PLANTIKOV/SCHRAMM, 2016). Den quantitativen und qualitativen Aspekten der in den praktischen Studienabschnitten zu bearbeitenden Aufgaben kommt möglicherweise eine entscheidende Rolle zu, ebenso Faktoren, welche die gelungene Verzahnung der beiden Lernorte in den Blick nehmen.

In der Gesamtschau des Forschungsstands zeigt sich, dass die Theorie-Praxis-Verzahnung den Problembereich des dualen Studiums darstellt. Bei KRONE/NIEDING/RATERMANN-BUSSE (2019) und HÄHN/KRONE/RATERMANN (2016) wird die inhaltliche Verzahnung tendenziell negativ bewertet. Allerdings stellen die Autorinnen deut-

liche Unterschiede in der Zufriedenheit zwischen Branchen und somit zwischen den Studienfächern fest. Bei HESSER/LANGFELDT (2017) sieht die Hälfte der Studierenden die inhaltliche Verzahnung als nicht-existent an oder beurteilt diese eher negativ. KUPFER/KÖHLMANN-ECKEL/KOLTER (2014) untermauern diese studentische Einschätzung mittels Fallstudien und bemerken, dass Betriebe und Hochschulen eher autonom agieren und daher eine echte Verzahnung bei den betrachteten dualen Studiengängen kaum feststellbar war. Auch in der Absolventenbefragung der Dualen Hochschule Baden-Württemberg (KASTENDEICH/STEINHÄUSER, 2018) betrachten über 60 % der befragten Studierenden die Anwendbarkeit von Fachwissen während der Praxisphasen als verbesserungswürdig.

Bezogen auf die zweite Forschungsfrage zur Zufriedenheit mit im Ausland absolvierten praktischen Studienabschnitten ergab unsere Aufarbeitung des Forschungsstands keine quantitativ belegten Ergebnisse.

Hinsichtlich der dritten Forschungsfrage nach dem Einfluss der Größe der Ausbildungsbetriebe auf die Bewertung der Praxisphase sind die empirischen Ergebnisse uneinheitlich. KRONE/NIEDING/RATERMANN-BUSSE (2019) kommen zum Ergebnis, dass kleine Unternehmen in sämtlichen Bewertungskriterien, außer der eigenverantwortlichen Übernahme von Tätigkeiten, signifikant schlechter abschneiden als Großunternehmen. Ebenso zeigt die Untersuchung von HÄHN/KRONE/RATERMANN (2016) eine mit der Betriebsgröße steigende Zufriedenheit der Studierenden, da die definierten Qualitätsmerkmale in größeren Betrieben von den Studierenden besser bewertet wurden. Hingegen zeigte sich in der Untersuchung von GENSCHE (2014), dass die Größe des Unternehmens keinen Einfluss auf die Zufriedenheit mit den Praxisphasen hatte. Allerdings schneiden kleine Unternehmen mit unter 20 Mitarbeitenden bei der Vielseitigkeit der Aufgaben schlechter ab als größere Unternehmen. HESSER/LANGFELDT (2017) stellen unter anderem fest, dass die Unternehmensgröße in praxisintegrierten Studiengängen kaum Einfluss auf die Anforderungen der Tätigkeiten hat.

3. Konzeption der Untersuchung

Untersuchungsgegenstand dieses Beitrags ist der Bachelor-Studiengang Public Management der Hochschule für öffentliche Verwaltung und Finanzen Ludwigsburg, der nachfolgend beschrieben wird. Für die statistische Auswertung konnte auf Daten zurückgegriffen werden, die im Rahmen der sogenannten Praxis-Befragung in drei aufeinanderfolgenden Studienjahrgängen gewonnen wurden. Bei der Auswertung wurde vorbereitend auf quantitativ-deskriptive Analysen und darauf aufbauend auf interferenzstatistische Verfahren zurückgegriffen.

3.1 Untersuchungsgegenstand Studiengang Public Management B.A.

Die Hochschule für öffentliche Verwaltung und Finanzen Ludwigsburg ist eine staatlich anerkannte Hochschule für angewandte Wissenschaften, die als verwaltungsinterne Hochschule des Bundeslands Baden-Württemberg in ihren Bachelorstudiengängen ausschließlich für den öffentlichen Dienst ausbildet. Der Studiengang Public Management B.A. bereitet insbesondere auf eine Tätigkeit in der kommunalen Verwaltung vor. Anzumerken ist, dass dieser Studiengang wie die vergleichbaren Studienangebote der Hochschulen des öffentlichen Diensts zuvorderst aufgrund institutioneller Faktoren eine „Nische“ des dualen Studiums darstellen, was beispielsweise die Art der Ausbildungsbetriebe, den Status der Hochschulen und der Studierenden betrifft.

Nach der Klassifikation des WISSENSCHAFTSRATS (2013) stellt der untersuchte Studiengang einen praxisintegrierten dualen Studiengang dar, da die beiden Lernorte Hochschule und Praxis sowohl curricular als auch organisatorisch aufeinander abgestimmt sind. Die insgesamt sechs Semester Regelstudienzeit verteilen sich auf vier Semester an der Hochschule und einen 14-monatigen praktischen Studienabschnitt mit vier Praxisphasen. Diese folgen auf das dreisemestrige generalistische Grundstudium. Danach wird das Studium mit einem einsemestrigen Vertiefungsstudium am Lernort Hochschule abgeschlossen, während dem spezialisierte Kompetenzen für Berufsprofile der öffentlichen Verwaltung (z. B. Bürgermeister:in oder Kämmerer:in) erworben werden.

Das Studium ist dualen Studiengängen mit privatwirtschaftlichen Ausbildungspartnern konzeptionell sehr ähnlich, weist allerdings in der Organisation des praktischen Studienabschnitts zwei strukturelle Besonderheiten auf. Erstens werden die praktischen Module nicht bei einem festen Ausbildungsbetrieb, sondern in bis zu vier verschiedenen Verwaltungsbetrieben absolviert. Abbildung 1 zeigt die Verteilung der 2.088 vollständig bewerteten Praxisphasen. Grundsätzlich kann ein Ausbildungsbetrieb, z. B. eine Kämmerei in der Gemeinde X, mehrmals bewertet werden, falls über den Beobachtungszeitraum hinweg mehrere Studierende dort eine Praxisphase absolviert haben. Als potenzielle Ausbildungsbetriebe kommen vor allem die über 1.100 Kommunen und 35 Landratsämter in Baden-Württemberg in Frage, die den Regelfall der Ausbildungsbetriebe darstellen. In geringem Umfang werden auch Regierungspräsidien, öffentliche Unternehmen oder nachgeordnete Landesbehörden gewählt.

Zudem soll jeder Studierende eine der vier Praxisphasen als Sonderstation im Ausland, in der Privatwirtschaft oder in einem anderen Bundesland absolvieren. Diese Anforderung ermöglicht die Differenzierung der studentischen Zufriedenheit zwischen Phasen im Ausland und den typischen Praxisphasen im Inland. Der Ordnungsgeber motiviert die Sonderstation damit, den zukünftigen Beamten und Beamtinnen während der Ausbildung einen „Blick über den Tellerrand“ zu ermöglichen. Dafür kommt eine faktisch unbegrenzte Anzahl von privatwirtschaftlichen Unternehmen und Verwaltungen im Aus- oder Inland in Frage.

Die zweite Besonderheit besteht darin, dass die vier Praxisphasen in fachlich unterschiedlichen Aufgabenbereichen absolviert werden. Diese korrespondieren mit den de-

finierten Studienschwerpunkten des abschließenden Vertiefungsstudiums, die sich an den betrieblichen Aufgabenbereichen der Verwaltung orientieren, wie beispielsweise Personalmanagement, Finanzen oder Kommunalpolitik. Der Verordnungsgeber intendiert damit, das Ausbildungsziel der vielseitigen Verwendbarkeit von Beamtinnen und Beamten über das gesamte Aufgabenspektrum der Verwaltung auch in der praktischen Ausbildung widerzuspiegeln. In der Erhebung wird diese Besonderheit als weiteres Merkmal der Verzahnung von Theorie und Praxis operationalisiert.

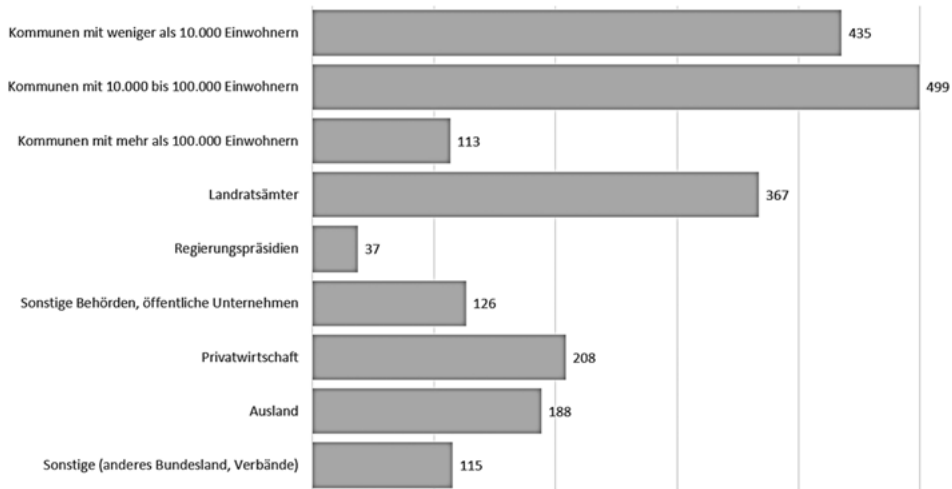


Abbildung 1 (eigene Darstellung): Absolute Verteilung der vollständig bewerteten Ausbildungsbetriebe in der Grundgesamtheit.

3.2 Messungen

Aus den für die Generierung einer umfangreichen Stichprobe erforderlichen zeit- und auswertungsökonomischen Gründen wurden Subskalen mit einer jeweils geringen Anzahl von Items verwendet, die für die zu untersuchenden Fragestellungen aber noch aussagekräftig und hinsichtlich der wissenschaftlichen Gütekriterien durchaus noch vertretbar erscheinen (BERGKVIST/ROSSITER, 2007; SCARPELLO/CAMPBELL, 1983; SCHEIER/PLANTIKOV/SCHRAMM, 2016; WANOUS/HUDY, 2001; WANOUS/REICHERS/HUDY, 1997; zur Problematik von Single-Items Scales und One-Item Measures siehe WARREN/LANDIS, 2007).

Wie im Abschnitt 2 dargestellt, könnte der Aufgabenqualität und -quantität eine bedeutende Rolle für die Zufriedenheit mit dem Praktikum zukommen. Die Merkmale der übertragenen Aufgaben wurden in unserer Befragung erfasst, indem nach deren qualitativer und quantitativer Angemessenheit gefragt wurde (Frage 1 und Frage 2).

Wie ebenfalls bereits beschrieben, besteht eine wesentliche Zielsetzung von dualen Studiengängen darin, Theorie und Praxis systematisch miteinander zu verknüpfen, um

verschiedenartige Lernformen anzuregen. Dem Forschungsstand lässt sich entnehmen, dass den Anwendungsmöglichkeiten von erlerntem Wissen eine bedeutende Rolle bei der Bewertung von Praxisphasen zukommen könnte. Die Verzahnung von Theorie und Praxis wurde in unserer Befragung zum einen darüber geprüft, ob die Aufgaben inhaltlich dem zugeordneten Studienschwerpunkt (Vertiefungsschwerpunkt) entsprachen (Frage 3). Zum anderen wurde adressiert, ob theoretisches Wissen aus dem bisherigen Studium angewendet werden konnte (Frage 4). Diese vier Fragen bilden die unabhängigen Variablen ab, welche die globale Zufriedenheit mit praktischen Studienabschnitten beeinflussen können.

Es wird angenommen, dass die genannten Variablen bestimmen, ob Praxisphasen erfolgreich verlaufen. Als zentrales Erfolgskriterium wird in einschlägigen Untersuchungen häufig die Zufriedenheit mit dem jeweiligen praktischen Studienabschnitt herangezogen (z. B. AMMANN, 2012; TO/LUNG, 2020). Tatsächlich lassen sich auch statistisch signifikante Zusammenhänge zwischen der (Arbeits-)Zufriedenheit und der Leistung bzw. zwischen der Zufriedenheit und dem Kompetenzerwerb feststellen (HESKETT/SASSER/SCHLESINGER, 1997; JUDGE ET AL., 2001; KIRCHLER/HÖLZL, 2011; SIX/ECKES, 1991). Es kann davon ausgegangen werden, dass zufriedene Studierende im Vergleich zu unzufriedenen einen Mehrwert aus den Praxisphasen ziehen und diese daher insgesamt als erfolgreicher angesehen werden können (AMMANN, 2012). Die Zufriedenheit der Lernenden ist für den Erfolg von praktischen Studienabschnitten somit ein angemessener Indikator.

Das Konstrukt der Zufriedenheit ist jedoch weder einheitlich definiert, noch gibt es eine dominierende Theorie in diesem Bereich (FERREIRA/KAUFFELD, 2020). Stattdessen liegen zahlreiche heterogene Ansätze vor, in denen bestimmte Prozessvariablen, wie z. B. das individuelle Anspruchsniveau, betont werden (z. B. BRUGGEMANN, 1974/1976; BRUGGEMANN/GROSSKURTH/ULICH, 1975; BÜSSING ET AL., 2005) oder auch die Relevanz bestimmter Strukturfaktoren, wie z. B. interessante Aufgabeninhalte, in den Vordergrund gerückt werden (z. B. BRANDSTÄTTER, 1999; HERZBERG/MAUSNER/SNYDERMAN, 1959/1993). Die Mehrzahl der Modelle bezieht sich auf den Arbeitskontext, der auch auf den Untersuchungsgegenstand dieses Beitrags übertragbar ist (z. B. AMMANN, 2012; JUDGE ET AL., 2017). Arbeitszufriedenheit kann demnach als emotionale Reaktion oder auch als Einstellung von Beschäftigten gegenüber ihrer Arbeit aufgefasst werden (BARTSCHER, 2009; WEINERT, 2004). Es handelt sich um eine subjektive Bewertung der wahrgenommenen Beschäftigungsverhältnisse oder auch einen angenehmen emotionalen Zustand in der Beschäftigungssituation. Verschiedene Facetten dieser Beurteilung können sich zu einem Gesamturteil verdichten (SCHEIER/PLANTIKOV/SCHRAMM, 2016).

Mit der Erfassung eines modellunabhängigen Gesamturteils, also der allgemeinen oder globalen Zufriedenheit, sind verschiedene Vorteile verbunden. So kann das Gesamturteil z. B. nicht vollständig aus der Summe der Bewertungen einzelner Facetten errechnet werden, da in die Gesamtbeurteilung ggf. auch nicht erfasste Faktoren einfließen, erfasste Faktoren subjektiv eventuell gar keine Rolle spielen oder die Faktoren anders gewichtet werden als theoretisch angenommen (WEINERT, 2004). Die allgemei-

ne Zufriedenheit mit den Beschäftigungsverhältnissen kann daher in Abhängigkeit der Fragestellung ein per se relevantes Zielkriterium sein. Es ermöglicht die Untersuchung der Frage, welchen Beitrag interessierende Aspekte des Tätigkeitsfeldes zur Aufklärung der Varianz leisten, die bei der Messung der allgemeinen Zufriedenheit entstanden ist.

Die Zufriedenheit wird oft anhand der diagnostisch bedeutsamen Weiterempfehlungsbereitschaft operationalisiert (AMMANN/THOMA, 2011; BRAUN; 2017). Wir beziehen uns in der vorliegenden Untersuchung daher ebenfalls auf das Erfolgskriterium „Zufriedenheit“ und operationalisieren dieses Konstrukt mit der Weiterempfehlungsbereitschaft.

Die globale Zufriedenheit der Studierenden als abhängige Variable wurde somit über die Fragestellung (Frage 5) erfasst, ob die Studierenden die gewählte Praxisstelle weiterempfehlen würden. Abbildung 2 stellt die Struktur überblickend dar.



Abbildung 2 (eigene Darstellung): Übersicht über Aufbau und Struktur der Merkmale bzw. Variablen.

Die Einschätzung der Studierenden zu den einzelnen Modulen der Praxisphase wurde mittels geschlossener Fragen erhoben. Es wurde durchgängig eine unipolare, fünfstufige Ratingskala mit den Endpunkten 1= „trifft zu“ und 5 = „trifft nicht zu“ als Antwortformat verwendet.

3.3 Struktur der Befragung

Die Befragung wurde in den Jahren 2018, 2019 und 2020 unter den Studierenden des abschließenden Vertiefungsstudiums durchgeführt. Die Grundgesamtheit über alle drei Jahre beträgt 794 Personen. Insgesamt gingen 549 Fragebögen in die Analyse ein, was einer zusammengefassten Rücklaufquote von 69,1 % entspricht. Die jeweiligen Teil-

stichproben und deren Rücklaufquoten sind in der Abbildung 3 dargestellt. Die hohen Rücklaufquoten sprechen für ein großes Interesse der Studierenden an der Praxisbefragung sowie der Entwicklung der Praxisphase ihres Studiengangs. Da im Beobachtungszeitraum keine Veränderung der Ausbildungsverordnung zu den praktischen Modulen erfolgte und sich die deskriptive Statistik (Spannweite der Mittelwerte $< 0,4$) über die drei Kohorten insgesamt relativ stabil darstellt, konzentrieren wir uns im Rahmen des vorliegenden Beitrags auf die Untersuchung der größeren Gesamtheit anstelle einer Kohortenbetrachtung.

Die Befragungen wurden in Form eines Online-Fragebogens mittels der internetbasierten Software EvaSys durchgeführt. Die Studierenden beantworteten die Befragung nach Beginn des abschließenden Semesters am Lernort Hochschule, das heißt retrospektiv rund acht Wochen nach Beendigung des gesamten 14-monatigen praktischen Studienabschnitts. Der Fragebogen mit knapp 70 Items beinhaltet weitere studienangsspezifische Aspekte im zeitlichen und inhaltlichen Zusammenhang mit Praxisphasen, auf die in diesem Rahmen nicht eingegangen werden soll.

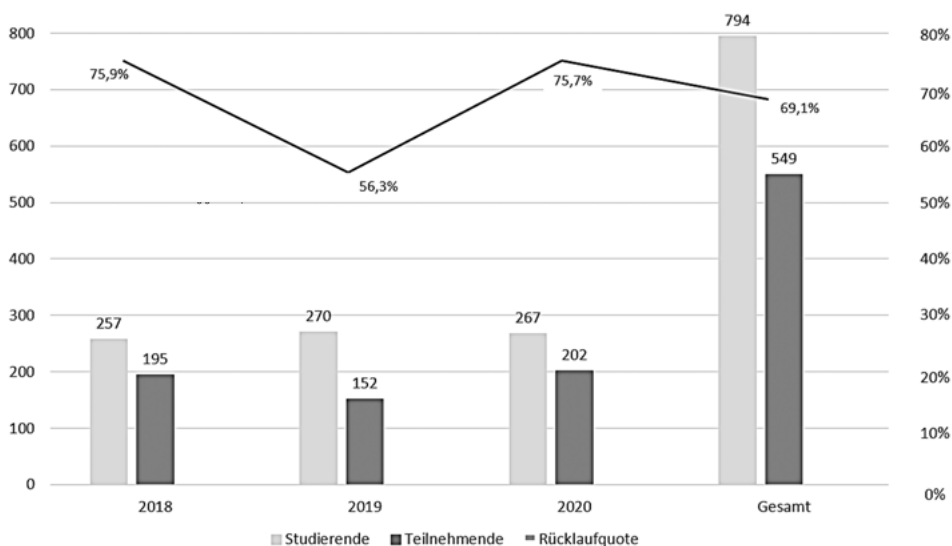


Abbildung 3 (eigene Darstellung): Überblick über Teilstichproben und Rücklaufquoten.

3.4 Verfahren der Auswertung

Unter anderem in Anlehnung an BACKHAUS ET AL. (2016) können Ratingskalen mit gleichbleibender Etikettierung und mindestens fünf Stufen als intervallskaliert angesehen werden, sodass auch für die vorliegende Analyse eine Intervallskalierung angenommen wurde. Diese Vorgehensweise erlaubt die Bildung sinnvoll interpretierbarer Mittelwerte und die Verwendung von für metrische Daten vorgesehenen statistischen Testverfahren, die eine höhere Teststärke aufweisen. Um Zweifel am Skalenniveau der

Daten auszuräumen, wurden die Daten in Anlehnung an DÖRING/BORTZ (2016) jeweils mit einem Verfahren für Ordinal- und einem Verfahren für Intervalldaten ausgewertet und die Ergebnisse verglichen. Für die Regressionen wurde die Rating-Skala gemäß der Empfehlung von DÖRING/BORTZ (2016) umgepolt, um das intuitive Verständnis der β -Koeffizienten zu erleichtern.

Um die Wirkung der unabhängigen Variablen auf die globale Zufriedenheit zu untersuchen, wurde eine multivariate lineare Regression nach der Einschlussmethode durchgeführt.¹ Die Bestimmtheit wurde über R^2 ermittelt. Die Modellvoraussetzungen der multiplen linearen Regression wurden geprüft.²

Als ergänzende Verfahren wurden in Anlehnung an BACKHAUS ET AL. (2016) binär-logistische Regressionen durchgeführt, um die Ergebnisse der linearen Modelle zu erhärten. Die abhängige Variable „Weiterempfehlung der gewählten Ausbildungsstelle“³ lässt sich als Bernoulli-Variable interpretieren, da die beiden alternativen Ereignisse als Ja oder Nein eintreten können. Für die erforderliche Umcodierung in ein binäres Ereignis haben wir für die Empfehlung den engeren Wertebereich unterstellt: eine Empfehlung wurde für die Werte 1 (trifft zu) und 2 angenommen. Die Werte 3, 4 und 5 (trifft nicht zu) wurden als nicht ausreichend für eine Weiterempfehlung interpretiert.

Sämtliche Tests wurden auf Basis einer fünf-prozentigen Irrtumswahrscheinlichkeit (α) durchgeführt. Da zur Beurteilung der Passung von logistischen Regressionsmodellen keine Maße der Varianzaufklärung definiert sind, wurde als Pseudo- R^2 zur Beurteilung der Modellgüte Nagelkerkes R^2 verwendet.

4. Empirische Befunde

4.1 Forschungsfrage 1: Determinanten der Zufriedenheit

Die erste Forschungsfrage adressierte den Einfluss der vier Determinanten auf die globale Zufriedenheit der Studierenden mit dem praktischen Studienabschnitt. Einführend soll zunächst auf die deskriptive Statistik der Ergebnisse eingegangen werden. Die Gesamtheit von 1.572 Ausbildungsbetrieben bildet den Regelfall einer Praxisphase

- 1 Die Korrelationen wurden zunächst mit dem pearson'schen Produkt-Moment-Korrelationskoeffizient (r_p) sowie den spearman'schen Rangkorrelationskoeffizienten (r_s) untersucht. Bei der Interpretation der Korrelationskoeffizienten wurde auf die Einordnung von Cohen zurückgegriffen.
- 2 Die Linearität wurde mittels Betrachtung der partiellen Streudiagramme und die Autokorrelation durch den Durbin-Watson Test kontrolliert. Auf die Prüfung der Normalverteilung wurde verzichtet, da diese bei einer Anzahl von Beobachtungen über 40 unabhängig von der Normalverteilung der Residuen gültig ist. 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.
- 3 In der Befragung wurde der Begriff „Ausbildungsstelle“ für Ausbildungsbetrieb gewählt, da dieser den prüfungsrechtlichen Grundlagen des Studiengangs entspricht und den Studierenden in dieser Form bekannt ist.

in einem baden-württembergischen Verwaltungsbetrieb ab, während jene im Ausland oder der Privatwirtschaft nicht enthalten sind. Abbildung 4 zeigt die prozentuale Verteilung der Antworten sowie die Mittelwerte und Standardabweichungen im Überblick.

Insgesamt sind die Studierenden überwiegend zufrieden mit ihren Ausbildungsbetrieben, da 75,0 % der Studierenden diese weiterempfehlen würden, 13,1 % der Bewertungen fallen hinsichtlich einer Empfehlung neutral aus und lediglich 11,9 % der Ausbildungsbetriebe werden von den Studierenden nicht empfohlen. Der Mittelwert für die globale Zufriedenheit beträgt 1,91.

Die Merkmale zur Verzahnung von Theorie und Praxis werden negativer als die globale Zufriedenheit bewertet: Die Anwendung theoretischen Wissens (Frage 4) weist mit 2,62 den schlechtesten Mittelwert auf und die inhaltliche Entsprechung mit dem Studienschwerpunkt (Frage 3) wird im Mittel mit 1,92 bewertet. Am besten wird die qualitative Angemessenheit der Aufgaben (Frage 1) bewertet, die Quantität der Aufgaben (Frage 2) wird eher schlechter eingeordnet.

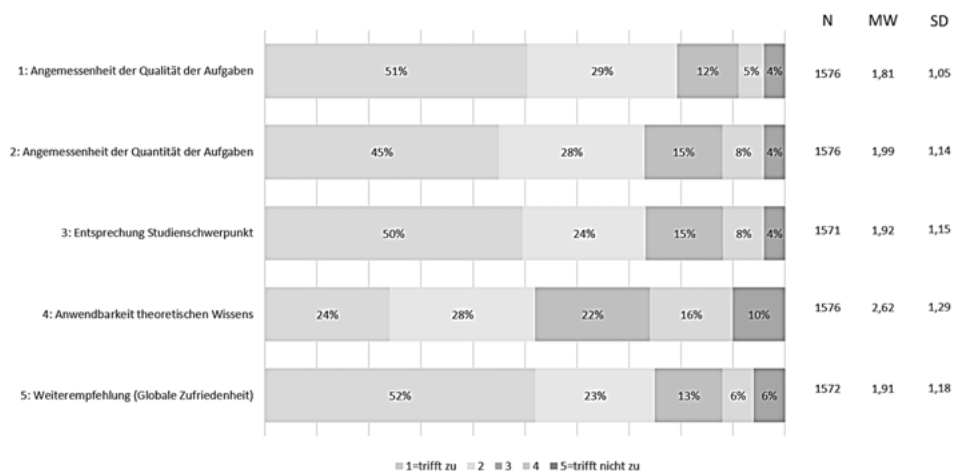


Abbildung 4 (eigene Darstellung): Bewertung der regulären Ausbildungsbetriebe. Die Bewertung erfolgte durch eine fünfstufige Ratingskala, wobei 1 = „trifft zu“ und 5 = „trifft nicht zu“ bedeutet. Abweichungen von 100 % in den einzelnen Kategorien werden durch Rundungen bedingt.

Um diese Zusammenhänge genauer zu quantifizieren, wurde eine multivariate, lineare Regression durchgeführt. Das Ergebnis der Regression mit der Zufriedenheit der Studierenden als abhängige Variable und der Aufgabenqualität, Aufgabenquantität, der inhaltlichen Entsprechung sowie der Anwendbarkeit von Wissen ist in Tabelle 1 dargestellt.

Das lineare Modell ist signifikant ($F(4;1558)$, $p < 0,001$). Das korrigierte Bestimmtheitsmaß R^2 beträgt 0,575, sodass 57,5 % der Varianz der abhängigen Variablen „Zufriedenheit“ durch die vier eingeschlossenen Regressoren erklärt werden kann. Auch wenn allgemeingültige Aussagen zur Güte des R^2 nicht möglich sind, handelt es sich um einen

vergleichsweisen hohen Wert für sozialwissenschaftliche Fragestellungen (BACKHAUS ET AL., 2016).⁴

Tabelle 1: 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
1: Qualität	0,511 [0,443; 0,578]	0,035	0,456	< 0,001
2: Quantität	0,318 [0,258; 0,377]	0,030	0,307	< 0,001
3: Studienschwerpunkt	0,092 [0,042 ; 0,143]	0,026	0,090	< 0,001
4: 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 „Qualität der übertragenen Aufgaben“ ($p < 0,001$) mit einem standardisierten β -Koeffizient von 0,456 den stärksten Einfluss auf die Zufriedenheit der Studierenden mit ihrem Ausbildungsbetrieb. Ebenfalls einen starken Einfluss hat die „Quantität der Aufgaben“ mit ($\beta = 0,307$, $p < 0,001$). Die Entsprechung der Aufgaben mit dem Studienschwerpunkt hat zwar einen signifikanten ($p < 0,001$) Einfluss, welcher allerdings verglichen mit den beiden erstgenannten, 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.

Da die abhängige Variable Zufriedenheit nicht stetig ist, wurde zusätzlich eine binäre-logistische Regression durchgeführt. Die Variable „Weiterempfehlung“ wurde hierzu in eine binäre Variable umcodiert. Die binäre-logistische Regression modelliert die Eintrittswahrscheinlichkeit eines Ereignisses, hier der Weiterempfehlung in Abhängigkeit von den Regressoren. Das Modell ist in Tabelle 2 zusammengefasst.

4 Die Prüfung der Modellvoraussetzungen erfolgte zunächst über partielle Regressionsdiagramme, unter denen insbesondere die der Aufgabenqualität- und -quantität auf einen linearen Zusammenhang hindeuten. Die Durbin-Watson Statistik liegt mit 1,92 nahe bei 2,0, was für unabhängige Fehlerwerte, d.h. keine Autokorrelation, spricht. Die Variance Inflation Faktoren (VIF) liegen jeweils unter dem Richtwert von 10, weshalb keine Multikollinearität vorliegt. Sowohl der Breusch-Pagan (Chi-Quadrat=109,82, $df=1$, $p < 0,001$), der White-Test (Chi-Quadrat=100,35, $df=14$, $p < 0,001$) als auch die visuelle Überprüfung weisen allerdings auf Heteroskedastizität hin. Daher wurde zusätzlich auf den konsistenten Schätzer HC3 zurückgegriffen.

Tabelle 2: Binär-logistisches Regressionsmodell mit den Regressionskoeffizienten B und ihren Standardfehlern und der Odds Ratio (Exp (B)) mit Angabe des 95 % Konfidenzintervalls (95 %-KI).

	B	Std.-Fehler	p	Exp(B) [95 %-KI]
1: Qualität	1,193	0,114	< 0,001	3,296 [2,635; 4,121]
2: Quantität	0,841	0,090	< 0,001	2,318 [1,944; 2,762]
3: Studienschwerpunkt	0,237	0,079	0,003	1,267 [1,085; 1,479]
4: 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, $p<0,01$), das Bestimmtheitsmaß Nagelkerkes R^2 liegt bei 0,572.⁵ Von den vier aufgenommenen Variablen sind die drei Variablen „Qualität der übertragenen Aufgaben“ ($p<0,001$), „Quantität der übertragenen Aufgaben“ ($p<0,001$) und „Studienschwerpunkt“ ($p=0,003$) signifikant. Dagegen hat die Variable „Wissen anwenden“ keinen signifikanten Einfluss ($p=0,940$) auf die Empfehlung des Ausbildungsbetriebs. Die binär-logistische Regression bestätigt somit die Ergebnisse der multiplen linearen Regression.

Auch wenn die Regressionsanalysen aufgrund der angenommenen Intervallskalierung der unabhängigen Variablen vorsichtig interpretiert werden müssen, bieten diese einen guten Anhaltspunkt für die Einstufung der Erklärungsfaktoren für die studentische Zufriedenheit in den praktischen Studienabschnitten. Die maßgeblichen Determinanten sind demnach die beiden aufgabebezogenen Merkmale Qualität und Quantität der Aufgaben, wobei die Qualität der Aufgaben den stärkeren Einfluss ausübt. Von eher untergeordneter Bedeutung sind hingegen die beiden Merkmale zur Theorie-Praxis-Verzahnung. Zum einen wurde für die inhaltliche Entsprechung der Aufgaben mit den Studienschwerpunkten zwar ein signifikanter, aber geringer Effekt in den Regressionsmodellen festgestellt. Zum anderen hat die Anwendbarkeit von Wissen aus dem Studium keinen signifikanten Einfluss auf die studentische Zufriedenheit.

5 Der Hosmer-Lemeshow-Test ($p=0,416$) verweist auf eine gute Anpassungsgüte des Modells. Die durch das binär-logistische Modell richtig klassifizierten Elemente liegen mit 93,7 % deutlich über der proportionalen Zufallswahrscheinlichkeit von 62,5 %, die sich wiederum aus dem Anteil der Empfehlungen von 75 % ergibt.

4.2 Forschungsfrage 2: Zufriedenheit mit Praxisphasen im Ausland

Die in Tabelle 3 zusammengefasste deskriptive Statistik deutet darauf hin, dass sich die Zusammenhänge der globalen Zufriedenheit mit den Bewertungskategorien für Praxisphasen im Ausland von jenen unterscheiden, die im Regelfall in einem baden-württembergischen Verwaltungsbetrieb absolviert wurden. Obwohl die Bewertungen aller vier unabhängigen Variablen (Fragen 1–4) schlechter ausfielen, liegt der Mittelwert der globalen Zufriedenheit (Frage 5) im Ausland mit 1,74 über dem für die Ausbildungsbetriebe des Regelfalls mit 1,91. Besonders stark fällt die unterschiedliche Bewertung in der Anwendbarkeit von Wissen (Frage 4) auf, die im Ausland mit 3,93 und im Regelfall mit 2,62 bewertet wird.

Tabelle 3: Gegenüberstellung der Mittelwerte und Standardabweichungen für Praxisphasen im Ausland sowie im Regelfall. Die Bewertung erfolgte durch eine fünfstufige Ratingskala, wobei 1 = „trifft zu“ und 5 = „trifft nicht zu“ bedeutet.

	Ausland			Regelfall (keine Sonderstation)		
	N	MW	SD	N	MW	SD
1: Qualität	189	2,55	1,26	1594	1,81	1,05
2: Quantität	189	2,49	1,33	1594	1,99	1,14
3. Studienschwerpunkt	189	2,99	1,27	1589	1,92	1,15
4: Wissen anwenden	189	3,93	1,16	1589	2,62	1,28
5: Weiterempfehlung	188	1,74	1,09	1590	1,91	1,18

Um diese Zusammenhänge genauer zu quantifizieren, wurden analog dem Vorgehen zur ersten Forschungsfrage lineare und binär-logistische Regressionen durchgeführt. Tabelle 4 zeigt die Ergebnisse und stellt diese denen für die inländischen Ausbildungsbetriebe gegenüber. Als Vergleichsgröße wurden die Regressionen zudem für Praxisphasen berechnet, die bei privatwirtschaftlichen Unternehmen durchgeführt wurden.⁶

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 dafür, dass sich die Determinanten der Zufriedenheit bei Sonderstationen unterscheiden.

6 Die Modellvoraussetzungen wurden analog der vorangegangenen Forschungsfrage geprüft. Die Voraussetzungen lagen jeweils vor und alle Modelle waren signifikant. Aufgrund Heteroskedastizität wurde das lineare Modell mit robusten Standardfehlern (HC-3) geschätzt.

Tabelle 4 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	Reguläre Station
Multiple lineare Regression			
	N=189	N=210	N=1594 (1,2); N=1589 (3,4)
1: $\beta_{\text{Qualität}}$	0,271	0,481	0,456
2: $\beta_{\text{Quantität}}$	0,250	0,240	0,307
3: $\beta_{\text{Studienschwerpunkt}}$	n. s.	n. s.	0,090
4: β_{Wissen}	n. s.	n. s.	n. s.
R^2_{kor}	0,414	0,545	0,575
Binär-logistische Regression			
	N=189	N=210	N=1594 (1,2); N=1589 (3,4)
1: Exp(B) _{Qualität}	n. s.	3,937	3,296
2: Exp(B) _{Quantität}	2,274	n. s.	2,318
3: Exp(B) _{Studienspkt.}	n. s.	n. s.	1,267
4: Exp(B) _{Wissen}	n. s.	n. s.	n. s.
PseudoR ²	0,470	0,643	0,572

Während im linearen Modell in der Privatwirtschaft ($\beta=0,481$) der Einfluss der Aufgabenqualität auf die Zufriedenheit tendenziell sogar zunimmt, fällt dieser bei Praxisphasen im Ausland ($\beta=0,271$) geringer aus. Der Einfluss der Quantität der Aufgaben ist in den 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 Praxisstation auch nicht durch die Tatsache beeinflusst, dass theoretisches Wissen, insbesondere im Ausland, kaum angewandt werden kann. Die Bewertung 5 = „trifft nicht zu“ ist in der Auslandsstation mit 40,8 % die häufigste Nennung für die Frage, ob Wissen aus dem Studium in der Praxis angewandt werden konnte.

Die binär-logistische Regression bestätigt anhand der Odds Ratios ebenfalls den Eindruck, dass in Auslandsstationen die Bedeutung der Aufgabenqualität für die globale Zufriedenheit gemindert ist. Während für Ausbildungsbetriebe in der Privatwirtschaft die Aufgabenqualität der einzig signifikante Regressor ist, übt im Ausland lediglich die Quantität der Aufgaben einen signifikanten Einfluss auf die Zufriedenheit aus.

Auffällig ist, dass sich das R^2 des linearen Modells der Auslandsstation mit 0,414, verglichen mit den regulären Praxisphasen, verringert. 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.

4.3 Forschungsfrage 3: Differenzierung zwischen kleinen und großen Kommunen als Ausbildungsbetrieb

Die dritte und letzte Forschungsfrage dieses Beitrags griff die Frage nach Unterschieden zwischen kleinen und großen Kommunen als Ausbildungsbetrieb auf. Da der Ordnungsgeber des Studiengangs vorgibt, dass mindestens eine Praxisphase bei einer kleinen Gemeinde unter 10.000 Einwohnern absolviert werden soll, liegt im Datensatz eine ausreichende Anzahl von entsprechenden Beobachtungen vor. Dieser Grenzwert aus der Ausbildungsverordnung stellt zunächst eine institutionelle Festlegung dar, er operationalisiert jedoch einen Unterschied im Arbeitsumfeld der Ausbildungsbetriebe.

Kommunen unter 10.000 Einwohnern werden im Wesentlichen über den Gemeindetag als kommunalen Landesverband repräsentiert, während größere Kommunen in der Regel über den Städtetag ihre Interessen vertreten. Insbesondere auf Betreiben des Gemeindetags wurde diese besondere Anforderung in die Ausbildungsverordnung aufgenommen. Inhaltlich trägt diese Regelung dem stärker generalistischen Arbeitsalltag in kleinen Gemeindeverwaltungen Rechnung. Arbeitsumfeld und Verwaltungskultur unterscheiden sich nach Auffassung des Ordnungsgebers von jenen in größeren Kommunen, bei denen Verwaltungsmitarbeitende vor allem in einem stärker spezialisierten Aufgabenspektrum arbeiten. Daher hat die Forschungsfrage nach Unterschieden zwischen kleinen und großen Verwaltungen gleichzeitig eine konkrete Relevanz für die Qualitätssicherung des Studiengangs, indem die studentische Zufriedenheit zwischen größeren und den seit einer Änderung der Ausbildungsverordnung verpflichtend zu belegenden kleinen Verwaltungen differenziert wird.

Für die Analyse wurden zwei Vergleichsgruppen gebildet, indem zwischen Kommunen unter 10.000 Einwohnern und Kommunen über 10.000 Einwohnern einschließlich der großen Verwaltungen wie Landratsämtern sowie Regierungs- und Polizeipräsidien differenziert wurde. Die beiden Gruppen wurden mittels t-Tests bzw. Wilcoxon-Mann-Whitney-U-Tests hinsichtlich der vier erfassten Qualitätskriterien sowie der Empfehlung der Ausbildungsbetriebe verglichen. Varianzhomogenität lag gemäß dem Levene-Test vor, außer bei der Frage nach der Anwendbarkeit von theoretischem Wissen.⁷ Nachfolgend wird auf die Ergebnisse der t-Tests eingegangen, die in Tabelle 5 dargestellt sind.

Keine der Bewertungskategorien wird in kleinen Kommunen unter 10.000 Einwohnern von den Studierenden signifikant schlechter bewertet als in den größeren Ausbildungsbetrieben. Die Mittelwerte der Qualität und Quantität der Aufgaben werden sogar in kleinen Ausbildungsbetrieben besser bewertet, jedoch ist dieser Unterschied nicht signifikant. Weiter schneiden kleine Kommunen bei der Anwendbarkeit von

7 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: $p=0,006$.

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

Tabelle 5: Ergebnisse der t-Tests bzgl. der Unterschiede der Bewertungen kleiner Kommunen und den weiteren Ausbildungsbetrieben mit 95 %-Konfidenzintervall 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	SD	p	95 %-KI
1 Qualität Aufgaben	Kleine Kommunen	427	1,74	1,00	0,101	-0,217 – 0,019
	Weitere Ausbildungsbetriebe	1054	1,84	1,07		
2 Quantität Aufgaben	Kleine Kommunen	428	1,93	1,12	0,138	-0,227 – 0,031
	Weitere Ausbildungsbetriebe	1053	2,03	1,16		
3 Studienschwerpunkt	Kleine Kommunen	427	1,96	1,14	0,123	-0,027 – 0,228
	Weitere Ausbildungsbetriebe	1049	1,86	1,13		
4 Theoretisches Wissen anwenden	Kleine Kommunen	427	2,33	1,19	<0,001	-0,485 – -0,209
	Weitere Ausbildungsbetriebe	1054	2,67	1,29		
5 Weiterempfehlung	Kleine Kommunen	425	1,92	1,23	0,831	-0,120 – 0,149
	Weitere Ausbildungsbetriebe	1052	1,90	1,16		

Allerdings ist zu beachten, dass zwischen den gewählten Praxisstationen und fachlichen Studienschwerpunkten ein signifikanter Zusammenhang besteht. Beispielsweise belegten über 50 % der Befragten ihre Praxismodule in den Studienschwerpunkten Kommunalpolitik und Wirtschaft in kleinen Kommunen, während ein anderer Studienschwerpunkt vornehmlich in großen Kommunen absolviert wurde. 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 Ausbildungsbetrieb durchgeführt. Die Ergebnisse weisen auf einen geringen Effekt hin, da sich unter anderem die Effektstärke mit einem marginalen partiellen η^2 von 0,008 als vernachlässigbar darstellt. Werden beide Faktoren gemeinsam betrachtet, ist ersichtlich, dass die Ausbildungsbetriebe allein keinen signifikanten Einfluss auf die Anwendung von Wissen hat ($p=0,237$). Vielmehr zeigt sich ein signifikanter Einfluss des Vertiefungsschwerpunkts ($p<0,001$).

Somit sind zwischen kleinen Kommunen unter 10.000 Einwohnern und größeren Verwaltungen keine allein durch die anhand der Einwohnerzahl operationalisierte Grö-

ße des Verwaltungsbetriebs bedingten Unterschiede hinsichtlich der Bewertungskriterien und der Zufriedenheit feststellbar.

5. Fazit

5.1 Zusammenfassung

Die Ergebnisse zur ersten, zentralen Fragestellung nach den Determinanten der studentischen Zufriedenheit mit Praxisphasen im untersuchten Studiengang können den Diskurs in Forschung und Praxis um ein interessantes Element ergänzen. In der deskriptiven Statistik wurde eine hohe Zufriedenheit festgestellt, die sich in die in Abschnitt 2 dargestellte Befundlage einordnet. Im linearen und im binär-logistischen Modell wurden als wesentliche Determinanten der globalen Zufriedenheit die beiden aufgabenbezogenen Merkmale Qualität und Quantität der übertragenen Aufgaben identifiziert, wobei die Qualität bedeutender ist. Dagegen waren die beiden Merkmale, mit der die Verzahnung von Theorie und Praxis abgebildet wurden, entweder von geringer Relevanz (inhaltliche Entsprechung mit Studienschwerpunkten) oder sogar nicht signifikant (Anwendung von Wissen).

Dieser Befund ist insoweit überraschend, als gerade die inhaltliche Verzahnung der dualen Studiengänge in Wissenschaft und Praxis, aber auch von den Studierenden im untersuchten Studiengang, als *die* Problemzone der dualen Studienkonzeption erachtet wird (siehe z.B. KRONE/NIEDING/RATERMANN-BUSSE, 2019; HESSER/LANGFELDT, 2017; KUPFER/KÖHLMANN-ECKEL/KOLTER, 2014). Jedoch scheinen diese eher abstrakten Erwägungen für die unmittelbare Zufriedenheit der Studierenden mit Praxisphasen eine geringere Rolle zu spielen als die Qualität und Quantität des übertragenen Aufgabenspektrums.

Für die zweite Fragestellung nach den Determinanten der studentischen Zufriedenheit mit Praxisphasen im Ausland ist mangels vergleichbarer Studien keine Einordnung der Ergebnisse in den Forschungsstand möglich. Mit im Ausland absolvierten Praxisphasen sind Studierende ähnlich zufrieden wie im Normalfall aus Forschungsfrage 1, obwohl Aufgaben und Theorie-Praxis-Verzahnung schlechter bewertet werden. Der Zusammenhang zwischen Qualität und Quantität der Aufgaben und der Zufriedenheit ist im Ausland offenbar weniger stark. Die Gründe für diese Bewertung können mittels des vorliegenden quantitativen Datenmaterials nicht vollständig aufgeklärt werden.

Aus Sicht der Studierenden bzw. des Anliegens einer stärkeren Internationalisierung dualer Studiengänge ist dieser Befund insgesamt positiv zu bewerten (WISSENSCHAFTSRAT, 2013). Die im Vergleich zur ersten Fragestellung geringere Bestimmtheit deutet darauf hin, dass für die Zufriedenheit in Auslandsstationen andere Regeln als im Normalfall gelten. Denkbar erscheint beispielsweise die Stärkung der persönlichen Kompetenzen durch das Kennenlernen einer anderen Kultur sowie generell die Erweiterung des persönlichen Horizonts.

Die Ergebnisse aus der dritten Forschungsfrage nach Unterschieden der Zufriedenheit in kleinen und größeren Ausbildungsbetrieben können die Befundlage zum Einfluss der Betriebsgröße um ein weiteres Element ergänzen. Im untersuchten Studiengang wurden Praxisphasen in Kommunen mit weniger als 10.000 Einwohnern mit jenen in Kommunen mit mehr als 10.000 Einwohnern verglichen. Die Ergebnisse zeigen keinen Einfluss der anhand der Einwohnerzahl operationalisierten Betriebsgröße auf die Bewertung der Praxisphase, das heißt, die studentischen Einschätzungen von aufgabenbezogenen Merkmalen und der Verzahnung von Theorie und Praxis unterscheiden sich nicht signifikant zwischen den Ausbildungsbetrieben in kleinen und großen Kommunen.

Die Ergebnisse ordnen sich in die Befundlage von HESSER/LANGFELDT (2017) und GENSCH (2014) ein, bei denen die Größe des Unternehmens eher weniger Einfluss auf Qualitätsaspekte der praktischen Studienabschnitte hatte. Allerdings ist der Forschungsstand wie oben dargestellt insgesamt nicht eindeutig und aktuelle Studien (KRONE/NIEDING/RATERMANN-BUSSE, 2019; HÄHN/KRONE/RATERMANN, 2016) deuten auf Qualitätsunterschiede hin. Aus Sicht des Ordnungsgebers bzw. des Qualitätsmanagements des Studiengangs ist dieses Ergebnis hingegen positiv zu interpretieren, da die Ausbildungsqualität gemessen an der studentischen Zufriedenheit in kleineren Verwaltungen, konkret in Kommunen unter 10.000 Einwohnern, gewährleistet erscheint.

5.2 Schlussfolgerungen und Ausblick

Insbesondere aus den Schlussfolgerungen zur ersten Forschungsfrage ergeben sich sowohl Gestaltungsmöglichkeiten für das Qualitätsmanagement des untersuchten Studiengangs als auch weitere Forschungsbedarfe.

Die Limitation der Daten in diesem Zusammenhang wurde aufgezeigt: aufgrund der allgemeinen Formulierung ist zwar unklar, welche Ansprüche die Studierenden an die Qualität der Aufgaben hinsichtlich Kriterien, wie z. B. Eigenständigkeit, Herausforderung oder Nutzen, hatten. Mit den vorliegenden Daten kann ebenso keine Aussage darüber getroffen werden, ob die Ansprüche der unzufriedenen Studierenden an die Qualität und Quantität der Aufgaben über- oder untertroffen wurden.

Allerdings zeigen die unserer Methodik zugrundeliegenden Untersuchungen zur Arbeitszufriedenheit, dass die Zufriedenheit mit Praxisphasen letztendlich davon abhängt, ob Studierenden adäquate Aufgaben übertragen werden, das heißt, weder in über- noch unterfordernder Form. Zielgröße ist es vielmehr, dass sich die Aufgaben über ihr Lernpotenzial und einen herausfordernden, aber zu bewältigenden Umfang definieren sollen. (vgl. AMMANN, 2012; SCHEIER/PLANTIKOV/SCHRAMM, 2016; STOLZ, 2005).

Vor diesem Hintergrund erscheint es für die Entwicklung eines Qualitätsmodells für die praktischen Studienabschnitte naheliegend Faktoren und Instrumente zu fokussieren, die eben jenes adäquate Niveau für Aufgabenqualität und -quantität adressieren. In der Gesamtbetrachtung ergeben sich schlussfolgernd zwei Folgefragen bzw. Ansatzpunkte für das Qualitätsmanagement und die weitere Forschung:

Zum einen stellt sich die Frage nach der Auswahl und Anwendung geeigneter Instrumente der Qualitätssicherung für die Aufgabenübertragung in den praktischen Studienabschnitten. Um auch die Qualität 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 (MEYER-GUCKEL ET AL., 2015). Im Zentrum könnte hier beispielsweise die Weiterentwicklung von Ausbildungsdokumentationen oder Betreuungsvereinbarungen stehen (HESSER/LANGFELDT, 2017; WISSENSCHAFTSRAT, 2013; AKKREDITIERUNGSRAT, 2010), die insbesondere im untersuchten Studiengang aufgrund der Vielzahl von Ausbildungsbetrieben eine besondere Heterogenität aufweisen kann.

Weiterer Forschungsbedarf ergibt sich insbesondere hinsichtlich der Frage, wie zum anderen die wahrgenommene Qualität der übertragenen Aufgaben im Studiengang vertiefend analysiert werden könnte, beispielsweise über die Auswertung von Praxisberichten und Lerntagebuch-Erhebungen in Anlehnung an BRODSKY/SEIFRIED/SAILMANN (2021 UND 2019) oder an KRONE/NIEDING/RATERMANN-BUSSE (2019). Für die weitergehende Analyse erscheint es lohnenswert, ein Referenzmodell für das adäquate, optimale Niveau der Aufgaben zu entwickeln, das einerseits den Einschätzungen der Studierenden als „boundary crossers“ als auch andererseits den Erwartungshorizonten der Akteure der beiden Lernorte Hochschule und Praxis Rechnung trägt.

Literaturverzeichnis

- AKKREDITIERUNGSRAT (Hrsg.) (2010): Handreichung der AG „Studiengänge mit besonderem Profilsanspruch“. DRS. AR 95/2010.
- AMMANN, M. (2012): „Betriebspraktika unter dem Aspekt der Arbeitszufriedenheit – eine kritische Auseinandersetzung“. In: FASSHAUER U. / FÜRSTENAU B. / WUTTKE E. (Hg.), Berufs- und wirtschaftspädagogische Analysen – aktuelle Forschungen zur beruflichen Bildung. Opladen: Barbara Budrich, 47–49.
- AMMANN, M. / THOMA, M. (2011): „Entwicklung eines Qualitätsmodells für Betriebspraktika. Erste empirische Einblicke“. In: Wissenplus – Sonderausgabe Wissenschaft, 5, 61–66.
- APREA, C. / SAPPÀ, V. / TENBERG, R. (2020): „Konnektivität und lernortintegrierte Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung“. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beihefte, 29.
- ARNOLD, R. (2019): Wie man lehrt, ohne zu belehren: 29 Regeln für eine kluge Lehre. Das LENA-Modell. Heidelberg: Auer-System Verlag.
- BACKHAUS, K. / ERICHSON, B. / PLINKE, W. / WEIBER, R. (2016): Multivariate Analysemethoden: Eine anwendungsorientierte Einführung. Heidelberg: Springer.
- BARTSCHER, T. (2009): „Arbeitszufriedenheit“. In: SCHOLZ, C. (Hg.): Vahlens Großes Personallexikon. München: Vahlen, 80.
- BERGKVIST, L. I. / ROSSITER, J. (2007): „The predictive validity of multiple-item versus single-item measures of the same construct“. In: Journal of Marketing Research, 44 (2), 175–184.
- BÖHN, S. / DEUTSCHER, V. K. (2021): „Development and validation of a learning quality inventory for in-company training in VET (VET-LQI)“. In: Vocations and Learning, 14 (1), 23–53.
- Brandstätter, V. (1999): „Arbeitsmotivation und Arbeitszufriedenheit“. In: HOYOS C. G. / FREY D. (Hg.): Arbeits- und Organisationspsychologie. Weinheim: Beltz, 344–357.

- BRAUN, O. L. (2017): Positive Psychologie und Selbstmanagement: Wege zu mentaler Stärke. Theorie und praktische Vermittlung mithilfe von CareerGames – spielend trainieren. Hamburg: Feldhaus.
- BRODSKY, A. (2021): Lernen am Arbeitsplatz im dualen Studium. Wiesbaden: Springer.
- BRODSKY, A. / SEIFRIED, J. / SAILMANN, G. (2021): „Wege zu einer akademischen Beruflichkeit: Lernen am Arbeitsplatz in zwei dualen Studiengängen“. In: SEIFRIED, J. / SAILMANN, G. / BRODSKY, A. (Hg.): Praxispotenziale im Dualen Studium: Lernen am Arbeitsplatz als Element akademischer Qualifizierung. Bielefeld: wbv Media, 65–146.
- BRODSKY, A. / SEIFRIED, J. / SAILMANN, G. (2019): „Welche Potenziale bergen praktische Phasen im dualen Studium? Empirische Befunde einer Lerntagebuchstudie“. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 115, 130–153.
- BRUGGEMANN, A. (1976): „Zur empirischen Untersuchung verschiedener Formen von Arbeitszufriedenheit“. In: Zeitschrift für Arbeitswissenschaft, 30, 71–74.
- BRUGGEMANN, A. (1974): „Zur Unterscheidung verschiedener Formen von ‚Arbeitszufriedenheit‘“. In: Arbeit und Leistung, 28, 281–284.
- BRUGGEMANN, A. / GROSSKURTH, P. / ULICH, E. (1975): Arbeitszufriedenheit. Bern: Huber.
- BÜSSING, A. (1991): „Struktur und Dynamik von Arbeitszufriedenheit: Konzeptuelle und methodische Überlegungen zu einer Untersuchung verschiedener Formen von Arbeitszufriedenheit“. In: Fischer, L. (Hg.): Arbeitszufriedenheit. Stuttgart: Verlag für angewandte Psychologie, 85–113.
- BÜSSING, A. / HERBIG, B. / BISSELS, T. / KRÜSKEN, J. (2005): „Formen der Arbeitszufriedenheit und Handlungsqualität in Arbeits- und Nicht-Arbeitskontexten“. In: FISCHER, L. (Hg.): Arbeitszufriedenheit: Konzepte und empirische Befunde. Göttingen: Hogrefe, 135–159.
- D’ABATE, C. P. / YOUNDT, M. A. / WENZEL, K. E. (2009): „Making the most of an internship: An empirical study of internship satisfaction“. In: Academy of Management Learning & Education, 8 (4), 527–539.
- DÖRING, N. / BORTZ, J. (2016). Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. Heidelberg: Springer.
- DOHMEN, G. (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen Aller. Bonn: BMBF Publik.
- FASSHAUER, U. / ANSELMANN, S. (2021): „Akademische Beruflichkeit in dualen Studiengängen: Entwicklungspfade aus der Berufsbildung“. In: SEIFRIED, J. / SAILMANN, G. / BRODSKY, A. (Hg.): Praxispotenziale im Dualen Studium: Lernen am Arbeitsplatz als Element akademischer Qualifizierung. Bielefeld: wbv Media, 11–27.
- FERREIRA, Y. / KAUFFELD, S. (2020): Arbeitszufriedenheit. Grundlagen, Anwendungsfelder, Relevanz. Stuttgart: Kohlhammer.
- GENSCH, K. (2014): Dual Studierende in Bayern – sozioökonomische Merkmale, Zufriedenheit, Perspektiven. Studien zur Hochschulforschung. München: IHF Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung, Steinmeier.
- HÄHN, K. (2015): „Das duale Studium – Stand der Forschung“. In: KRONE, S. (Hg.): Dual Studieren im Blick: Entstehungsbedingungen, Interessenlagen und Umsetzungserfahrungen in dualen Studiengängen. Wiesbaden: Springer, 29–50.
- HÄHN, K. / KRONE, S. / RATERMANN, M. (2016): „Dual Studieren – und dann? Ergebnisse einer bundesweiten Befragung dual Studierender (IAQ-Report). Universität Duisburg-Essen – Institut für Arbeit und Qualifikation“. https://duepublico2.uni-due.de/servlets/MCRFileNodeServlet/duepublico_derivate_00045101/IAQ-Report_2016_01.pdf; Stand: 15.02.2023.
- HÄHN, K. / KRONE, S. / RATERMANN-BUSSE, M. (2016): Dual Studieren – und dann? Eine empirische Studie zum Übergangsprozess Studium-Beruf dualer Studienabsolvent/inn/en. Stuttgart: Doppelpunkt.
- HERZBERG, F. / MAUSNER, B. / SNYDERMAN, B. (1959/1993): The motivation to work. New York: Wiley.

- HESKETT, J. L. / SASSER, W. E. / SCHLESINGER, L. A. (1997): *The Service Profit Chain: How leading companies link profit and growth to loyalty, satisfaction, and value*. New York: Free Press.
- HESSER, W. / LANGFELDT, B. (2017): *Das duale Studium aus Sicht der Studierenden*. Hamburg: Paper der Helmut-Schmidt-Universität.
- JUDGE, T. A. / THORESEN, C. J. / BONO, J. E. / PATTON, G. K. (2001): „The job satisfaction job-performance relationship: A qualitative and quantitative review“. In: *Psychological Bulletin*, 127, 376–407.
- JUDGE, T. A. / WEISS H. M. / KAMMEYER-MUELLER, J. D. / HULIN, C. L. (2017): „Job attitudes, job satisfaction, and job affect: A century of continuity and of change“. In: *Journal of Applied Psychology* 102 (3), 356–374.
- KASTENDEICH, M. / STEINHÄUSER, A. (2018): *Ergebnisse der Absolventenbefragung 2017*. Stuttgart: Statistisches Landesamt.
- KIRCHLER, E. / HÖLZL, E. (2011): „Arbeitsgestaltung“. In: KIRCHLER, E. (Hg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie*. UTB: Wien, 199–316.
- KRÖTZ, M. / DEUTSCHER, V. (2021): „Betriebliche Ausbildungsqualität – Eine Frage der Perspektive?“ In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24 (6), 1453–1475.
- KRONE, S. (2015): „Neue Karrierepfade in den Betrieben: Nachwuchsbindung oder Akademisierung?“ In: Krone, S. (Hg.): *Dual Studieren im Blick: Entstehungsbedingungen, Interessenlagen und Umsetzungserfahrungen in dualen Studiengängen*. Wiesbaden: Springer, 51–88.
- KRONE, S. / NIEDING, I. / RATERMANN-BUSSE, M. (2019): *Dual Studieren – und dann? Eine empirische Studie zum Übergangsprozess Studium-Beruf dualer Studienabsolvent/inn/en*. Stuttgart: Doppelpunkt.
- KUPFER, F. / KÖHLMANN-ECKEL, C. / KOLTER, C. (2014): *Duale Studiengänge – Praxisnahes Erfolgsmodell mit Potenzial? Abschlussbericht zum Entwicklungsprojekt: Analyse und Systematisierung dualer Studiengänge an Hochschulen*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- LANGFELDT, B. (2018): „Lernortkooperation im dualen Studium – zu viel oder zu wenig Einfluss der Hochschulen auf die betrieblichen Praxisphasen“. In: *Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 34, 1–20. http://www.bwpat.de/ausgabe34/langfeldt_bwpat34.pdf; Stand: 15.02.2023.
- LEO JOYCE, S. (2021): *Duales Studium in Zahlen: Revision der AusbildungPlus-Fächersystematik*. Fachbeiträge im Internet. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. <https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/17480>; Stand: 15.02.2023.
- MEYER-GUCKEL, V. / NICKEL, S. / PÜTTMANN, V. / SCHRÖDER-KRAEMANN, A. (2015): *Qualitätsentwicklung im dualen Studium: Ein Handbuch für die Praxis*. https://www.che.de/download/qualitaetsentwicklung_im_dualen_studium-pdf/?wpdmdl=10785&refresh=630747b240a5a1661421490; Stand: 15.02.2023.
- OSTENDORF, A. (2008): „Betriebspraktikum als Lernsituationen gestalten“. In: *Wissenplus, Sonderausgabe Wissenschaft*, 5–07/08, 18–22.
- RATERMANN, M. (2015): „Verzahnung von akademischen und betrieblich-beruflichen Lerninhalten und Orten“. In: Krone, S. (Hg.): *Dual Studieren im Blick: Entstehungsbedingungen, Interessenlagen und Umsetzungserfahrungen in dualen Studiengängen*. Wiesbaden: Springer, 167–210.
- SAILMANN, G. / SEIFRIED, J. / BRODSKY, A. (2019): „Welche Potenziale bergen praktische Phasen im dualen Studium. Empirische Befunde einer Lerntagebuchstudie“. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 115 (1), 130–153.
- SCARPELLO, V. / CAMPBELL, J. P. (1983): „Job satisfaction: Are all the parts there?“ In: *Personnel Psychology*, 36 (3), 577–600.
- SCHAPERUNTER, N. (2012): „Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre“. https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf; Stand: 15.02.2023.
- SCHIEFER, F. / PLANTIKOW, A. / SCHRAMM, F. (2016): „Die Lage der Praktikantinnen und Praktikanten auf dem deutschen Arbeitsmarkt – Eine empirische Studie.“ In: *Berichte der Werk-*

- statt für Organisations- und Personalforschung e. V., 32. <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/204477/1/865243824.pdf>; Stand: 15.02.2023.
- SIX, B. / ECKES, A. (1991): „Der Zusammenhang von Arbeitszufriedenheit und Arbeitsleistung – Resultate einer metaanalytischen Studie“. In: FISCHER, L. (Hg.): Arbeitszufriedenheit. Stuttgart: Verlag für angewandte Psychologie, 21–45.
- STELZER-ROTHER, T. (2008): Kompetenzen in der Hochschullehre. Rüstzeug für gutes Lehren und Lernen an Hochschulen. Rinteln: Merkur.
- STOLZ, M. (2005): „Generation Praktikum: Früher sollten Praktikanten bloß Erfahrungen für ihr künftiges Berufsleben sammeln. Heute werden sie als billige Arbeitskräfte eingesetzt“. http://www.zeit.de/2005/14/Titel_2fPraktikant_14; Stand: 15.02.2023.
- TO, W. M. / LUNG, J. W. Y. (2020): „Factors influencing internship satisfaction among Chinese students“. In: Education & Training, 62 (5), 543–558.
- WANOUS, J. P. / HUDY, M. J. (2001): Single-item reliability: A replication and extension. Organizational Research Methods, 4, 361–375.
- WANOUS, J. P. / REICHERS, A. E. / HUDY, M. J. (1997): „Overall job satisfaction: How good are single-item measures?“ In: Journal of Applied Psychology, 82 (2), 247–252.
- WARREN, C. R. / LANDIS, R. S. (2007): „One is the loneliest number: A meta-analytic investigation on single-item measure fidelity“. In: Ergonomics, 4, 32–53.
- WEINERT, A. B. (2004): Organisations- und Personalpsychologie. Weinheim: Beltz.
- WISSENSCHAFTSRAT (2013): „Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums: Positionspapier.“ https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3479-13.pdf?__blob=publicationFile&v=1; Stand: 15.02.2023.
- WOLTER, A. / KAMM, C. / LENZ, K. / RENGGER, P. / SPEXARD, A. (2014): Potenziale des dualen Studiums in den MINT-Fächern: Eine empirische Untersuchung. München: Deutsche Akademie der Technikwissenschaften. München: Herbert Utz Verlag.

PROF. DR. FRANK KUPFERSCHMIDT

Professor für Allgemeine Volkswirtschaftslehre und Öffentliche Betriebswirtschaftslehre,
Hochschule für öffentliche Verwaltung und Finanzen Ludwigsburg, Reuteallee 36, 71634
Ludwigsburg, frank.kupferschmidt@hs-ludwigsburg.de

PROF. DR. MARTIN SAUERLAND

Professor für Psychologie mit dem Schwerpunkt Arbeit und Organisation, Hochschule
für öffentliche Verwaltung und Finanzen Ludwigsburg, Reuteallee 36, 71634 Ludwigsburg,
martin.sauerland@hs-ludwigsburg.de

STEFFEN SCHOLZ, M.SC.

Hochschule für öffentliche Verwaltung und Finanzen Ludwigsburg, Reuteallee 36, 71634
Ludwigsburg