

Duales Studium

Thies Johannsen und Thorsten Philipp

Definition

Die Forderung nach Beschäftigungssicherheit, Fachkräftedeckung und stärkerer Verschränkung akademischer und berufspraktischer Lernformen führte in Anlehnung an das duale Ausbildungssystem in Deutschland zur Entstehung eines kooperativ angelegten Studienmodells, das Theorie und Praxis, wissenschaftliches und berufliches Erfahrungswissen, Reflexion und Anwendung zu verschränken sucht. Ein Studium gilt nach wissenschaftspolitischem Verständnis als dual (lat. *dualis* »von zweien, zwei enthaltend«), wenn die Lernorte Hochschule und Praxispartner* (etwa Unternehmen, Betrieb, Sozialeinrichtung) strukturiert inhaltlich und organisatorisch ineinandergreifen (Kultusministerkonferenz 2017: 21). Die systematische Verzahnung (vgl. Faßhauer und Severing 2016) impliziert eine passgenaue Abstimmung der wissenschaftlichen und berufspraktischen Studieninhalte, bei der die akademischen Lerninhalte in der Praxis angewendet und im Anschluss in der Hochschule reflektiert werden. Die Praxisanteile erhalten einen angemessenen, in ECTS-Leistungspunkten ausgedrückten Umfang zwischen einem Drittel und der Hälfte der zum Studienabschluss erforderlichen Leistungspunkte. Berufspraktischer und akademischer Anteil sind gleichwertig (*Dualität*), allerdings muss der akademische Teil (*Studium*) wissenschaftlich oder zumindest wissenschaftsbezogen verfasst sein (Wissenschaftsrat 2013: 22).

Die Anforderungen an das Studium richten sich in Deutschland nach den Vorgaben der Kultusministerkonferenz für Einrichtungen des tertiären Bildungsbereichs (Kultusministerkonferenz 2004). Aufgrund der föderalen Landeshoheit in Studienfragen existiert allerdings keine einheitliche und bindende Definition darüber, was ein duales Studium ist. Die Studiengänge werden nach der Musterrechtsverordnung der Kultusministerkonferenz als Studiengänge mit besonderem Profilanspruch akkreditiert und nicht als eigenständige Studienform (Kultusministerkonferenz 2017: 11). So können unterschiedliche Angebote als dual beworben werden: Die Bandbreite erstreckt sich von Verbundstudiengängen, Kooperationsstudiengängen, Studiengängen mit vertiefter Praxis, ausbildungsbegleitenden und berufsbegleitenden Studiengängen bis hin zu Studiengängen

mit Praxisanteil (Tränkner 2020: 6, Wissenschaftsrat 2013: 11 f.). Die inflationäre Verwendung des Begriffs, bei der selbst Studienprogramme, die keine systematische oder formalisierte Verbindung der Lernorte aufweisen, als dual bezeichnet werden können (Kupfer et al. 2014: 15), begünstigen semantische Unschärfe und Intransparenz der hierunter firmierenden Angebote.

Trotz der Unübersichtlichkeit lassen sich grundlegend vier Programmtypen unterscheiden: Im Rahmen der Erstausbildung wird das (1) *ausbildungsintegrierende Studium* als entweder konsekutives Modell angeboten, bei dem auf eine (verkürzte) Berufsausbildung ein durch praktische Ausbildungsanteile ergänztes Studium folgt, oder als integrierendes Modell, bei dem die Ausbildung in die Praxisphase einbezogen wird. Im (2) *praxisintegrierenden Studium* werden die Ausbildungsanteile beim Praxispartner* während der vorlesungsfreien Zeit absolviert. Im Bereich der Weiterbildung werden (3) *berufsintegrierende* Angebote, die in eine Berufstätigkeit eingebunden sind, unterschieden von (4) *praxisintegrierenden* Angeboten, die zwar den praxisintegrierenden Angeboten der Erstausbildung ähneln, aber im Anschluss an die Berufsausbildung als Weiterbildung erfolgen. In Weiterbildungsbereich muss eine curriculare Einbindung berufspraktischer Inhalte gewährleistet sein.

Tabelle 1: Typologie dualer Studienformate (Wissenschaftsrat 2013: 23)

Individueller Bildungsabschnitt		Studienformat
Erstausbildung	mit Berufsausbildung	ausbildungsintegrierend (Bachelor)
	mit Praxisanteilen	praxisintegrierend (Bachelor) gestalteter Ausbildungsanteil beim Praxispartner
Weiterbildung	mit Berufstätigkeit	berufsintegrierend (Bachelor/Master) mit gestalteten Bezugnahmen
	mit Praxisanteilen	praxisintegrierend (Bachelor/Master)

Anders als Universitäten, deren gesellschaftliche Aufgabe gerade in der Erhöhung von Komplexität, in der Erschließung von Kontexten, Folgewirkungen und dynamischen Verstreubungen besteht (vgl. Mittelstraß 2001: 171), folgt das duale System der Idee der Komplexitätsreduktion, der Abgrenzung und der klaren Struktur. Studierende bewerben sich nicht an der Hochschule, sondern beim Praxispartner*; die Grundlage des Studiums bildet ein Ausbildungsvertrag zwischen Praxispartnerin* und Student* zur Regelung von Vergütung, Probe- und Arbeitszeit sowie Übernahmeoptionen nach Studienabschluss. Die Studiendauer erstreckt sich bei den Programmen der Erstausbildung zwischen sechs und zwölf Semestern. Studierende stehen vor der besonderen Aufgabe, den Untersuchungsgegenstand

aus der Innensicht und zugleich aus der Meta-Perspektive zu analysieren (vgl. Klein 2018: 113), und ihre wissenschaftlichen Arbeiten müssen den Ansprüchen zweier Adressatinnen* genügen. Die praktischen Studienanteile werden unter Anleitung der Hochschule und des Praxispartners* wissenschaftlich reflektiert. Die Mitwirkung der Praxispartnerin* beschränkt sich nicht ausschließlich auf die Praxisphasen, sondern in einigen Fällen auch auf Inhalte, Methoden, Schwerpunktsetzung und Prüfungsleistungen (vgl. Graf 2015: 176). Studierende stehen vor der permanenten Herausforderung, wissenschaftlich fundiertes Expertinnenwissen* mit hermeneutischem, situativen Fallverständnis und der Reflexion der Widersprüche, die sich zwischen Theorie und Praxis auftun, zu verbinden (Beaugrand et al. 2017: 20).

Problemhintergrund

Idee und Entstehung des Dualen Studiums speisen sich zentral aus dem Fachkräftemangel der Wirtschaft, aus gestiegenen Abiturientenzahlen* während der 1970er Jahre und aus erstarkender Kritik an unzureichenden Praxisbezügen akademischer Bildungsprogramme. In Anlehnung an das Modell der dualen Berufsausbildung, in der praktische Phasen im Ausbildungsbetrieb und theoretische Phasen in der Berufsschule kombiniert werden, war die Einführung des dualen Studiums in Deutschland zugleich der Versuch, ein »Studienformat an den Grenzen von akademischer und beruflicher Ausbildung« (Wissenschaftsrat 2013: 5) anzubieten, das als alternative Ausbildungsoption für Studienberechtigte auch zur Entlastung der Hochschulen und Universitäten beitragen sollte (Wolter 2016: 39). 1974 wurde in Baden-Württemberg im Modellversuch eine Berufsakademie gegründet, die 2009 durch eine Reform des Landeshochschulgesetzes in eine staatliche Hochschule umgewandelt wurde. Anders als ihr Vorgängermodell konnte die so entstandene Duale Hochschule Baden-Württemberg (DHBW) anstelle staatlicher Abschlussbezeichnungen akademische Grade verleihen; über ein Promotions- und Habilitationsrecht verfügt sie nicht. Andere Bundesländer folgten mit der Einführung von Berufsakademien und ihrer teilweisen Aufwertung zur Dualen Hochschulen. In Österreich wurde das Duale Studium 2002 mit dem Studiengang »Produktionstechnik und Organisation« an der Grazer Fachhochschule Joanneum eingeführt. Inzwischen kooperieren im Segment dualer Studiengänge landesweit sechs staatliche Fachhochschulen mit über 250 Unternehmen.

Dualen Studienangeboten wird eine »Schnittstellenfunktion im Bildungssystem« (Wissenschaftsrat 2013: 6) und angesichts ihres rasanten Wachstums zugleich eine besondere wissenschaftspolitische Bedeutung zugeschrieben (Hofmann et al. 2020: 8). Mit der »Hybridisierung von Berufs- und Hochschulbildung« (Graf 2015) wandeln sich allerdings auch die Erwartungen an die Hochschule:

Die Grundlagenorientierung wird zugunsten der Vermittlung anwendungsorientierten Wissens und stärkeren Engagements jenseits des Wissenschaftssystems erheblich relativiert. Dies drückt sich prominent in der Diskussion um die sogenannte *Dritte Mission* aus: Neben Lehre und Forschung sehen sich Hochschulen der Forderung ausgesetzt, weiterführende Aufgaben wie Technologietransfer wahrzunehmen und zur Lösung gesellschaftlicher Herausforderungen beizutragen (Roessler 2015: 46). Damit ist ein Problembereich der Praxis berührt, der im Zentrum der Debatten um duale Studiengänge, transdisziplinäre Studienformen und die Öffnung der Hochschulen steht: die Ausstattung. Die Frage, ob die zusätzlichen Aufgaben wahrgenommen werden können, ohne dass die für Lehre, Forschung und Verwaltung vorbehaltenen Kernressourcen angegriffen werden, stellt sich insbesondere aufgrund des deutlich erhöhten Aufwands, den die Abstimmung von Akteurinnen* aus Wissenschaft und Wirtschaft, Zivilgesellschaft oder Politik einfordert. Ohne diese Abstimmung erscheint das Ineinandergreifen der Studieninhalte, der Betreuung und der institutionellen Funktionen allerdings nicht erfolgversprechend (Ulrich 2019).

Eine weitere zentrale Herausforderung dualer Studiengänge liegt in der Interessendivergenz der beiden Lernorte: Während die Praxisinstitution in der Regel auf Wirtschaftlichkeit, auf schnelle, kostengünstige und praxisbezogene Ausbildung und damit auf kurzfristig verwertbares Wissen ausgerichtet ist, dient die Hochschule dem Ziel nachhaltiger Bildung auf wissenschaftlicher Grundlage und dem Aufbau individueller, gesamtheitlicher und langfristiger Wissensressourcen. Daraus leitet sich in der Praxis eine Vielzahl weiterer Fragen und Probleme ab: Welche impliziten Rückwirkungen entfalten die inhaltlichen Vorstellungen der Praxispartner*, der Industrie- und Handelskammern und Kultusministerien auf die Curricula? Welchem Druck unterliegen Notengebung, -verteilung und -gewichtung, wenn die Vertreterinnen* der betrieblichen Praxispartner* in die Zweitbegutachtung von Abschlussarbeiten einbezogen werden? Welchen Einfluss können Praxispartnerinnen* über die Finanzierung, die Einrichtung oder den Entzug von Studienplätzen ausüben? Hier entsteht insbesondere aus dem Vergleich öffentlich-rechtlicher und privater Hochschulen erheblicher Analyse- und Forschungsbedarf.

Ambivalent stellt sich auch das Verhältnis zu den Kernforderungen transformativer Wissenschaft dar. Einerseits verlaufen Idee und Anspruch des Dualen Studiums über weite Strecken parallel zum Postulat der Transdisziplinarität als kooperativer, gesellschaftsorientierter Wissenschaft, die sich zwischen Expertinnen* unterschiedlicher Disziplinen und Praktikern* realisiert: Hier wie dort geht es darum, den Graben zwischen Wissenschaft und Wissenschaftssystem einerseits und kritischer Öffentlichkeit andererseits zu überwinden, partizipative Prozesse zu stärken, an der Schnittstelle von Abstraktion und konkretem Anwendungsproblem fallspezifische Praxisexpertise in die Hochschulen einzubringen,

die Fluidität zu fördern und ganz allgemein die Grenze zwischen Wissenschaft und Gesellschaft so durchlässig wie möglich zu gestalten. Das Duale Studium ist der Forderung nach Ausweitung der Teilhaberinnen* an Wissensproduktion und Entscheidungsprozessen vom Ansatz her förderlich, zudem schärft es die Befähigung zur komparativen Unterscheidung von Alltags-, Praxis- und wissenschaftlichen Wissensressourcen. Duale und transdisziplinäre Studienformen gleichen sich allerdings auch im Betreuungs- und Koordinationsaufwand, wie sich exemplarisch an der Konzeption und Umsetzung von Reallaboren zeigt (Eckart et al. 2018: 127). Im Fall ausbildungsintegrierter dualer Studiengänge muss mit der Berufsschule sogar noch ein zusätzlicher, dritter Lernort einbezogen werden. Der eigentliche Bruch in der Parallele entsteht indes aus dem begrenzten Raum an Reflexion, Kritik und Kontextualisierung von Disziplinarität in der Lebenswelt dualer Hochschulen: Der perspektivisch verengte Blick auf die eigene Disziplin, die sich hier primär im Dienst des Arbeitsmarktes definiert, erschwert Kontextbewusstsein, Offenheit und Wahrnehmung der Pluralität wissenschaftlicher Fragestellung entlang, jenseits und quer der Disziplinen.

Vor dieser Problematik erscheint das duale Studium eben nicht nur als Mittelweg zwischen beruflicher und akademischer Bildung, sondern zugleich als Symptom des vielfach diagnostizierten Akademisierungstrends (Severing und Teichler 2013, Nida-Rümelin 2014, Winde und Konegen-Grenier 2017): Die primäre Fokussierung auf Fachkräftebedarf und Beschäftigungssituation rückt das Duale Studium sowohl in den Dienst integraler Bildung wie auch in die kapitalistische Verwertungslogik des Arbeitsmarktes. Aus dieser Perspektive fügt es sich in eine allgemeine Tendenz der »Neuausrichtung des Bildungssektors entlang marktwirtschaftlicher Grundsätze« und der Verengung von akademischer Bildungsarbeit auf ökonomische Zweckrationalität (Ptak 2011).

Die unbestreitbar innovative Leistung des dualen Studiums besteht allerdings in der Überwindung der Dichotomie des Bildungssystems westlicher Industriestaaten (Alesi und Teichler 2013: 29) und in der Erhöhung seiner Durchlässigkeit: In der Mitte der binären Pole Hochschulstudium und Berufsausbildung, zwischen denen in der Vergangenheit kaum zu vermitteln war, steht Schulabgängern* heute eine dritte, hybride und integrierende Alternative zur Verfügung, mit der das Bildungssystem insgesamt darin gestärkt wird, der Vielfalt individueller Biografien und Wissensbedarfe zu begegnen.

Debatte und Kritik

Die wissenschaftliche Literatur zum Dualen Studium beschränkt sich bis heute überwiegend auf empirische Analysen, Fallstudien und hochschulpolitisch motivierte Positionspapiere, indes eine vertiefte analytische Reflexion zum Zu-

sammenspiel zwischen wissenschaftlichem Anspruch, Logik des Arbeitsmarktes, dem Postulat des Practical Turn (Stern 2003), materieller Kultur von Wissensproduktion und dem Ideal integraler Bildung allenfalls ansatzweise erkennbar wird. Zwei Schwerpunkte bestimmen die bisherige Forschung: (1) In den Untersuchungen zu Rahmenbedingungen, Anforderungen und wissenschaftspolitischen Entwicklungen werden insbesondere die Fragen nach Qualitätskriterien, Ausgestaltung, Internationalisierung und zukünftigen Entwicklungsfeldern aufbereitet. Anschauliche Beispiele stellen das Positionspapier des Wissenschaftsrats (2013), das Handbuch zur Qualitätsentwicklung des Stifterverbands (2015) und das Positionspapier des Verbands Duales Hochschulstudium Deutschland dar (DHSD 2020). (2) Empirische Studien zum dualen Studium gehen vor allem der Frage nach, wie sich die Zusammensetzung der Studierenden nach Vorbildung und sozio-demografischen Merkmalen, Selektions- und Zugangskriterien, Erwartungen und Beteiligungsmotiven, Studienverläufen (mit Blick auf Erfolge oder Abbrüche), Übergänge in den Beruf sowie das Verhältnis zu anderen Qualifikationsgruppen darstellt. Exemplarisch für diesen Schwerpunkt stehen Studienberechtigungsbefragungen (Schneider et al. 2017), quantitative Arbeiten zum Hintergrund der Studierenden, Zugang und Fachrichtungen (Krone et al. 2019: 83-127) und Studien zu spezifischen Fragestellungen, etwa zur Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung (Hemkes et al. 2020). Die meisten wissenschaftlichen Arbeiten zum dualen Studium vereinen beide Aspekte und können helfen, evidenzbasierte Entscheidungen zu treffen. Das Fachportal *AusbildungPlus* etwa informiert datenbankbasiert über aktuelle Entwicklungen in Deutschland. Studien zu Bildungsbiografien hingegen können dazu beitragen, die sich wandelnden Anforderungen an das Bildungssystem zu erkennen und seine Durchlässigkeit weiter zu erhöhen (Kramer et al. 2011).

Vier Themenkomplexe sind in der Debatte von zentraler Bedeutung.

(1) Neben der finanziellen Ausstattung ist es vor allem die Ressource *Zeit*, die zwar knapp bemessen, aber für eine erfolgreiche Umsetzung unabdingbar ist (Himpsl 2017). Da Hochschulen eine Vielzahl unterschiedlicher Praxispartnerinnen* koordinieren und zusätzlich die Qualitätssicherung in den Aufgabenbereich der Hochschulen fällt, stellt die Koordination eine besondere Herausforderung dar. Angesichts eingeschränkter Ressourcen der Praxispartner*, etwa im Fall von KMU- oder projektbasiert arbeitenden Betrieben, können die Unterschiede in der Betreuungsqualität (Wolter 2016: 54) entsprechend groß ausfallen; sie stellen ein grundsätzliches Problem der Befähigung auf betrieblicher Seite dar und berühren keineswegs nur die Frage der Koordination. Die Bedingungen eines modularisierten und strikt gegliederten Bildungsalltags beschränken die Räume hochschulpolitischen und gesellschaftlichen Engagements für Studierende – gerade

auch hinsichtlich der akademischen Selbstverwaltung, obwohl diese Erfahrungen zentrale Ressourcen der Persönlichkeitsbildung eröffnen (Petersen 2011).

(2) Die *Kooperation der Hochschulen mit Betrieben* erfordert besondere Anstrengungen in der Abstimmung, da die Lehrverpflichtung an Fachhochschulen im Vergleich zu Universitäten deutlich erhöht ist. Die Einrichtung zentraler Koordinationsstellen zur Qualitätssicherung (Meyer-Guckel et al. 2015: 75) kann unterstützend wirken, bleibt jedoch zusätzlich auf das individuelle Engagement der Hochschullehrerinnen* angewiesen, die insbesondere in Deutschland über ein hohes Maß an Autonomie verfügen (Maassen et al. 2019: 59). Bisher stehen institutionelle Lösungen weitestgehend aus. Diskutiert wird, individuelles Engagement sowie Mehraufwand zu honorieren und entsprechende Anreize durch leistungs-basierte Besoldung oder Lehrdeputatsreduktion zu schaffen.

(3) Aus *Studierendenperspektive* ist außerdem abzuwägen, ob die Praxisnähe, die hohe Übernahmewahrscheinlichkeit und die Finanzierung während des Studiums die erhöhten Anforderungen an Selbstorganisation und Effizienz sowie den Zeitdruck aufwiegen. Empirisch bestätigt ist eine deutliche »Mehrbelastung« (Wolter 2016: 55, Meyer-Guckel et al. 2015: 27), auch zu Lasten der Persönlichkeitsbildung. Die in dualen Studienmodellen angelegte und für Arbeitgeber attraktive »Beschäftigungsfähigkeit als Ausbildungsziel« (Wissenschaftsrat 2013: 5) steht einer interessegeleiteten Entfaltung entgegen. Damit stehen zwei der vom Akkreditierungsrat vorgegebenen Qualifikationsziele eines Studiums für duale Studiengänge infrage: die Befähigung zum gesellschaftlichen Engagement und die Persönlichkeitsentwicklung (Akkreditierungsrat 2013: 11, Bolenius et al. 2017: 35). Das Ziel der Befähigung zu kontextualisiertem Denken, interdisziplinären Perspektiven und zum Blick über den Tellerrand ist in dualen Studiengängen nicht gewährleistet.

(4) In der Frage des *Ausbaus des dualen Studiums* zeigt sich ein Wachstum in anwendungsorientierten MINT-Fächern (Tränkner 2020: 15). Gesundheits-, Sozial- und Erziehungsberufe unterliegen einem Akademisierungstrend (DHSD 2020: 2, Wolter 2016: 58), von dem unklar ist, ob er die Verdrängung klassischer Berufsbilder einleitet (Bolenius et al. 2017: 33). Denkbar ist zudem ein missionsorientierter Ausbau, der sich an Bedarfen regionaler Innovations- und Kompetenzcluster oder Missionen der Hightech-Strategie oder den Sustainable Development Goals orientiert (Mazzucato 2018). Ob es gelingen kann, universitäre Fächer zu erschließen, ist weiterhin offen: Hürden bestehen hier einerseits durch die fehlende Anwendungsorientierung vieler universitärer Fachrichtungen, etwa den Geistes- und Kultur- sowie den theoretischen Naturwissenschaften, und andererseits durch die professionspolitischen Widerstände etwa in den Bereichen Medizin

oder Rechtswissenschaften. Die Ausbildung von Lehrern* erscheint für das duale Studium prädestiniert, stieß in einer Modellphase der 1970er und 1980er Jahre jedoch auf berufspolitische und institutionelle Widerstände und wurde nicht weiterverfolgt (Wolter 2016: 58).

Formen didaktischer Umsetzung

Seit der Einführung dualer Studiengänge an Hochschulen ist das Studienangebot kontinuierlich gewachsen und – auch infolge steigender staatlicher Förderung – weiter ausdifferenziert worden. Im Zeitraum 2003 bis 2020 haben sich das Angebot dualer Studienprogramme und die Anzahl der kooperierenden Unternehmen mehr als verdreifacht (Hofmann et al. 2020: 11). Der Großteil der Studienrichtungen liegt in den Fachrichtungen Ingenieurwesen, Wirtschaftswissenschaften, Informatik und Sozialwesen; vereinzelt werden auch Studienprogramme in Bereichen wie Architektur, Raumplanung und Kommunikation angeboten (Hofmann et al. 2020: 17 f.). In Deutschland wird der Großteil der dualen Studienplätze inzwischen von privaten Trägern bereitgestellt, etwa der Frankfurt School of Finance and Management, der Hochschule Fresenius, der Hochschule für Oekonomie und Management FOM und der Internationalen Berufsakademie. Spezifisch transdisziplinäre Studienprogramme konnten sich im dualen Segment bis heute nicht entwickeln; Perspektiven entstehen allerdings durch die methodisch-didaktische Reflexion der Praxis.

Dass das Duale Studium bis heute eine »deutsche Besonderheit« (Meyer-Guckel et al. 2015: 65) geblieben ist und auf internationaler Ebene nur eingeschränkt Nachahmung fand, zeigt sich besonders deutlich an den Schwierigkeiten der Internationalisierung: Die meisten Curricula ermöglichen akademische Auslandsaufenthalte an klassischen, grundständig operierenden Hochschulen und eröffnen keine echte duale Erfahrung im Ausland. Ein Hindernis in der Praktikabilität besteht oftmals in den unterschiedlichen nationalen Visatypen für Bildung und Erwerbstätigkeit, die einander ausschließen. Die Verbindung von Theorie und Praxis im Ausland bleibt selten. Gerade drei Prozent der deutschen Hochschulen bieten ihren Studierenden die Möglichkeit, Theorie und Praxis im Ausland zu kombinieren, etwa die Duale Hochschule Baden-Württemberg, die Fachhochschule Worms und die Frankfurt School of Finance. Duale Angebote für ausländische Studierende halten sogar nur ein Prozent der Hochschulen vor (Bustamante et al. 2015: 16).

Dennoch sind in mehreren Regionen vergleichbare Formen entstanden: In Frankreich bietet das *Brevet de technicien supérieur* seit 1962 in Fachbereichen wie Management, Kommunikation, Soziales und Technik eine zweijährige Kombination aus Berufsleben und Fachhochschulstudium. Anders als in Deutschland

führt es nicht zu einem Bachelorgrad, eröffnet aber die Möglichkeit eines Aufbaustudiums mit Universitätsabschluss. In Spanien wurde das Duale Studium der Betriebswirtschaftslehre 1991 durch eine Kooperation zwischen dem Verband deutscher Unternehmen mit Sitz in Spanien und der Dualen Hochschule Baden-Württemberg eingeführt; das Curriculum beinhaltet Phasen in Madrid und Baden-Württemberg endet mit dem Abschluss Bachelor of Arts, der an der Universidad de Alcalá verliehen wird. In England wurde 2006 mit den *Higher Apprenticeships* ein duales Studienmodell eingeführt, das die Berufsrelevanz der Curricula insbesondere mit Blick auf die Anforderungen lokaler Arbeitgeber erhöhen sollte (Schmees et al. 2019: 8). Konkret verbringen Studierende während der drei- bis sechsjährigen Studienzeit dreißig Wochenstunden im ausbildenden Unternehmen und die übrige Zeit am College oder an einer Universität. Die Studiengebühren werden von den Unternehmen getragen, was die Attraktivität zusätzlich erhöht.

In den USA entstanden – vergleichbar zum Dualen Studium – zweijährige *Apprenticeships*, bei denen Community Colleges die theoretische Ausbildung übernehmen und die mit dem berufsqualifizierenden Abschluss *Associates's degree* enden, und kooperative Studiengänge (*co-op programs*), die 1906 gegründet wurden, aber erst seit den 1960er Jahren stärker nachgefragt wurden; sie integrieren Praxisphasen in das Studium und beinhalten bei einigen der inzwischen über 900 Hochschulen auch Service-Learning-Angebote. Ähnlich wie in Deutschland wurden duale Studienangebote als Antwort auf den Fachkräftemangel in Kanada ab den 1970er Jahren stark ausgebaut, sodass inzwischen etwa ein Siebtel der kanadischen Studierenden duale Erfahrungen erwerben konnte (Milley 2016: 102, Angerilli et al. 2005: 3, Newhook 2016: 122, CEWIL 2019). Im Rahmen akkreditierter *Co-Operative Education* umfassen die Praxisphasen mindestens ein Drittel der Ausbildungszeit (vgl. Angerilli et al. 2005: 1).

Der Überblick zeigt, dass das duale Studium vielfältige Ansatzpunkte für eine transdisziplinär orientierte Neuausrichtung der Hochschuldidaktik bietet und damit auch jenseits des deutschen Sonderwegs Strahlkraft entfaltet. Welchen Stellenwert das duale Studium international einnehmen wird, hängt davon ab, ob es gelingt, die Unschärfe des Begriffs durch institutionalisierte und verbindliche Qualitätsstandards abzubauen und in der Verbindung aus Praxisexpertise und Theoriestudium neues wissenschaftliches Wissen zu generieren, das nicht-wissenschaftliche Akteurinnen* und Stakeholder* einbezieht (Gibbons et al. 1994, Carayannis und Campbell 2009). Die didaktische Unterstützung der Reflexions- und Analyseprozesse der Studierenden durch duale Lehrkräfte birgt für die Öffnung der Hochschulen und für die Wahrnehmung ihrer gesellschaftlichen Verantwortung eine echte Vorbildfunktion und wird den überfälligen Mentalitätswandel im Hochschulwesen weiter beschleunigen.

Literatur

Zur Einführung empfohlene Literatur

- Faßhauer, Uwe und Eckart Severing, Hg. 2016. *Verzahnung beruflicher und akademischer Bildung. Duale Studiengänge in Theorie und Praxis*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Krone, Sirikit, Hg. 2015. *Dual Studieren im Blick. Entstehungsbedingungen, Interessenlagen und Umsetzungserfahrungen in dualen Studiengängen*. Wiesbaden: Springer.
- Rennert, Christian. 2017. *Duales Studium. Gründe für ein Berufsakademie- oder Fachhochschulstudium*. Wiesbaden: Springer.

Zitierte und weiterführende Literatur

- Akkreditierungsrat. 2013. *Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung*. Drs. AR 20/2013. <http://archiv.akkreditierungsrat.de/index.php?id=56>
- Alesi, Bettina und Ulrich Teichler. 2013. Akademisierung von Bildung und Beruf – ein kontroverser Diskurs in Deutschland. *Akademisierung der Berufswelt?* Hg. Eckart Severing und Ulrich Teichler, 19-39. Bielefeld: Bertelsmann.
- Angerilli, Nello, Andrea Giles, Karen McCargar, Dave O'Leary, Ken Porteous, Kate Ross, Rosemarie Sampson und Joanne Thomas. 2005. *Co-operative Education Manual. A Guide to Planning and Implementing Co-operative Education Programs in Post-Secondary Institutions*. Toronto: Canadian Association for Co-operative Learning.
- Beaugrand, Andreas, Änne-Dörte Latteck, Matthias Mertin und Ariane Rolf. 2017. *Lehr- und Lernmethoden im dualen Studium. Wissenstransfer zwischen Theorie und Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bolenius, Sonja, Susanne Braun, Thomas Bulang, Bernd Kassebaum, Renate Singvogel und Sonja Staack. 2017. *Position des DGB zum Dualen Studium*. Berlin: Deutscher Gewerkschaftsbund.
- Bustamante, Silke, Dorle Linz, Anne Quilisch und Joanna Rieloff. 2015. *Internationalisierung dualer Studiengänge*. Essen: Stifterverband.
- Carayannis, Elias und David F. Campbell. 2009. »Mode 3« and »Quadruple Helix«: toward a 21st century fractal innovation ecosystem. *International Journal of Technology Management* 46: 201-234.
- Co-Operative Education and Work-Integrated Learning Canada (CEWIL). 2019. *CEWIL/ECAMT Canada. By-Laws*. https://www.cewilcanada.ca/_Library/2019/CEWIL_Canada_By-laws_2019.pdf

- Eckart, Jochen, Astrid Ley, Elke Häußler und Thorsten Erl. 2018. Leitfragen für die Gestaltung von Partizipationsprozessen in Reallaboren. *Transdisziplinär und transformativ forschen*, Hg. Antonietta Di Giulio und Rico Defila, 105-135. Wiesbaden: Springer.
- Gibbons, Michael Camille Limoges, Helga Nowotny, Simon Schwartzman, Peter Scott und Martin Trow. 1994. *The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage.
- Graf, Lukas. 2015. Hybridisierung von Berufs- und Hochschulbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Differenzierung im Hochschulsystem. Nationale und internationale Entwicklungen und Herausforderungen*, Hg. Ulf Banscheraus et al., 163-176. Münster: Waxmann.
- Graf, Lukas. 2016. Betrieblich-hochschulbasierte Ausbildungsformen in Deutschland und den USA. Eine (Re)Konzeptualisierung. *Zeitschrift für Pädagogik*: 323-339.
- Himpsl, Florian. 2017: Forschung, Lehre – und was noch? *DUZ Magazin* 5: 28-33.
- Hofmann, Silvia, Barbara Hemkes, Stephan Leo-Joyce, Maik König und Petra Kutzner. 2020 *AusbildungPlus in Zahlen. Duales Studium 2019*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Klein, Andrea. 2018. *Wissenschaftliches Arbeiten im dualen Studium*. München: Vahlen.
- Kramer, Jochen, Gabriel Nagy, Ulrich Trautwein und Oliver Lüdtke. 2011. Die Klasse an die Universität, die Masse an die anderen Hochschulen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 14: 465-487.
- Krone, Sirikit, Iris Nieding und Monique Ratermann-Busse. 2019. *Dual studieren – und dann?* Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Kultusministerkonferenz, Hg. 2017. *Musterrechtsverordnung gemäß Artikel 4 Absätze 1-4 Studienakkreditierungsstaatsvertrag*. <https://www.akkreditierungsrat.de/de/media/23>
- Kultusministerkonferenz, Hg. 2004. *Einordnung der Bachelorausbildungsgänge an Berufsakademien in die konsekutive Studienstruktur*. <https://www.bildungsserver.de/Studium-an-Berufsakademien-4446-de.html>
- Kupfer, Franziska, Christiane Köhlmann-Eckel und Christa Kolter. 2014. *Duale Studiengänge – Praxisnahes Erfolgsmodell mit Potenzial?* Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Lewis, Charlton T. und Charles Short. 2020. *A Latin dictionary. Founded on Andrews' edition of Freund's Latin dictionary*. Chapel-en-le-Frith: Nigel Gourlay.
- Maassen, Peter, Zacharias Andreadakis, Magnus Gulbrandsen und Bjørn Stensaker. 2019. *The Place of Universities in Society*. Hamburg: Körber.
- Mazzucato, Mariana. 2018. Mission-oriented innovation policies: challenges and opportunities. *Industrial and Corporate Change* 5: 803-815.

- Meyer-Guckel, Volker, Sigun Nickel, Vitus Püttmann und Ann-Kathrin Schröder-Kralemann. 2015. *Qualitätsentwicklung im dualen Studium. Ein Handbuch für die Praxis*. Essen: Stifterverband.
- Milley, Peter. 2016. Commercializing Higher Learning Through the Discourse of Skills in University Cooperative Education. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy* 180: 99-134.
- Mittelstraß, Jürgen. 2001. *Wissen und Grenzen. Philosophische Studien*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Newhook, Rebecca. 2016. Are University Co-Operative Education Students Safe? Perceptions of Risk to Students on Work Terms. *Canadian Journal of Higher Education* 46(1): 121-137.
- Nida-Rümelin, Julian. 2014. *Der Akademisierungswahn. Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung*. Hamburg: Körber.
- Petersen, Till. 2011. Hochschulpolitisches Engagement in Zeiten, in denen niemand mehr Zeit hat. *Schöne neue Bildung? Zur Kritik der Universität der Gegenwart*, Hg. Ingrid Lohmann et al., 224-233. Bielefeld: transcript.
- Ptak, Ralf. 2011. Mehr und bessere Bildung durch Markt und Wettbewerb? Thesen zur politischen Ökonomie der aktuellen Bildungsdebatte. *Schöne neue Bildung? Zur Kritik der Universität der Gegenwart*, Hg. Ingrid Lohmann et al., 103-120. Bielefeld: transcript.
- Roessler, Isabell. 2015. Third Mission. Die ergänzende Mission neben Lehre und Forschung. *Weiterbildung* 15: 46-47.
- Stern, David. 2003. The Practical Turn. *The Blackwell guide to the philosophy of the social sciences*, Hg. Paul A. Roth und Stephen Turner, 185-206. Malden, MA: Blackwell.
- Schneider, Heidrun, Barbara Franke, Andreas Woisch und Heike Spangenberg. 2017. *Erwerb der Hochschulreife und nachschulische Übergänge von Studienberechtigten*. Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW).
- Schmees, Johannes, Tatjana Popkova und Dietmar Frommberger. 2019. *Das Higher Apprenticeship in England*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Severing, Eckart und Ulrich Teichler. 2013. Akademisierung der Berufswelt? Verberuflichung der Hochschulen? *Akademisierung der Berufswelt?* Hg. Eckart Severing und Ulrich Teichler, 7-18. Bielefeld: Bertelsmann.
- Tränkner, Ewa. 2020. *Roadmap Duales Studium. Ein Weg zur Fachkräftesicherung für Berlin*. Berlin: Landeskommission Duales Studium.
- Ulrich, Saskia. 2019. *Faktenindikator »Ausmaß der Verzahnung im Dualen Studium«*. *Auswertung von Daten aus den ingenieurwissenschaftlichen Fächern im CHE Hochschulranking 2019*. Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung.
- Verband Duales Hochschulstudium Deutschland (DHSD). 2020. *Innovatives Studienmodell mit klarem Profil und hohen Standards. Positionen des DHSD*

- e.V. zur Qualität im dualen Studium. <https://www.dhsd.org/post/positions-papier-des-dhsd-e-v>
- Westhoff, Gisela und Helmut Ernst, Hg. 2016. *Heterogenität und Vielfalt in der beruflichen Bildung. Konzepte, Handlungsansätze und Instrumente aus der Modellversuchsforschung*. Berichte zur beruflichen Bildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Winde, Mathias und Christiane Konegen-Grenier. 2017. Duales Studium. Konkurrenz zur Berufsausbildung? *IW-Kurzberichte* 49. <http://hdl.handle.net/10419/162828>
- Wissenschaftsrat, Hg. 2013. *Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums. Positionspapier*. Drs. 3479-13. <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3479-13.html>
- Wolter, Andrä. 2016. Der Ort des dualen Studiums zwischen beruflicher und akademischer Bildung: Mythen und Realitäten. *Verzahnung beruflicher und akademischer Bildung. Duale Studiengänge in Theorie und Praxis*, Hg. Uwe Faßhauer und Eckart Severing, 39-60. Bielefeld: Bertelsmann.

