

FACHGUTACHTEN

Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium

HRK-Fachgutachten ausgearbeitet für die HRK von
Wilfried Schubarth und Karsten Speck unter Mitarbeit
von Juliane Ulbricht, Ines Dudziak und Brigitta Zylla



September 2014

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

HRK Hochschulrektorenkonferenz
Projekt **nexus**
Übergänge gestalten, Studienerfolg verbessern

Inhaltsverzeichnis

Teil I:

Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium

1. Einführung in das Fachgutachten	7
2. Employability und Bologna: Begrifflich-konzeptionelle und empirische Aspekte	11
2.1 Aufgaben von Hochschulen im Bologna-Kontext	14
2.2 Employability im Bologna-Prozess	18
2.2.1 Employability in Bologna-Dokumenten	18
2.2.2 Employability in der Perspektive unterschiedlicher Akteursgruppen	26
2.2.3 Employability in unterschiedlichen Fachkulturen	33
2.2.4 Employability in ausgewählten europäischen Ländern	44
2.3 Employability aus der Perspektive der Kompetenzdebatte	51
2.4 Employability aus der Perspektive der empirischen Bildungsforschung	57
2.5 Zwischenfazit	65
3. Praxisbezüge als Beitrag zu Employability im Studium	68
3.1 Überblick über Praxisbezüge im Studium	68
3.2 Praxisbezug durch Forschung: Forschendes Lernen	73
3.3 Praxisbezug außerhalb der Hochschule	78
3.3.1 Praxisphasen/Praktika	78
3.3.2 Service Learning	84
3.4 Zwischenfazit	87
4. Fazit: Thesen und Empfehlungen	89
4.1 Thesen	89
4.2 Empfehlungen	99
Literatur	104

Teil II:

Good-Practice-Beispiele

1. Einführung in den II. Teil des Fachgutachtens	125
2. Methodisches Vorgehen	127
3. Good-Practice-Beispiele zu „Employability und Praxisbezügen im wissenschaftlichen Studium“	131

3.1	Beispiele zur systematischen Verzahnung von Theorie und Praxis	131
3.1.1	Das „4-1-4-1-4-1-Modell“ an der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg	131
3.1.2	„Problemorientiertes Lernen (PoL) und Lehrende als Coaches“ an der Universität Bielefeld	133
3.1.3	Das Studienmodell „Praxisintegriertes Studium“ des Fachbereichs Technik am Campus Minden an der Fachhochschule Bielefeld	134
3.1.4	Das Projekt „Recht aktiv“ an der Universität zu Köln	135
3.1.5	KOSMO – Kooperatives Studienmodell an der Fachhochschule Kaiserslautern	137
3.2	Beispiele zu berufsfeldbezogenen Schlüsselkompetenzen	139
3.2.1	Das Projekt „tu projects“ an der Technischen Universität Berlin	139
3.2.2	PROFIT – Mentoringprogramm für Studentinnen der Informatik an der HTW Berlin	140
3.2.3	Das Konzept „Zwei in einem Boot“ an der Technischen Universität München	142
3.2.4	P@L – Entwicklung und Erprobung eines neuartigen Lehrformats vom konventionellen PoL zum interaktiven und kooperativen Blended-Learning-Szenario an der Universität Frankfurt a.M.	143
3.2.5	Das Modul „Do it!“ an der Ruhr-Universität Bochum	145
3.2.6	Das Projekt „PREPARE ^{plus} “ an der Technischen Universität Berlin	146
3.2.7	Das „BusinessplanLab@FUB“ an der Freien Universität Berlin	147
3.2.8	Das Gemeinschaftsprojekt „Globale Systeme und interkulturelle Kompetenz (GSiK)“ an der Julius-Maximilians Universität Würzburg	148
3.2.9	Das Studienelement „Psychosoziale Basiskompetenzen für den Lehrerberuf“ an der Universität Kassel	150
3.3	Beispiele zu integrierten Praktika	153
3.3.1	Das Projekt „Qualifizierungskonzept und innovative Prüfungsform für die Betreuung von Laborpraktika“ in Studiengängen der Fächer Biologie und Chemie an der TU Darmstadt	153
3.3.2	Das Projekt „Vom Lehren zum Lernen – und zurück. Die unteilbare Lehrerbildung“ an der Friedrich-Schiller-Universität Jena	154
3.3.3	Das Projekt „Forschendes Lernen – von Anfang an“ an der Pädagog. Hochschule Weingarten	156
3.4	Beispiele zu speziellen praxis- bzw. forschungsbezogenen Formaten	158
3.4.1	Das Projekt „UNIAKTIV – Service Learning“ an der Universität Duisburg-Essen	158
3.4.2	Das Projekt „Humboldt reloaded – Forschungspraxis von Anfang an“ an der Universität Hohenheim ..	159
3.4.3	Das Projekt „Musikhören“ an der Universität Potsdam	161
3.4.4	Das Projekt „Compliance E-lliance“ an der Universität Leipzig	162
3.4.5	Das Seminar „Interdisziplinäre Forschungskompetenz“ an der Universität Bielefeld	164
3.4.6	Das Projekt „Game Based Learning im virtuellen Mikrobiologie-Labor“ an der Beuth Hochschule für Technik Berlin	165
3.4.7	Das Forschungsprojekt „PeTEX“ an der Technischen Universität Dortmund	167
3.4.8	Das Projekt „pro8“ an der FH Aachen	169
3.4.9	Die „Lernfabrik“ an der Hochschule Heilbronn	170
3.4.10	Die Lehrveranstaltung „Internationales Anwendungsprojekt“ an der Hochschule Karlsruhe	172
3.4.11	„Der 'Alternative Nobelpreis' in Schule und Unterricht“ an der Universität Kassel	174
3.4.12	Das Projekt „Videogestützte Lehr-Lern-Umgebungen“ an der Universität Augsburg	175
3.5	Beispiele zu Formen des Projektstudiums	177
3.5.1	„Der Coburger Weg“ an der Hochschule Coburg	177
3.5.2	Die „Projektphase im Bachelor Pädagogik“ an der Universität Oldenburg	178
3.5.3	Das Projektstudium „Ressourcen- und Sozialraumorientierung in der Sozialen Arbeit“ an der Universität Duisburg-Essen	180
3.5.4	Das „Projektstudium Bauingenieurwesen“ an der Hochschule Koblenz	182
4.	Fazit und Perspektiven	184
	Literatur	188

Teil I

Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium

1. Einführung in das Fachgutachten

Mit der Einführung neuer berufsqualifizierender Studienabschlüsse sind auch Fragen nach der Employability ins Zentrum der Hochschuldebatte gerückt. Mehr noch: Employability ist zu einem zentralen Leitmotiv der Bologna-Reform und zu einer Herausforderung der Hochschulen geworden. Hochschulen sehen sich vor die Aufgabe gestellt, ihren akademischen und nicht auf unmittelbare Verwertung ausgelegten Bildungsanspruch zu wahren sowie zugleich berufsrelevante Kompetenzen zu vermitteln und den Anforderungen des Arbeitsmarktes gerecht zu werden. Ob dies sinnvoll ist und ob dies gelingen kann, darüber gibt es vielfältige Annahmen und Kontroversen, jedoch wenige wissenschaftliche Analysen. In der Hochschulöffentlichkeit dominieren – legt man z.B. die Statements auf einem für das Fachgutachten initiierten Runden Tisch mit Hochschullehrenden zugrunde – die kritischen Wertungen: „Bologna und Universität (i.S. Humboldts) sind Gegensätze“, „Bologna zielt auf konkrete Berufsvorbereitung“, „Berufsvorbereitung ist nicht Aufgabe einer Universität“, „Employability schafft die universitäre Bildung ab“, „Fachlogik und Arbeitsmarkt widersprechen sich“, „Theorie und Praxisbezüge sind unvereinbar“, „Bologna behindert kritisches Denken, fördert die Verschulung“. Auch prominente Hochschulvertreter¹ wie Dieter Lenzen (2012) kritisieren den Bologna-Prozess scharf und sprechen von Employability als einer „Leerformel“.

Aus wissenschaftlicher Sicht erscheint es notwendig, eine begriffliche, theoriegeleitete und empirisch abgesicherte Bestandsaufnahme zum Thema „Employability und Praxisbezüge im Studium“ vorzunehmen.² Das Fachgutachten will dazu einen Beitrag leisten. Hierzu werden der Funktionswandel der Hochschulen im Zuge des Bologna-Prozesses skizziert und theoretische sowie empirische Befunde zu Employability präsentiert. Weiterhin wird Employability in den Kontext von Kompetenzorientierung und Praxisbezügen gestellt und gelungene Beispiele für eine Integration von Employability in das Studium aufgezeigt. Die *Ausgangsthese* ist, dass mit der Debatte um Employability – bei aller Begriffsunschärfe und angesichts vielfacher Verkürzungen – die längst überfällige Diskussion um die Ausbildungsfunktion der Hochschulen und die (Aus-)Bildungsziele der jeweiligen Studiengänge auf die Agenda der Hochschulentwicklung gesetzt worden ist. Konkret verfolgt das Fachgutachten *drei Ziele*:

1 Im Folgenden wird zugunsten der besseren Lesbarkeit die männliche Form auch als Synonym für die weibliche Form verwendet.

2 Der in der Erstfassung im Titel des Fachgutachtens noch enthaltene Begriff „Arbeitsmarktrelevanz“ wurde in der jetzigen Fassung nicht mehr aufgenommen, da Arbeitsmarktrelevanz und ihre Bezüge zu Employability eigene, vertiefende Analysen erfordern (vgl. auch Bargel 2013). Arbeitsmarktrelevanz wird erst in jüngster Zeit in der Hochschuldebatte zunehmend verwendet und ist einer der Schwerpunkte des nexus-Projekts „Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre“ (vgl. z.B. HRK 2013b).

- *Erstens* sollen theoretische und empirische Aspekte der Employability-Debatte herausgearbeitet werden, um die kaum überschaubare Kontroverse um Begriffe und Konzeptionen einzuordnen und zu strukturieren. Hierzu wird der Diskurs vor und während des Bologna-Prozesses anhand von Dokumenten nachgezeichnet und die Diskussion in der Fachdebatte sowie im internationalen Vergleich verortet. Darauf aufbauend erfolgt die Einordnung in den Kontext von Kompetenzentwicklung (vgl. Kap. 2)
- *Zweitens* sollen Praxisbezüge als ein Weg der Förderung von Employability herausgearbeitet sowie mögliche Konzepte für die Verknüpfung von Theorie und Praxis (Forschendes Lernen, Praktika, Service Learning) vorgestellt werden, die zugleich den akademischen Bildungsanspruch der Hochschulen wahren (vgl. Kap. 3).
- *Drittens* werden aufbauend auf den Analysen Thesen und Empfehlungen zur weiteren Diskussion über Employability abgeleitet. Angesichts der Breite und Brisanz des Themas kann das Themenfeld „Employability und Praxisbezüge“ nicht erschöpfend bearbeitet werden. Die Thesen und Empfehlungen werden deshalb als theoretisch und empirisch fundierte Impulsbeiträge für den weiteren Diskurs zu Employability in der Fachöffentlichkeit und -politik verstanden (vgl. Kap. 4).

Angesichts der Komplexität des Themas wurde ein *mehrdimensionales und mehrstufiges methodisches Vorgehen* gewählt. Das Vorgehen beinhaltet – neben den eigenen Analysen – auch Stellungnahmen von Experten (Hochschulforscher, -didaktiker und -politiker). In die Erarbeitung des Fachgutachtens wurden u.a. folgende Kollegen einbezogen: Ulf Banscheraus (Humboldt-Universität zu Berlin), Tino Bargel (Universität Konstanz), Dr. Katja Driesel-Lange (Universität Erfurt), Bettina Jorzik (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V.), Prof. Dr. Marianne Merkt (Hochschule Magdeburg-Stendal), Prof. Dr. Andreas Musil (Universität Potsdam), Prof. Dr. Wilfried Müller (Universität Bremen), Prof. Dr. Dr. h.c. Ulrich Teichler (Universität Kassel), Prof. Dr. Dr. h.c. Johannes Wildt (Technische Universität Dortmund), Prof. Dr. Andrä Wolter (Humboldt-Universität zu Berlin). Bei all diesen Experten möchten wir uns bedanken. 22 Experten wurden anschließend um Rückmeldungen zum Erstgutachten gebeten, von denen über die Hälfte ihre Anmerkungen bzw. Statements vornahmen. Auch dafür möchten wir uns bei allen Beteiligten bedanken. Besonderer Dank gebührt Tino Bargel für seine sehr ausführliche Rückmeldung, ebenso Andreas Eimer, Jan Knauer (Universität Münster) sowie Philipp Pohlenz (Universität Potsdam). Flankierend zur Erstellung des Gutachtens wurden an der Universität Potsdam ein *Runder Tisch „Employability an Hochschulen“* sowie *zwei studentische Lehrforschungsprojekte* durchgeführt, deren Ergebnisse in das Gutachten eingeflossen sind. Beide Zugänge stehen beispielhaft für die Bearbeitung des Themas: zum einen für den notwendigen Diskurs zwischen relevanten Akteursgruppen und zum anderen für die Verknüpfung von Theorie und (Forschungs-)Praxis.

Als *Hauptergebnisse des Fachgutachtens*, insbesondere der Diskursanalyse, werden resümierend folgende Punkte thesenhaft herausgestellt, die die Employability-Debatte kennzeichnen:

- Die Debatte um Employability ist eine *Stellvertreter-Debatte*, hinter der verschiedene Kontroversen³ wie z.B. Bologna-Reform, Ausbildungsfunktion von Hochschulen oder Verhältnis von Universitäten und Fachhochschulen verhandelt werden.
- Die Employability-Diskussion ist zugleich eine *nachholende Debatte*, die das seit den 1970er Jahren vernachlässigte Thema „Studium und Beruf“ unter dem Etikett „Employability“ wieder auf die Agenda der Hochschulen setzt.
- Die Debatte zeichnet sich durch eine *deutliche Schiefelage* aus: Während Employability vor allem als politisches Ziel und Schlagwort Hochkonjunktur erfährt, ist der Begriff in der Fachdebatte sehr umstritten und in der Hochschulpraxis eher randständig. Auch in der Forschung fehlt es weithin an Konzepten und Instrumenten zu seiner Erfassung.
- Das gewisse *Unbehagen an der Debatte* hängt mit der Genese und Begriffsvielfalt zusammen: Employability wurde quasi unter der Hand zu einem Leitziel der Bologna-Debatte, obwohl Begriff, Ziele und Inhalte weitgehend unklar geblieben sind. Employability meint nicht – wie mitunter unterstellt – die Determinierung der Hochschulbildung durch den Arbeitsmarkt, sondern vor allem die Thematisierung und Reflexion des Zusammenhangs von Hochschule und Arbeitsmarkt in einem wissenschaftsbasierten Studium.
- Die Employability-Debatte ist eine *notwendige Debatte*, da Hochschulen aufgrund ihrer Ausbildungsfunktion angehalten sind, Ziele und Inhalte der Studienprogramme mit Blick auf die beruflichen Tätigkeitsfelder und die sich wandelnde Arbeitswelt fachspezifisch zu reflektieren und hochschuldidaktisch auszugestalten.
- Deshalb ist die Employability-Diskussion auch *Bestandteil der Kompetenzdebatte*, die im Rahmen eines zu entwickelnden akademischen Kompetenzverständnisses und einer neuen Lehr-Lernkultur weiterzuführen ist. Zu den Komponenten von Employability sind neben der Anwendungs- und Kompetenzorientierung auch

³ Siehe hierzu bspw. Lenzen 2012; vgl. auch die aktuelle INCHER-Studie, die eine differenzierte und überwiegend kritische Haltung der Lehrenden gegenüber der Employability-Debatte nahelegt (vgl. Schomburg/Flöther/Wolf 2012).

Theorie-Praxis-Verknüpfungen, berufsfeldbezogene Schlüsselkompetenzen sowie integrierte Praktika, spezielle Forschungs- und Praxisbezüge bzw. Projektstudien zu zählen.

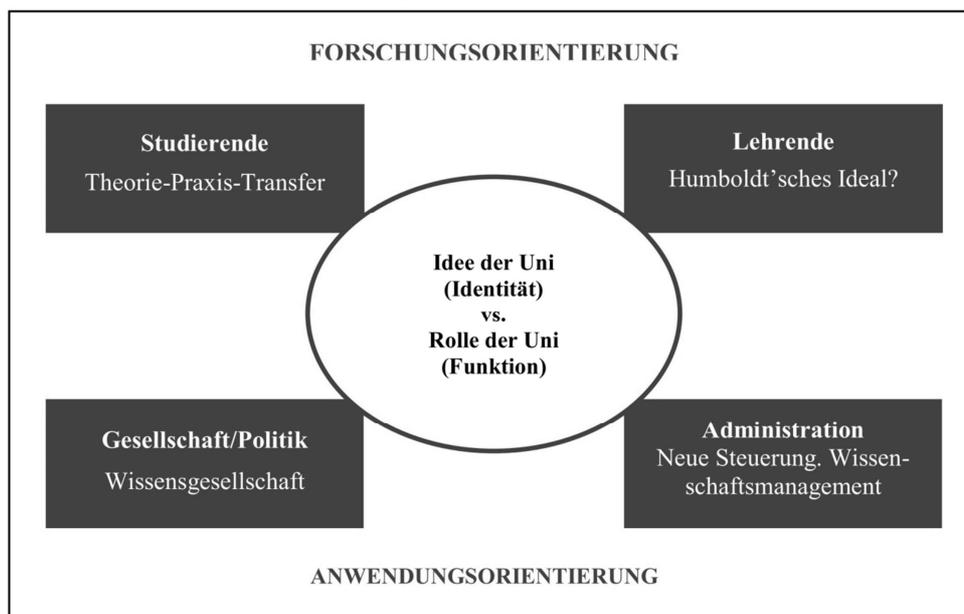
- Employability ist nicht allein durch das Studium zu garantieren. Deshalb ist die Diskussion oft auch eine sehr *einseitige Debatte*. Die Verantwortung für Employability und für die entsprechenden Kompetenzen liegt auch auf Seiten des Arbeitsmarktes, weshalb der Austausch zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt zu intensivieren ist.⁴

4 Neben Hochschule und Arbeitsmarkt ist in diesem Kontext auch die Frage nach der Verantwortung der Studierenden selbst zu stellen, was allerdings nicht Gegenstand des Gutachtens ist.

2. Employability und Bologna: Begrifflich-konzeptionelle und empirische Aspekte

Der Begriff „Employability“ hat im Zuge des Bologna-Prozesses an Bedeutung gewonnen. Neben der Strukturreform der Studiengänge (Bachelor und Master) und der internationalen Mobilität wurde Employability zu einem entscheidenden politischen Leitziel des Bologna-Prozesses. Zugleich manifestieren sich am Begriff „Employability“ auch die zentralen Kontroversen um Bologna, geht es doch um die Betonung von Anwendungsorientierung und insgesamt um eine stärkere Rolle von Studium und Lehre (vgl. Nickel 2011), wodurch das Selbstverständnis von Hochschulen berührt wird. Hochschulen sind aufgefordert, ihren akademischen und nicht unmittelbar verwertungsbezogenen Bildungsanspruch mit einer stärkeren Beschäftigungsfähigkeit in Einklang zu bringen. Zudem sehen sie sich mit der Herausforderung konfrontiert, den Spagat zwischen der Ausbildung einer kleineren Gruppe von Studierenden zur Sicherung des wissenschaftlichen Nachwuchses und der Vorbereitung einer größeren Gruppe auf die Berufspraxis zu meistern⁵.

Abb. 1: Erwartungshaltungen der Akteure und Interessenkonflikte im Bologna-Kontext
(Quelle: Hausstein 2010, eigene Darstellung)



5 Ca. 9% der Absolventen der Geisteswissenschaften (Absolventenjahrgang 2005) arbeiten etwa ein Jahr nach ihrem Abschluss an einer Hochschule im Rahmen eines Forschungsprojektes oder auf einer Promotionsstelle (vgl. Briedis/Fabian/Kerst u.a. 2008). Insgesamt befinden sich rund 5% der Universitätsabsolventen ein Jahr nach Studienabschluss in der Promotionsphase (vgl. Kerst/Rauschenbach/Weishaupt u.a. 2012).

Das *Spannungsfeld unterschiedlicher Erwartungen und Interessen* von Studierenden, Lehrenden und Hochschulverwaltung ist in Abbildung 1 dargestellt (vgl. Hausstein 2010): Die Studierenden erwarten von der Hochschule vor allem einen guten Theorie-Praxis-Transfer. Die Lehrenden orientieren sich an den wissenschaftlichen Standards der Scientific community, verstehen sich in erster Linie als Forscher und sollen nunmehr ein beschäftigungsbefähigendes, arbeitsmarktrelevantes Studium konzipieren. Dabei bleibt die Frage offen, inwieweit sie den Arbeitsmarkt überhaupt kennen (vgl. z.B. Hausstein 2010). Zugleich werden zunehmend Steuerungsmodelle aus der Wirtschaft übernommen, die mit dem traditionellen Bildungsanspruch konfliktieren. Und schließlich sollen Bildungseinrichtungen einen Beitrag zur Persönlichkeitsbildung leisten, zur Partizipation und Teilhabe befähigen und Staatsbürger für die Wissensgesellschaft ausbilden. Die Bologna- und insbesondere die Employability-Debatte haben demnach dazu beigetragen, die unterschiedlichen Sichtweisen und Erwartungen bewusst zu machen und zu kommunizieren, auch wenn eine Vermittlung zwischen diesen strukturellen Konflikten kaum möglich scheint.

In der Fachdebatte wird das Thema „Studium und Beruf“ bzw. „Hochschule und Arbeitsmarkt“ meist unter *drei Perspektiven* diskutiert (vgl. Teichler 2013):

- Erstens geht es in einer *normativen, hochschultheoretischen* Perspektive um das grundlegende Verständnis von Hochschulbildung und die sich daraus ableitenden Aufgaben von Hochschulen.
- Zweitens steht in einer eher *empirischen* Sichtweise die Einmündung von Hochschulabsolventen in den Arbeitsmarkt, d.h. die quantitative und qualitative „Passung“ im Fokus des Interesses.
- Drittens geht es in einer *curricularen und hochschuldidaktischen* Perspektive auch um die Gestaltung von Studiengängen und Lehrveranstaltungen, insbesondere um die Integration von berufs- und arbeitsmarktrelevanten Aspekten in das Studium.

Das Thema „Studium und Beruf“ wird nicht nur entlang dreier Perspektiven, sondern auch auf unterschiedlichen Ebenen diskutiert (vgl. Wolter/Banscherus 2012): auf einer instrumentellen Ebene als Praxisbezug im Studium, auf einer Zielebene als Berufsrelevanz des Studiums und auf einer arbeitsmarktpolitischen Ebene als Employability. Darüber hinaus ist als weitere Ebene die professionalitätstheoretische Ebene zu berücksichtigen, wenn es um Professionalität und das zugrundeliegende Theorie-Praxis-Verhältnis geht (vgl. Bargel 2013, Ludwig 2012). Die genannten Perspektiven und Ebenen bilden – mit Ausnahme der professionalitätstheoretischen Ebene – auch den Rahmen für das vorliegende Fachgutachten.

Bei einem ersten Zugang zur Employability-Debatte fällt auf, dass unterschiedliche Begrifflichkeiten verwendet werden, z.B. Berufsqualifizierung, Berufsbefähigung, Beschäftigungs-

fähigkeit, Arbeitsmarktrelevanz usw. Die konkreten Bedeutungen dieser Begriffe bleiben unklar und werden oft synonym für Employability verwendet. Blancke, Roth und Schmid definieren Beschäftigungsfähigkeit z.B. als eine „Fähigkeit einer Person, auf der Grundlage fachlicher und Handlungskompetenzen, Wertschöpfungs- und Leistungsfähigkeit ihre Arbeitskraft anbieten zu können und damit in das Erwerbsleben einzutreten, ihre Arbeitsstelle zu halten oder, wenn nötig, sich eine neue Erwerbsbeschäftigung zu suchen“ (Blancke/Roth/Schmid 2000: 9). Nur in wenigen Fällen erfolgt eine Präzisierung des Begriffs „Employability“. Schaeper und Wolter beschreiben Employability mit dem Begriff „Beschäftigungsfähigkeit“: „Der Begriff der Beschäftigungsfähigkeit bezieht sich dagegen nicht mehr auf einzelne Berufe oder ein Spektrum von beruflichen Einsatzbereichen, sondern richtet den Blick auf das Beschäftigungssystem generell“ (Schaeper/Wolter 2008: 611 f.). Bargel sieht Employability hingegen als einen pragmatisch-qualifikatorischen Ansatz, der am Arbeitsmarkt ausgerichtet sei, denn im Mittelpunkt des Konzepts stünden der Erwerbsbezug und die Berufseinstiegsphase (vgl. Bargel 2012). Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) versteht unter „Beschäftigungsfähigkeit“ den Besitz der „notwendigen Kompetenzen [...], die die Aufnahme einer Beschäftigung ermöglichen“, welche kontinuierlich weiterzuentwickeln sind, um sich damit neue Beschäftigungsfelder erschließen zu können (BMBF 2007: 6).

Teichler (2013: 35) stellt – ähnlich wie andere Experten – resümierend fest, dass der Begriff „Employability“ in mehrfacher Hinsicht unglücklich sei, da er aus der Arbeitsmarktpolitik stamme und sich auf Maßnahmen für „youth at risk“ beziehe. Zudem würde allein die Tausch-Dimension (Einkommen, Position usw.) angesprochen werden, während es beim Bologna-Prozess primär um die Gebrauchs-Dimension des Studiums (selbständiges Handeln usw.) ginge und die Beschäftigungsdimension nur ergänzend sei. *Fünf unterschiedliche Verwendungen von Employability* seien erkennbar (ebd.):

1. im Studium alles zu tun, was den Beschäftigungs- und Karriereerfolg erhöht;
2. Tauschwert des Studiums insgesamt, z.B. richtige Wahl der Hochschule, des Faches;
3. enge Abstimmung von Studium und zu erwartender beruflicher Tätigkeit;
4. Stärkung von Kompetenzen, die anders als durch fachliche Themen erworben werden;
5. Berufseinstiegs- und Karrierehilfen: Berufsberatung und -vermittlung, Bewerbungstraining usw.

Insgesamt ist der Diskurs um Employability unübersichtlich, kontrovers und wenig elaboriert. Angesichts der häufigen Verwendung des Begriffs „Employability“ kann eine *deutliche Schiefelage der Debatte* markiert werden: Während der Begriff „Employability“ auf der

hochschulpolitischen Ebene zu einem Leitbegriff und Schlagwort avancierte, ist er in der Fachdebatte sehr umstritten und im Hochschulalltag meist wenig präsent. Auch in der bisherigen Bologna-Bilanz ist der Begriff „Employability“ eher randständig. Der politischen Forderung nach Employability stehen bisher wenig ausgereifte Konzepte und Instrumente ihrer Erfassung gegenüber. So findet sich z.B. im Bericht zur nationalen Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses (2012) der Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) unter dem Begriff „Employability“ nur der Hinweis auf die gestiegene Akzeptanz für Bachelorabsolventen sowie auf die Zusammenarbeit von Wirtschaft und Hochschulen zur „besseren Verzahnung von Bildung und Beruf“ durch den Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung“ (KMK/BMBF 2012: 32). Auch zwischen der starken Postulierung von Employability und der mangelnden Konzeptionierung sowie der Erfassung besteht eine Schieflage.

Großes Interesse an der Employability-Debatte besteht dagegen bei bestimmten Akteuren der Hochschulen, z.B. Hochschulleitungen, Qualitätsmanagern, Career Center, Zentren für Schlüsselqualifikationen u.a., und vor allem bei Studierenden sowie bei Arbeitgebern und Gewerkschaften. Diese diskutieren das Verhältnis von Hochschule und Arbeitsmarkt, aber ebenfalls mit unterschiedlichen Begrifflichkeiten und Prioritäten.

Im folgenden Abschnitt sollen – ausgehend von den Aufgaben von Hochschulen – die Genese des Employability-Begriffs und dessen Auslegungen rekonstruiert werden. Anhand der Bologna-Erklärungen, zentraler Beschlüsse der KMK und des Akkreditierungsrates sowie Empfehlungen des Wissenschaftsrates wird die Transformation des Begriffs transparent gemacht (vgl. Abschnitt 2.2.1). Ferner soll die Diskussion anhand der Perspektiven der beteiligten Akteure – Hochschulen, Studierenden, Arbeitgebern und Gewerkschaften (vgl. Abschnitt 2.2.2) – sowie aus Sicht verschiedener Fachrichtungen – Geistes- und Sozialwissenschaft, Musik und Kunst, MINT, Ingenieurwissenschaft, Rechtswissenschaft und Lehramt (vgl. Abschnitt 2.2.3) – aufgezeigt werden. Ein internationaler Vergleich zum Verständnis von Employability erfolgt anhand der drei ausgewählten Länder Großbritannien, Finnland und Österreich (vgl. Abschnitt 2.2.4). Darüber hinaus wird eine Einordnung der Diskussion in den Kontext der Kompetenzdebatte vorgenommen (vgl. Abschnitt 2.3). Zum Abschluss soll ein Überblick zu empirischen Befunden zu Employability gegeben (vgl. Abschnitt 2.4) und ein Zwischenfazit gezogen werden (vgl. Abschnitt 2.5).

2.1 Aufgaben von Hochschulen im Bologna-Kontext

Die Beziehung zwischen Studium und Beruf bzw. Hochschule und Arbeitsmarkt wird seit Jahrzehnten kontrovers diskutiert. Damit eng verbunden sind Fragen a) zum Bildungsverständnis und den Aufgaben von Hochschulen, b) zu den Zielen und den notwendigen Praxisbezügen des Studiums sowie c) zur „Praxistauglichkeit“ (Bargel 2012: 40) und Be-

rufsrelevanz eines Studiums (vgl. Schaeper/Wolter 2008, Schomburg 2012, Teichler 2012). Unstrittig ist, dass die Berufswelt bzw. der Arbeitsmarkt nicht statisch, sondern flexibel sind und daher immer wieder eine Neugestaltung der Beziehung zwischen Studium und Beruf erforderlich ist. Hochschulen sehen sich heute vor die Aufgabe gestellt, zu klären, wie sie in der Gestaltung der Studiengänge den Veränderungen in der Berufswelt (Globalisierung, Ausdifferenzierung der Berufsfelder, wachsender Einfluss der Ökonomie usw.) und damit einhergehenden veränderten Bedingungen im Verhältnis von Studium und Beruf begegnen können (vgl. Teichler 2011). Demzufolge sind die Organisation, die curriculare Ausrichtung sowie die Aufgaben und Funktion der Hochschulen besonders von Abstimmungs- und Passungsproblemen zwischen Hochschule, Arbeitsmarkt und Beschäftigung, d.h. dem Wechselverhältnis zwischen Studium und Beruf, beeinflusst (vgl. Schaeper/Wolter 2008).⁶

Mit der Employability-Debatte ist die *Ausbildungsfunktion der Hochschulen* in den Fokus der Hochschulpolitik gerückt. Die Hochschulen sollen zunehmend berufliche Kompetenzen vermitteln und somit eine Vorbereitung auf die berufliche Praxis ermöglichen. Zugleich regt sich heftiger Widerstand, dass die Vorbereitung auf berufliche Tätigkeiten keine Aufgabe der Universitäten sei. In diesem Kontext wird häufig Bezug zu Wilhelm von Humboldts (1767-1835) traditionellem Verständnis der Hochschulen genommen. Die zentralen Prinzipien seiner neuhumanistischen Universitätskonzeption „Einheit von Forschung und Lehre“, „Freiheit der Wissenschaft“ sowie „Bildung durch Wissenschaft“ sind bis in die Gegenwart präsent. „Bildung“ soll bei Humboldt die ganze Nation „zum sittlichen, moralischen, [...] gesellschaftlich verantwortlichen Handeln bewegen“, wobei die Universität die Aufgabe übernimmt, „die Menschen durch Bildung zu einer freien Gestaltung ihres Zusammenlebens zu befähigen und den Gebrauch dieser Freiheit einzuüben“ (Webler 2008: 22). Die akademische Bildung wird bei Humboldt als das „Nebenprodukt gemeinsamen Wissenschaft-Treibens von Professoren und Studierenden, nicht als etwas, was intentional anstrebbar und gestaltbar wäre“, betrachtet (Schimank 2009: 15). Das Selbstverständnis der Universität bei Humboldt beinhaltet keinen unmittelbaren Berufsbezug. Dieser soll lediglich in der speziellen Berufsausbildung erfolgen. Die Universität hat ausschließlich die Aufgabe zur Vermittlung von Allgemeinbildung und akademischer Berufsbildung sowie zur Forschung. Diese Ausrichtung wurde jahrzehntelang als nicht problematisch angesehen. Erst die in den 1960er Jahren einsetzende Bildungsexpansion in Deutschland, welche einen Ausbau des tertiären Bildungssektors zur Folge hatte, führte zu einer Diskussion des Humboldt'schen Ideals. Aufgrund der zunehmenden wirtschaftlichen Interessen änderte sich der Ausbildungsauftrag der Hochschulen – „weg von einer überschaubaren Institution zur Reproduktion einer wissenschaftlichen Elite hin zu einer beruflichen Ausbildungsinsti-

⁶ Zur Klärung des Wechselverhältnisses gehört auch die Frage, wie die Hochschule in die Berufs- und Arbeitswelt zurückwirkt und wie die Wirtschaft den zahlreichen neuen Absolventen gerecht wird (vgl. Bargel 2013).

tution“ (Wolter/Banscherus 2012: 23). Dies wurde im Jahre 1976 im Hochschulrahmengesetz (HRG) für alle Hochschulen fixiert. Neben der Vorbereitung auf berufliche Tätigkeiten haben sie z.B. die Aufgabe zur Pflege und Entwicklung der Wissenschaften durch Forschung, Lehre, Studium und Weiterbildung sowie zur Förderung der Weiterbildung des Personals und zur sozialen Förderung der Studierenden. Weiterhin zählen zu den Aufgaben die Förderung der internationalen Zusammenarbeit im Hochschulbereich, besonders im Hinblick auf ein Auslandssemester, die Zusammenarbeit mit anderen staatlichen und staatlich geförderten Forschungs- und Bildungseinrichtungen, die Förderung von Wissens- und Technologietransfer sowie die Öffentlichkeitsarbeit im Hinblick auf die Erfüllung der Aufgaben (HRG 1976: §2).⁷

Die föderale Struktur Deutschlands hat zur Konsequenz, dass jedes Bundesland zusätzlich einem eigenen Hochschulgesetz folgt, in dem weitere bundeslandspezifische Aufgaben festgelegt sind. Exemplarisch sollen im Folgenden zentrale Aufgaben in den *Landeshochschulgesetzen Bayerns, Baden-Württembergs und Brandenburgs* aufgezeigt werden. Alle drei Landeshochschulgesetze haben die grundlegenden Aufgaben der Hochschulen aus dem HRG, z.B. die Vorbereitung auf eine berufliche Tätigkeit, die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses, die soziale Förderung von Studierenden sowie die internationale Zusammenarbeit zum Austausch von Studierenden, übernommen. Lediglich die Umsetzung erfolgt aufgrund differenzierter Hochschultypen unterschiedlich. Folge der Ausdifferenzierung des Hochschulwesens ist die Etablierung spezieller institutionstypischer Profile, Ausbildungsaufträge, Studiengänge und Berufsbezüge (vgl. Schaeper/Wolter 2008). Die Einführung der gestuften Studiengänge hatte zur Folge, dass auch in den Landeshochschulgesetzen der Vorbereitung auf eine berufliche Tätigkeit zunehmend Bedeutung beigemessen wurde. So sollen die Hochschulen u.a. mit der Wirtschaft und der beruflichen Praxis zusammenarbeiten. Auf diese Weise soll z.B. gemäß Art. 2, Abs. 5 Bayerisches Hochschulgesetz (BayHSchG)⁸ im bayerischen Hochschulsystem der „Erwerb von Zusatzqualifikationen, die den Übergang in das Berufsleben erleichtern“, gefördert werden. Baden-Württembergs Hochschulen sollen in diesem Zusammenhang gemäß §2, Abs. 1 Gesetz über

7 Im Jahre 1988 sollte mit der Verabschiedung der *Magna Charta Universitatum* die Autonomie der Universitäten gestärkt werden (vgl. Walter 2006). 300 europäische und außereuropäische Rektoren bekräftigten in Bologna die Prinzipien der Universität als „wahre Zentren der Kultur, Wissenschaft und Forschung“, als „autonome Einrichtungen“, „die Kultur vermittelt Forschung und Lehre schaffen, entfalten, hinterfragen und weiterreichen“ (Magna Charta Universitatum 1988: 1). Ferner wurde die Freiheit und Einheit von Forschung und Lehre betont, da die Universität „nur auf diese Weise ihre Wissensvermittlung der Entwicklung der gesellschaftlichen Bedürfnisse und Anforderungen einerseits sowie der Wissenschaft andererseits gerecht werden kann“ (ebd.).

8 Alle im Gutachten zitierten Paragraphen des BayHSchG stammen aus der Fassung der Bekanntmachung vom 23. Mai 2006, URL: <http://www.gesetze-bayern.de> [Zugriff: 29.01.2013].

die Hochschulen in Baden-Württemberg 2012⁹ durch die „Zusammenarbeit mit der Wirtschaft und den sozialen Einrichtungen die Studierenden bei der Durchführung von Praktika in Wirtschaftsbereichen sowie die Absolventen beim Übergang in das Berufsleben“ unterstützen. Brandenburger Hochschulen kommt in diesem Kontext gemäß §16, Abs. 2 des Brandenburgischen Hochschulgesetzes (BbgHG)¹⁰ die Aufgabe zu, „im Hinblick auf die Entwicklung in Wissenschaft und Kunst, die Bedürfnisse der beruflichen Praxis und die notwendigen Veränderungen in der Berufswelt“ zu überprüfen und weiterzuentwickeln.

Die *Ausdifferenzierung des Hochschulsystems* ist für den Ausbildungsauftrag der Hochschulen ein essentieller Bestandteil. So wurden z.B. in den 1970er Jahren Fachhochschulen als eigenständige Einrichtungen des Bildungswesens im Hochschulbereich eingeführt, welche wissenschaftliche Ausbildungsteile auf unterschiedliche Weise mit Praxisanteilen verbinden sollten (vgl. Anz 2004). Die Einführung der dualen Hochschule in Baden-Württemberg stellt eine Besonderheit dar. Sie „vermittelt durch die Verbindung des Studiums an der Studienakademie mit der praxisorientierten Ausbildung in den beteiligten Ausbildungsstätten (duales System) die Fähigkeit zu selbstständiger Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden in der Berufspraxis“ (§2, Abs. 1 Gesetz über die Hochschulen in Baden-Württemberg). Baden-Württemberg war mit der Einführung dieser staatlich anerkannten Hochschule ein Wegbereiter. Inzwischen hat sich das Modell auch in anderen Bundesländern als duale Hochschule bzw. Berufsakademie etabliert. Aber nicht nur Fachhochschulen oder duale Hochschulen, sondern alle Hochschulen und somit auch die Universitäten sollen laut dem Hochschulrahmengesetz von 1976 auf berufliche Tätigkeiten vorbereiten, „die die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und wissenschaftlicher Methoden oder die Fähigkeit zu künstlerischer Gestaltung erfordern“ (HRG 1976: §2, Abs. 1).

Resümierend wird deutlich, dass sich Hochschulen in einem ständigen Wechselverhältnis von Berufs- und Arbeitswelt befinden. Die Vermittlung von Kompetenzen, die im Berufsleben benötigt werden, tritt zunehmend in den Vordergrund und wird zu einem Thema für die Hochschulen. Der oftmals gegen ein berufsrelevantes Studium vorgebrachte Verweis auf Humboldts traditionelles Selbstverständnis von Hochschulen kann kaum als Argument geltend gemacht werden, da sich Humboldt ebenfalls schon auf eine akademische Be-

9 Alle im Gutachten zitierten Paragraphen des Gesetzes über die Hochschulen in Baden-Württemberg stammen aus der Fassung der Bekanntmachung vom 1. Januar 2005 zuletzt geändert am 10. Juli 2012, URL: <http://www.landesrecht-bw.de> [Zugriff: 29.01.2013].

10 Alle im Gutachten zitierten Paragraphen des BbgHG stammen aus der Fassung der Bekanntmachung vom 18. Dezember 2008, zuletzt geändert am 26. Oktober 2010, URL: <http://www.bravors.brandenburg.de> [Zugriff: 29.01.2013].

rufsbildung bezog.¹¹ Das Hochschulrahmengesetz (1976) verankerte den Ausbildungsauftrag der Hochschulen normativ. Dem Bildungsföderalismus geschuldet folgt jedes Bundesland zusätzlich einem eigenen Landeshochschulgesetz, wobei dieses sich grundlegend am Hochschulrahmengesetz orientiert. Auf einer normativen Ebene sollen Hochschulen demzufolge schon seit langem auf berufliche Tätigkeiten vorbereiten, doch erst mit dem Bologna-Prozess wurde das Thema zu einem Leitthema der Hochschuldebatte.

2.2 Employability im Bologna-Prozess

2.2.1 Employability in Bologna-Dokumenten

In den 1990er Jahren wurde, parallel zu den politischen Annäherungsprozessen in Europa, ein offener, europäischer Hochschulraum angestrebt. Neben einem europäischen Wirtschaftsraum sollte nun auch eine europäische Wissensgesellschaft geschaffen werden, die zugleich eine Harmonisierung der europäischen Hochschulbildung beinhaltete. Spätestens mit der Sorbonne-Erklärung von 1998 (unterschrieben von Frankreich, Italien, Großbritannien und Deutschland) sowie der Bologna-Erklärung der europäischen Bildungsminister von 1999 wurden die politischen Leitziele des gemeinsamen Hochschulraumes konkretisiert. Die politischen Zielvorgaben im Zuge des Bologna-Prozesses und die Umsetzungen in den Hochschulen in Europa führten zu einer intensiven Debatte über das Verhältnis von Hochschule und Arbeitsmarkt, in deren Verlauf der Begriff „Employability“ politisch an Bedeutung gewann. Der Begriff „Employability“ wurde jedoch – wie Analysen zeigen – bereits vor der Initiierung des Bologna-Prozesses genutzt, wenngleich nicht i.S. einer beschäftigungsbefähigenden Hochschulausbildung. Ursprünglich zielte Employability auf die „Förderung von Personen bzw. Gruppen mit niedrigen beruflichen Qualifikationen, aber überdurchschnittlichen Arbeitsmarkt- und Beschäftigungsproblemen“ ab (Teichler 2005: 316). Der Begriff wurde in erster Linie für die „Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit von nicht-erwerbstätigen, arbeitslosen Personen“ verwendet (Wolter/Banscherus 2012: 28).

Die Etablierung des Terminus im Bologna-Prozess führte zu einer *Transformation des Begriffs*, die im Folgenden rekonstruiert wird. Es soll gezeigt werden, dass „Employability“

11 Vgl. z.B. die Argumentation von Tenorth (2009), der die Inanspruchnahme von Humboldt gegen Bologna und Employability versucht zu widerlegen. Nach Humboldt solle sich jeder in seinem Fach zum Experten machen. Auf diese Weise erfolge eine berufs- bzw. fachbezogene Qualifizierung. Folglich kann das Humboldt'sche Universitätsideal im Bologna-Kontext durchaus als anschlussfähig betrachtet werden (vgl. Tenorth 2009).

1. zu Beginn des Bologna-Prozesses nicht als elementares Ziel festgeschrieben wurde, wenngleich sich frühzeitig der Begriff „Employability“ und relevante Aspekte von Employability in den (fach-)politischen Erklärungen nachweisen lassen und
2. seit Beginn des Bologna-Prozesses in Deutschland unterschiedlich übersetzt, verstanden und präzisiert wird, so dass sich begriffliche Unschärfen und vielfältige Deutungen nachweisen lassen.

Die Rekonstruktion der Transformation des Begriffes „Employability“ erfolgt zum einen anhand von (fach-)politischen Erklärungen im Bologna-Prozess und zum anderen anhand von ausgewählten Beschlüssen und Empfehlungen deutscher Wissenschaftsorganisationen. Begonnen wird mit der *Sorbonne-Erklärung*, der die Bedeutung einer Initialzündung zukommt. Die Sorbonne-Erklärung (1998) baut auf dem *Lissaboner Abkommen* auf, in dem 1997 der Europarat und die UNESCO ein Übereinkommen „über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich“ in Europa beschlossen (vgl. Lissabon-Abkommen 1997). Das Abkommen stellte die Grundlage für den nachfolgenden Reformprozess im Hochschulwesen dar. Mit der Sorbonne-Erklärung wurden diese Reformschritte beschleunigt. Im Rahmen der Erklärung verpflichteten sich die Bildungsminister der Länder, sich „für einen gemeinsamen Rahmen einzusetzen, um so die Anerkennung akademischer Abschlüsse im Ausland, die Mobilität der Studenten sowie auch ihre Vermittelbarkeit am Arbeitsmarkt zu fördern“ (Sorbonne-Erklärung 1998: 2). In der englischsprachigen Fassung der Sorbonne-Erklärung ist an dieser Stelle der Begriff „Employability“ enthalten: „We hereby commit ourselves to encouraging a common frame of reference, aimed at improving external recognition and facilitating student mobility as well as employability“ (Sorbonne-Declaration 1998: 2). Während also in der deutschen Fassung die Stichworte „Vermittelbarkeit am Arbeitsmarkt“ genutzt werden, beinhaltet die englische Fassung explizit den Begriff „Employability“. In der Sorbonne-Erklärung hat das Ziel „Vermittelbarkeit am Arbeitsmarkt“ bzw. „Employability“ allerdings eine eher randständige Bedeutung. Es wird nicht näher ausgeführt, besonders betont oder durch Umsetzungsschritte konkretisiert. Im Unterschied dazu wird das lebenslange Lernen, aufgrund der stetigen Veränderungen im Bildungswesen und am Arbeitsmarkt, in den Erklärungen des Bologna-Prozesses von Beginn an „zu einer ganz klaren Verpflichtung“ deklariert (Sorbonne-Erklärung 1998: 1). Eine systematische Verknüpfung des lebenslangen Lernens mit Employability erfolgte jedoch erst 2007 in der Londoner Erklärung.

In der *Bologna-Erklärung* (1999) wird der Begriff „Employability“ in der englischen Fassung an zwei Stellen aufgeführt. Zum einen erfolgt ein Verweis auf die Sorbonne-Erklärung von 1998: „It emphasised the creation of the European area of higher education as a key way to promote citizens' mobility and employability and the Continent's overall development.“ (Bologna-Declaration 1999: 2). Zum anderen wird die Einführung vergleichbarer Abschlüsse in Europa gefordert und mit der European citizens employability begründet: „Adoption of

a system of easily readable and comparable degrees, also through the implementation of the Diploma Supplement, in order to promote European citizens employability and the international competitiveness of the European higher education system [...]” (ebd.: 3). In der deutschen Fassung der Bologna-Erklärung (1999) wird an diesen Stellen von einer „Förderung der Mobilität und arbeitsmarktbezogenen Qualifizierung seiner Bürger“ gesprochen sowie auf die Notwendigkeit vergleichbarer Abschlüsse hingewiesen, um „die arbeitsmarktrelevanten Qualifikationen der europäischen Bürger ebenso wie die internationale Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulsystems zu fördern“ (Bologna-Erklärung 1999: 2 ff.). Die englische Fassung zielt mit dem Begriff „Employability“ also auf eine internationale Mobilität und Beschäftigungsmöglichkeit ab, während die deutsche Fassung vorrangig eine arbeitsmarktbezogene Qualifizierung bzw. arbeitsmarktrelevante Qualifikationen intendiert.¹²

Zusätzlich wurde eine weitere Aufgabe der Hochschulen etabliert: *Citizenship*. Danach sollen Hochschulen die gesellschaftliche und menschliche Entwicklung der Studierenden fördern und dabei das Bewusstsein für gemeinsame Werte und Zugehörigkeit hervorbringen (vgl. Bologna-Erklärung 1999). Folglich sollen sich die Studierenden neben dem fachlichen Studium auch mit außeruniversitären Aktivitäten auseinandersetzen. Die Erweiterung des gesellschaftlichen und sozialen Engagements der Studierenden rückt in diesem Zusammenhang in den Vordergrund. Dabei sollen die Erfahrungen aus den außeruniversitären Aktivitäten sowohl in das weitere Studium einbezogen werden als auch zur persönlichen Entwicklung der Studierenden beitragen. Insofern ist *Citizenship* bei den Studierenden – durch die Verknüpfung von Fachkompetenzen und gesellschaftlichem Engagement – als *notwendiges Korrektiv und Pendant zu „Employability“* zu verstehen. *Employability*, Lebenslanges Lernen und *Citizenship* verlaufen im Bologna-Prozess parallel und verdeutlichen die verschiedenen Akzente, mit denen sich Hochschulen auseinandersetzen sollten.¹³

12 Aufschlussreich ist hier ein Zeitzeugenbericht, der zunächst den Charakter der Bologna-Erklärung als „Selbstverpflichtung“ und „kein Dokument mit völkerrechtlicher Qualität“ betont, die den Unterzeichnerstaaten bewusst Spielraum lassen sollte. Es sei lediglich um gemeinsame Grundstandards für einen europäischen Hochschulraum gegangen wie zweistufige Studienstruktur, Qualitätssicherung und großzügige Anerkennung von Studienabschnitten und -abschlüssen. Das Bundesbildungsministerium sah in Bologna zugleich die Chance, Deutschland für ausländische Studierende attraktiver zu machen und die gescheiterte Studienreform der 1970er Jahre fortzuführen, z.B. Studienzeiten, Abbruchquote u.a. Als problematisch wird rückblickend eingeräumt, dass Deutschland der zu erwartenden Entwicklung von steigenden Masterstudierendenzahlen direkt (Übergangsquoten) oder indirekt (Kapazität) entgegensteuern wollte und dass der in der Deklaration enthaltene Begriff „Employability“ „nicht zum strategischen Überdenken der im Deutschen Bildungssystem zentralen Schnittstelle Hochschulsystem – Berufsbildungssystem“ genutzt und konkretisiert wurde (Catenhusen 2009: 1 ff.).

13 Verwiesen sei in diesem Zusammenhang auf das wegweisende Projekt „Tuning Educational Structures in Europe“ (2008), das beide Aspekte, „Employability“ und „Citizenship“, an zehn ausgewählten Studiengängen an 100 europäischen Hochschuleinrichtungen zu verknüpfen versucht (vgl. z.B. Wildt 2012).

Bereits im Jahre 1999 formulierte der *Akkreditierungsrat*, der die Qualitätssicherung in Studium und Lehre durch Akkreditierung von Studiengängen gewährleisten soll, im Beschluss zur „Akkreditierung von Studiengängen mit den Abschlüssen Bachelor und Master“ zahlreiche Mindeststandards, die für die Akkreditierung von Studiengängen heranzuziehen sind (vgl. Akkreditierungsrat 1999). Darin wird zum einen – angelehnt an die Verwendung des Begriffs „Employability“ in der englischsprachigen Bologna-Erklärung – die internationale Beschäftigungsmöglichkeit der Absolventen betont. Zum anderen werden ein Praxisbezug bzw. eine Praxisrelevanz des Studiums und die grundsätzliche Beschäftigungsfähigkeit bzw. Berufsbefähigung der Hochschulabsolventen hervorgehoben. So soll das Akkreditierungsverfahren auf der einen Seite „dazu beitragen, die Mobilität der Studierenden zu erhöhen sowie die internationale Anerkennung der Studienabschlüsse zu verbessern“ (Akkreditierungsrat 1999: 1). Auf der anderen Seite sollen die Akkreditierungsagenturen auf die „Ausbildungsfunktion und Studierbarkeit der Studiengänge, insbesondere im Hinblick auf die Beschäftigungsfähigkeit der Absolventen und auf absehbare Entwicklungen in möglichen Berufsfeldern“ achten (ebd.: 2). Bei der Akkreditierung sollen u.a. die beiden Kriterien a) „Berufsbefähigung der Absolventinnen und Absolventen aufgrund eines in sich schlüssigen, im Hinblick auf das Ziel des Studiums und die Vorbereitung auf berufliche Tätigkeiten plausiblen Studiengangkonzepts“ und b) „Abschätzung der absehbaren Entwicklungen in möglichen Berufsfeldern“ (Akkreditierungsrat 1999: 5) herangezogen werden. Akkreditierungsanträge von Studiengängen sollen demzufolge u.a. Angaben a) zu den zu vermittelnden Fach-, Methoden-, Lern- und sozialen Kompetenzen (fachspezifische und fächerübergreifende Kenntnisse), b) zu berufsvorbereitenden Studieneinheiten, c) zu Praxisbezügen und Praktika im Studienverlauf sowie d) zu den Ergebnissen der Studiengänge mit Blick auf die Praxisrelevanz (z.B. durch Absolventenbefragungen, Verbleibstudien, Berufsweganalysen) enthalten (vgl. ebd.). Legt man die Ausführungen des Akkreditierungsrats von 1999 zugrunde, dann müssen Studiengänge Praxisbezüge, eine Praxisrelevanz und eine Vorbereitung auf eine berufliche Tätigkeit für die Studierenden aufweisen. Weiterhin müssen sie eine Berufsfähigkeit und Beschäftigungsfähigkeit der Absolventen sicherstellen sowie eine internationale Anerkennung der Studienabschlüsse (Beschäftigungsmöglichkeit) gewähren. Letztlich bündeln sich hier unterschiedliche Deutungen und Aspekte von Employability und Arbeitsmarktrelevanz.

Der *Wissenschaftsrat*, ein Verbund von berufenen Wissenschaftlern und Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens (Wissenschaftskommission) sowie Vertretern von Bund und Ländern (Verwaltungskommission), der „die Bundesregierung und die Regierungen der Länder in Fragen der inhaltlichen und strukturellen Entwicklung der Hochschulen, der Wissenschaft und der Forschung“ berät (Wissenschaftsrat 2012), ist in zahlreichen Stellungnahmen und Empfehlungen auf Employability sowie das grundsätzliche Verhältnis von Hochschule und Arbeitsmarkt im Bologna-Prozess eingegangen (vgl. z.B. Wissenschaftsrat 1999, 2000, 2012). Bereits im Jahr 1999 verwendet der Wissenschaftsrat in seiner „Stellungnahme zum Verhältnis von Hochschulausbildung und Beschäftigungssystem“ explizit

die Begriffe „Employability“ bzw. „Beschäftigungsfähigkeit“, und zwar als Übersetzung und damit als synonyme Begriffe. Die Gleichsetzung beider Begriffe wird durch die verwendete Formulierung „Beschäftigungsfähigkeit (Employability)“ erkennbar (vgl. Wissenschaftsrat 1999). In den deutschsprachigen Bologna-Erklärungen einigte man sich erst 2005 auf die Bezeichnung „Beschäftigungsfähigkeit“. Der Wissenschaftsrat hingegen hat sich in seiner Stellungnahme aufgrund der wachsenden arbeitsmarktbezogenen Bedeutung von Hochschulen bereits 1999 in seiner Stellungnahme für eine stärkere „Auseinandersetzung der Hochschulen mit den Problemen der Entwicklung, Vermittlung und des Erhalts der Beschäftigungsfähigkeit“ ausgesprochen (Wissenschaftsrat 1999: 5). In der „Empfehlung zur Einführung neuer Studienstrukturen und -abschlüsse“ definierte er im Jahr 2000 drei grundlegende Ziele eines Studiums: „die intellektuelle Bildung durch Wissenschaft, die wissenschaftlich basierte Beschäftigungsfähigkeit und die Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden“ (Wissenschaftsrat 2000: 21). Das Bachelorstudium soll diese Ziele erreichen, indem Beschäftigungsfähigkeit durch „die Vermittlung von transferfähigem Basiswissen“ und die „Entwicklung von Schlüsselqualifikationen“ ermöglicht wird (ebd.: 23). Die Einführung gestufter Studiengänge, welche zu einem adäquaten Verhältnis von Hochschule und Arbeitsmarkt führen sollte, hatte der Wissenschaftsrat bereits im Jahre 1966 vorgeschlagen. Die angeregten Reformen wurden allerdings lediglich auf Fachhochschulen bezogen.

In der *Prager Erklärung* (2001) wird Employability im Zusammenhang mit Beschäftigungschancen thematisiert. Die Erhöhung der Beschäftigungschancen Studierender wurde darin als bedeutsam erachtet und sollte „auf allen Ebenen [durch] die Entwicklung von Modulen, Kursen und Lehrplänen mit ‚europäischem‘ Inhalt, ‚europäischer‘ Orientierung oder Organisation“ ausgebaut werden (Prager Erklärung 2001: 5). Die vielfältigen individuellen, akademischen und arbeitsmarktbezogenen Bedürfnisse sollten entsprechend gefördert werden (vgl. Prager Erklärung 2001).

Die *Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland* (KMK), welche u.a. die Aufgabe hat, „durch Konsens und Kooperation in ganz Deutschland für die Lernenden, Studierenden, Lehrenden und wissenschaftlich Tätigen das erreichbare Höchstmaß an Mobilität zu sichern, [...]“ (KMK 2012) erarbeitete mit Beginn des Bologna-Prozesses verschiedene Beschlüsse und Stellungnahmen zur Hochschulreform. Die Einführung der gestuften Studienstruktur solle zu einer verbesserten Berufsqualifizierung führen, da moderne Hochschulen sowohl Stätten „der wissenschaftlichen Bildung als auch der Berufsqualifizierung“ seien (KMK 2002: 3). Die KMK orientiert sich diesbezüglich an den Bologna-Erklärungen und spricht sich für die Vermittlung von „berufsfeldbezogenen Qualifikationen“ aus. Der Bachelor als erster berufsqualifizierender Abschluss habe dabei die Aufgabe, „wissenschaftliche Grundlagen, Methodenkompetenz und berufsfeldbezogene Qualifikationen entsprechend dem Profil der Hochschule und des Studiengangs“ (KMK 2003: 2) zu vermitteln, wobei der Erwerb von Schlüsselkompetenzen entscheidend

sei. Die Universitäten sollen den Schwerpunkt in der erkenntnistheoretischen Forschung haben, wohingegen Fachhochschulen eine anwendungsorientierte Ausbildung und Forschung anstreben sollen (vgl. KMK 2002). Zur Überprüfung dieser Maßnahmen verweist die KMK auf Akkreditierungs- bzw. Reakkreditierungsverfahren des Akkreditierungsrates.

In der *Bergener Erklärung* (2005) findet die vielfältige begriffliche Verwendung von Employability mit der einheitlichen Übersetzung „Beschäftigungsfähigkeit“ ein vorläufiges Ende. Diese soll durch einen „verstärkten Dialog zwischen Regierungen, Hochschulen und Sozialpartnern“ weiterhin gefördert werden (Bergener Erklärung 2005: 2).

Mit der *Londoner Erklärung* (2007) erhält Employability – bzw. im deutschen Raum Beschäftigungsfähigkeit – eine zunehmende Bedeutung, indem der Begriff in die offizielle Zielsetzung des Bologna-Prozesses eingearbeitet wird. Erstmals werden Beschäftigungsfähigkeit und Lebenslanges Lernen in den Erklärungen des Bologna-Prozesses in Bezug zueinander gesetzt, indem überprüft werden sollte, „wie die Beschäftigungsfähigkeit [...] im Rahmen des Lebenslangen Lernens verbessert werden kann“ (Londoner Erklärung 2007: 7). Der Akkreditierungsrat (2001) hatte diese Verknüpfung bereits in seinem Referenzrahmen für Bachelor- und Master-/Magisterstudiengänge hervorgehoben. Die Zusammenarbeit bzw. der Austausch zwischen Hochschule und Arbeitgebern spielt in diesem Kontext eine elementare Rolle.

Die *Leuener Erklärung* (2009) hebt bezüglich des notwendigen Austauschs der Akteure erneut die besonderen Aufgaben der Hochschulen hervor. Diese müssen aufgrund der zunehmend auf dem Arbeitsmarkt geforderten höheren Qualifikationen und fachübergreifenden Kompetenzen, „den Studierenden das vertiefte Wissen, die Fähigkeiten und die Kompetenzen vermitteln, die sie während ihres ganzen Berufslebens benötigen“ (Leuener Erklärung 2009: 3). Demzufolge soll die Vermittlung von Beschäftigungsfähigkeit dem Einzelnen ermöglichen, sich auf dem Arbeitsmarkt vollständig zu etablieren, indem die Ausgangsqualifikationen erhöht und „durch enge Zusammenarbeit zwischen Regierungen, Hochschulen, Sozialpartnern und Studierenden [der] Fortbestand und die Erneuerung einer hoch qualifizierten Arbeitnehmerschaft“ sichergestellt werden (ebd.).

Zuletzt trafen sich die Bildungsminister der Länder im Frühjahr 2012 und verabschiedeten die *Bukarester Erklärung* (2012). In dieser wird Employability u.a. im Kontext der Stärkung der Mobilität der Studierenden betrachtet, da Lernmobilität, Mitnahmefähigkeit und Anerkennung der Abschlüsse grundlegende Bausteine einer erfolgreichen Employability darstellen. Hochschulbildung soll ein offener Prozess sein, bei dem die Studierenden neben dem Erwerb von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu selbstsicheren und kritischen Menschen befähigt werden (vgl. Bukarester Erklärung 2012). Die Beschäftigungsfähigkeit und persönliche sowie berufliche Entwicklung der Absolventen soll auf diese Weise und durch einen gezielteren Austausch mit den Arbeitgebern erweitert werden (vgl. ebd.). Die

Schwerpunktsetzung auf die Stärkung der Mobilität der Studierenden hatte zur Folge, dass u.a. die „Mobilitätsstrategie 2020“ verabschiedet wurde, mit der die „Förderung der Beschäftigungsfähigkeit und persönlichen Entwicklung der mobilen Menschen und [...] Stärkung der kulturellen Identität Europas“ vorangetrieben werden sollen (Mobilitätsstrategie 2020 2012: 1). Über die Umsetzung der Schwerpunkte soll auf der Bologna-Konferenz in Armenien (2015) konferiert werden.

Resümierend werden anhand der Dokumente im Kontext von Bologna die große Varianz und die Transformation des Themas „Hochschule und Arbeitsmarkt“ und seiner Begrifflichkeiten augenfällig. Besonders zu Anfang des Bologna-Prozesses dominierte eine begriffliche Vielfalt. Diese ist in der zusammenfassenden Abbildung 2 dargestellt: Employability wurde bspw. mit „Beschäftigungschancen“, „Vermittelbarkeit am Arbeitsmarkt“, „Berufsbefähigung“ oder „Berufsqualifizierung“ übersetzt. Erst im Jahre 2005 einigte man sich auf die einheitliche Verwendung von „Beschäftigungsfähigkeit“. Mögliche Gründe für den Wandel des Begriffs können in konjunkturellen, politischen Präferenzen sowie im Zusammenhang mit der aufkommenden Kompetenzdebatte vermutet werden. Ungeachtet der begrifflichen Vielfalt im Kontext der Bologna-Dokumente wird deutlich, dass Employability unter Studierenden und damit – im weiteren Sinne – auch die Arbeitsmarktrelevanz eines Studiums zunehmend ins Zentrum der Hochschuldebatte und der Hochschulbildung gerückt sind.

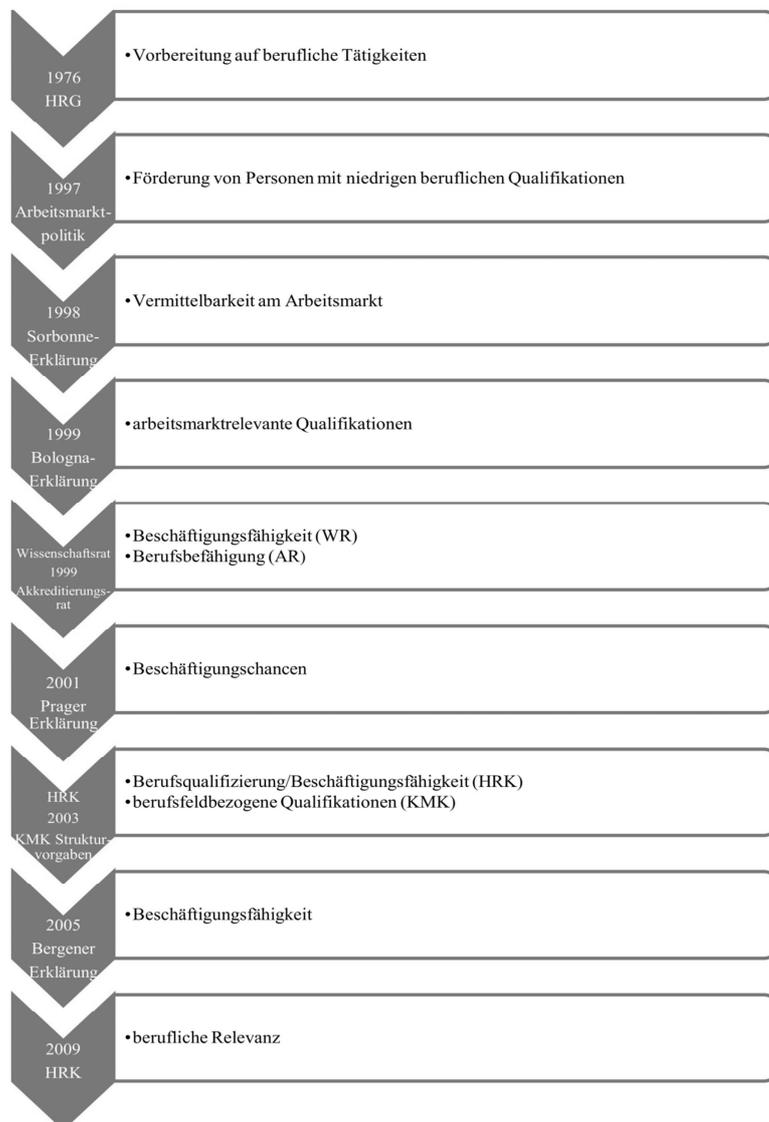


Abb. 2: Chronologische Entwicklung des Employability-Begriffs anhand ausgewählter Dokumente¹⁴ (eigene Darstellung)

14 Die Hochschulrektorenkonferenz verwendet in ihren Empfehlungen und Stellungnahmen den Terminus „Berufsqualifizierung“ bzw. „Beschäftigungsfähigkeit“ (vgl. HRK 2003). In ihrem Beitrag „Neue Anforderungen an die Lehre in Bachelor- und Masterstudiengängen“ (2009) kritisiert sie sowohl den Begriff „Employability“, aufgrund seiner Herkunft aus der Arbeitsmarktpolitik, als auch die gängige deutsche Übersetzung „Beschäftigungsfähigkeit“ und spricht sich für die Bezeichnung „berufliche Relevanz“ aus (vgl. HRK 2009).

2.2.2 Employability in der Perspektive unterschiedlicher Akteursgruppen

In der aktuellen Rezeption der Bologna-Beschlüsse kommt dem Anspruch auf Employability und den Forderungen nach einem arbeitsmarktrelevanten Studium große Bedeutung zu. Von verstärkten Anwendungs- und Praxisbezügen sowie einer Verknüpfung von theoretischen und praktischen Elementen im Studium können alle Beteiligten profitieren: die Studierenden, die sich oft ein praxisnahes Studium wünschen, die Arbeitgeber, die handlungskompetente Fachkräfte benötigen. Auch die Hochschulen selbst können profitieren, da sie wissenschaftlich qualifizierte Absolventen für den Arbeitsmarkt (aus-)bilden und durch Praxisbezüge zugleich Anregungen für Forschung und Lehre erhalten. Diesem allseitigen Interesse zugrunde liegend lassen sich zahlreiche Positionspapiere und Stellungnahmen unterschiedlicher Akteure finden. Aus den Stellungnahmen gehen zugleich die unterschiedlichen Zugänge zum Bologna-Prozess und zu den damit verbundenen Zielen hervor. Im Folgenden werden die Positionen der Hochschulen, der Studierenden, der Arbeitgeber sowie der Gewerkschaften dargestellt, wobei sich zeigt, dass nicht nur zwischen den Akteursgruppen unterschiedliche Positionen bestehen, sondern selbst innerhalb dieser die Positionen heterogen sind.

Perspektive der Hochschulen

Die *Hochschulrektorenkonferenz* (HRK), ein Zusammenschluss von staatlichen und staatlich anerkannten Universitäten und Hochschulen Deutschlands, befasst sich mit allen Themen, die die Aufgaben der Hochschule betreffen, und bildet die Stimme der Hochschulen gegenüber der Politik und der Öffentlichkeit sowie das Forum für den gemeinsamen Meinungsbildungsprozess der Hochschulen (vgl. HRK 2012). Im Jahr 2003 hat die HRK in Vorbereitung auf die Berlin-Konferenz eine EntschlieÙung zum Sachstand und zu den Strategien der Hochschulen erarbeitet, in welcher sie die Hochschulen, die Wirtschafts- und Berufsverbände sowie die Kammern auffordert, Bachelor- und Masterabsolventen eine adäquate Beschäftigung zu ermöglichen (vgl. HRK 2003). Für die Kennzeichen des Bachelor- und Masterstudiums greift die HRK auf die Stellungnahme der KMK zu den „Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen“ (2003) zurück. Im Zuge dessen kritisiert die HRK die uneinheitlichen Vorstellungen bzw. Definitionen zum Thema Berufsqualifizierung und fordert insbesondere von Vertretern der Hochschulen, des Arbeitsmarktes und der Fachgesellschaften, die Klärung eines einheitlichen Begriffs (vgl. ebd.). Die HRK verwendet in ihren Empfehlungen und Stellungnahmen den Terminus „Beschäftigungsfähigkeit“ bzw. „Berufsbefähigung“, die insbesondere durch den Erwerb von Schlüsselkompetenzen sowie durch die Integration berufsfeldorientierter Praktika stärker gefördert werden soll (vgl. HRK 2008). Aufgrund seines Ursprungs in der Arbeitsmarktpolitik übt die HRK Kritik an dem Begriff „Employability“ sowie an der deutschen Übersetzung mit dem Terminus „Beschäftigungsfähigkeit“ und spricht sich ferner für eine Verbindung von Kompetenzorientierung und

beruflicher Relevanz der Inhalte aus (vgl. HRK 2009). Im Wesentlichen bedeute dies eine stärkere Integration von fachübergreifenden und berufsfeldbezogenen Kompetenzen. Des Weiteren geht es um eine aktivere Einbindung der Studierenden, vor allem im Hinblick auf projekt- und teamorientiertes Lernen sowie die Berücksichtigung von berufsfeldbezogenen Inhalten, besonders hinsichtlich der Vermittlung von Schlüsselkompetenzen in Verbindung mit fachwissenschaftlichen Inhalten (vgl. HRK 2005)¹⁵.

Der *Deutsche Hochschulverband* (DHV), in dem fast 27.000 Hochschullehrer wissenschaftlicher Hochschulen Mitglied sind, unterstützt zwar die Bologna-Reform, spricht sich aber für den Master als Regelabschluss eines universitären Studiums aus. Gleichzeitig betont er, dass dies nicht ausschließt, dass der Bachelor berufseinmündend ist und einen ersten, zu einem Beruf befähigenden Abschluss darstellen kann. Zudem unterstützt der DHV eine „Employment Prämie“, d.h. eine Prämierung derjenigen Hochschulen, die anhand von Programmen und Maßnahmen nachweisen, dass sie für eine studiengangsspezifische oder studiengangsnaher Erstanstellung der Hochschulabsolventen auf dem außeruniversitären Arbeitsmarkt Sorge tragen. Durch die Prämie haben die Hochschulen ein verstärktes Interesse am Berufseinstieg ihrer Absolventen und erhalten einen Anreiz, den Kontakt und die Kooperation mit Arbeitgebern zu intensivieren (vgl. DHV 2008).

Auch der *Hochschullehrerbund e.V.* (hlb), der Berufsverband der Professoren an deutschen Fachhochschulen mit derzeit über 5.000 Mitgliedern, unterstützt die Bestrebungen zur Schaffung eines europäischen Hochschulraumes. Die Mitglieder sprechen sich für Bachelorstudiengänge aus, die je nach Fachgebiet sechs oder acht Semester dauern sollen. Universitäten und Fachhochschulen dürfe der Abschluss nicht vorgeschrieben werden, vielmehr müsse das Angebot bedarfsgerecht sein. D.h. solange der Diplomabschluss von Studierenden und Arbeitsmarkt nachgefragt wird, müsse er von den Hochschulen weiter angeboten werden können (vgl. hlb 2005). Als wichtiger Erfolgsfaktor des Studiums an Fachhochschulen werde die Praxisorientierung gesehen. Dabei seien von den Fachhochschulen gelenkte praktische Studiensemester als reguläre Studienleistung eine tragende Säule des praxisbezogenen Studiums. Diese Komponente solle im Bachelorstudium erhalten bleiben (vgl. ebd. 2005).

Das *TU9-Konsortium*, ein Verbund von neun Technischen Hochschulen in Deutschland, sieht seine übergeordnete Aufgabe in der Förderung von Wissenschaft und Forschung in den Ingenieur- und Naturwissenschaften. Auch das TU9-Konsortium betrachtet den Master als Regelabschluss für die Natur- bzw. Ingenieurwissenschaften an Technischen Univer-

15 Vgl. auch die aktuelle Broschüre der HRK „Studium und Praxis“, in der die Verantwortung der Hochschulen für die Berufsvorbereitung betont wird und Möglichkeiten zur Stärkung von Praxisbezügen aufgezeigt werden (vgl. HRK 2013a).

sitäten und spricht sich für eine Bescheinigung des Master-Grades als Äquivalenz zum „Dipl.-Ing.“ aus. Die Technischen Universitäten konstatieren: „Der universitäre Bachelor ist relevant to the labour market, employable but not professional; er kann im Hinblick auf seine Kenntnisse und Fähigkeiten kein professioneller Abschluss sein“ (TU9 2006: 3). Des Weiteren setzt sich das TU9-Konsortium für die Einrichtung von Pre-engineering schools ein, die der Studienvorbereitung in Ingenieurstudiengängen dienen (vgl. TU9 2009). Auf diese Weise sollen u.a. die Schwundquoten im Ingenieurstudium gesenkt werden.

Perspektive der Studierenden

Der *freie Zusammenschluss von StudentInnenschaften* (fzs) sieht Hochschulen als Ort, an dem Lösungen für gesellschaftliche Probleme erarbeitet und Grundlagen für den gesellschaftlichen Fortschritt entwickelt werden. Einziges Ziel eines Studiums sei es daher nicht, für die bestehende Arbeitswelt zu qualifizieren, sondern Fachwissen, Kenntnisse und Fähigkeiten zur gesellschaftlichen und politischen Mitwirkung zu vermitteln, um am späteren Arbeitsplatz Reformen durchsetzen sowie neue Tätigkeitsfelder selbstständig erschließen zu können. Kern einer Praxisorientierung bildet daher das kritische Hinterfragen der beruflichen und gesellschaftlichen Praxis (vgl. fzs 2004). Die *Konferenz Sächsischer Studierendenschaften* (KSS) betont in ihrem Positionspapier, dass Berufsqualifizierung nicht die Ausrichtung von Studiengängen an einem konkreten Arbeitsmarkt bedeute, sondern dass der berufsqualifizierende Abschluss grundsätzlich zur Aufnahme einer Beschäftigung befähigen müsse. Somit dürfen sich Studienhalte nicht ausschließlich am Arbeitsmarkt orientieren. Zudem müssen im Studium grundlegende Schlüsselkompetenzen vermittelt und im Studienverlauf angewandt werden (vgl. KSS 2011). Auch der *Bundesverband Liberaler Hochschulgruppen* (LHG) und der *Ring Christlich-Demokratischer Studenten* (RCDS) sprechen sich in einem gemeinsamen Positionspapier dafür aus, an den Hochschulen verstärkt Studium-Generale-Modelle anzubieten, damit Studierende auch außerhalb ihres Studiengangs Veranstaltungen besuchen können (vgl. LHG/RCDS 2012). Zudem wird vom LHG eine frühe Einbindung von Vertretern aus der Wirtschaft in die Konzeption von Studiengängen befürwortet. Aus ihrer Sicht haben Studierende und Wirtschaft gleichgerichtete Interessen bezüglich der Qualität der Lehre, ein Gegensatz bestehe nicht (vgl. LHG 2010). *Campusgrün*, das Bündnis grün-alternativer Hochschulgruppen, der fzs und die Juso-Hochschulgruppen fordern in einem gemeinsamen Positionspapier zum Bologna-Prozess eine qualifizierte Studienreform. Statt einer Orientierung des Studiums an eng umrissenen und kurzfristig verwertbaren Berufsprofilen müsse ein problemorientierter Praxisbezug die Studienangebote bestimmen. Studienangebote sollten interdisziplinär und projektorientiert ausgerichtet sein (vgl. Campusgrün/fzs/Juso-Hochschulgruppen 2010). Die *Arbeitsgemeinschaft katholischer Studentenverbände* (AGV) kritisiert, dass sich die Unterzeichner der Bologna-Reform von einem verengten Bildungsverständnis haben leiten lassen, welches die Zielsetzung eines Studiums auf die Beschäftigungsfähigkeit der Absolventen reduziert. Bildung verkomme so zu einer eng verstandenen beruflichen Ausbildung mit dem

primären Ziel der Beschäftigungsfähigkeit. Die Neustrukturierung der Studiengänge gehe zu Lasten der Persönlichkeitsbildung. Die AGV fordert daher eine Rückbesinnung auf Humboldt: Bildung und Studium sollen zu mündigen, kritischen und eigenständig denkenden Bürgern erziehen (vgl. AGV 2011). Das *Deutsche Studentenwerk* (DSW) stellt fest, dass der Bachelor zwar einen ersten berufsqualifizierenden Abschluss darstellen solle, sich jedoch erst als solcher etablieren werde, wenn sich sowohl in der Hochschule als auch in der Arbeitswelt ein neues Verständnis von Berufsqualifizierung und -fähigkeit durchsetze (vgl. DSW 2004).

Perspektive der Arbeitgeber

Die Seite der Arbeitgeber hat wesentlich dazu beigetragen, Beschäftigungsfähigkeit zu einem Leitmotiv der Studienreform zu machen und hat sich für einen stärkeren Praxisbezug im Studium eingesetzt. Ihre Unterstützung zur Umstellung des Studiums auf die gestufte Studienstruktur und damit zur Einführung des Bachelorabschlusses als ersten berufsqualifizierenden Hochschulabschluss bringen Personalverantwortliche führender Unternehmen in Deutschland seit 2004 alle zwei Jahre durch die Erklärung „Bachelor Welcome!“ zum Ausdruck. Darin fordern sie, dass Bachelorabsolventen das Kernwissen ihrer Disziplin beherrschen und darüber hinaus über soziale und methodische Schlüsselkompetenzen verfügen müssen. Unabhängig vom Hochschultyp muss der Praxisbezug in allen Studienphasen der gestuften Studienstruktur gewährleistet sein (vgl. Personalvorstände führender deutscher Unternehmen 2004). In der Erklärung von 2010 wird nach den Erfahrungen mit der Studienreform die konsequente Ausrichtung der Studiengänge an Kompetenzen und die Stärkung des Praxisbezugs gefordert. Zudem müsse das Studium der Persönlichkeitsbildung dienen (vgl. Personalvorstände führender deutscher Unternehmen 2010). Auch in der aktuellen Erklärung unter dem Motto „Bologna@Germany“ sprechen sich die Personalverantwortlichen für mehr Praxisorientierung im Studium und einen verstärkten Fokus auf überfachliche Kompetenzen aus (vgl. Personalvorstände führender deutscher Unternehmen 2012).

Die *Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände* (BDA), der *Bundesverband der Deutschen Industrie* (BDI) und die *Fakultätentage der Ingenieurwissenschaften und der Informatik an Universitäten* (4ING) bekennen sich zum Ziel des Bologna-Prozesses, bei der Gestaltung der Curricula die Qualifikationsanforderungen des Bologna-Prozesses zu berücksichtigen und durch die Vermittlung berufsfeldbezogener Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen die Beschäftigungsfähigkeit von Bachelor- und Masterabsolventen zu sichern (vgl. BDA/4ING/BDI 2007). Im gemeinsamen Memorandum von BDA, BDI und Hochschulrektorenkonferenz (HRK) wird unter Beschäftigungsfähigkeit von Absolventen deren Fähigkeit, eine qualifizierte Beschäftigung aufzunehmen, zu halten und sich neue Beschäftigungsfelder zu erschließen, verstanden. Dies beinhaltet den Erwerb verschiedener arbeitsmarktrelevanter Kompetenzen, die i.S. Lebenslangen Lernens kontinuierlich aktuali-

siert und erweitert werden müssen. Um Beschäftigungsfähigkeit als Ziel des Hochschulstudiums zu erreichen und die Studierenden auf eine qualifizierte Berufstätigkeit vorzubereiten, müssen im Studium fachwissenschaftliche Inhalte und Methoden zur Anwendung gebracht werden. Auch müssen in den Curricula praxisrelevante Elemente und die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen einbezogen werden. Dabei müssen Hochschulen und Unternehmen intensiv zusammenarbeiten und sich über die Anforderungen in den entsprechenden Berufsfeldern regelmäßig austauschen (vgl. BDA 2008). Beschäftigungsfähigkeit der Absolventen müsse – so die BDA – zu einem der zentralen Ziele jedes Studienganges werden. Beschäftigungsprofile der Praxis seien aufzunehmen und daraus arbeitsmarktrelevante Studienangebote zu entwickeln (vgl. BDA 2012). Der *Deutsche Industrie- und Handelskammertag* (DIHK) fordert, die Praxisanteile im Studium auszubauen, denn nur wenn im Studium Theorie und Praxis verknüpft werden, könne das Ziel der Beschäftigungsfähigkeit erreicht werden (vgl. Heidenreich 2011).

Der *Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft*, ein Zusammenschluss von Unternehmen, Stiftungen und Privatpersonen, „um Wissenschaft, Forschung und Bildung voranzubringen“ (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft 2013), setzt sich für eine Verbesserung der Rahmenbedingungen in der Wissenschaft ein. In diesem Zusammenhang wurde 2013 der „Hochschulbildungsreport 2020“ veröffentlicht, indem u.a. die Fragen beantwortet wurden, welche Hochschulbildung Deutschland im Jahr 2020 benötigt und wie diese auf die Bedürfnisse von Arbeitgebern und Studierenden ausgerichtet werden kann (vgl. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft/McKinsey & Co. 2013). Darin betont der Stifterverband, dass die Angebote der Hochschulen „noch nicht optimal auf die Bedürfnisse [der] verschiedenen Studierendengruppen ausgerichtet“ seien und demzufolge „eine Neukonzeption und Stärkung der Studieneingangsphase, eine stärkere Verknüpfung zwischen Studium und Beruf sowie [ein strategischer] Blickwinkel bei der Planung durch Hochschulen, Politik und andere Akteure“ unumgänglich seien (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft/McKinsey & Co. 2013: 11). Praxisbezug in der Hochschullehre deklariert der Stifterverband dabei als wichtigen Baustein für eine stärkere „Verzahnung von akademischer und beruflicher Bildung [...]“, der zudem „generell ein Indikator für die Berufsbefähigung der Hochschulabsolventen“ (ebd.: 50) sei. Die Berufsbefähigung der Absolventen hängt jedoch „in besonderem Maße davon ab, wie sie [die Studierenden – *Anm. d. Verf.*] sich Wissen aneignen“ (ebd.: 51). Können Studierende ihr Wissen mit neuen Kontexten verknüpfen, sind sie gut auf die sich stets ändernde Arbeitswelt vorbereitet (vgl. ebd.). Praktika, Problembasiertes Lernen sowie andere projektorientierte Lehr- und Lernformen stellen für den Stifterverband geeignete Mittel dar, um akademische Bildung und Praxisbezüge zu verbinden. Eine stärkere Verknüpfung von akademischer und beruflicher Bildung soll zukünftig intensiviert werden, wobei beide Bereiche optimal gefördert werden müssen (vgl. ebd.). Der Ausbau von dualen Hochschulen wird diesbezüglich besonders hervorgehoben, da sie dem Wunsch nach mehr Praxisanteilen im Studium entsprechend Rechnung tragen.

Perspektive der Gewerkschaften

Das *Gewerkschaftliche Gutachternetzwerk* will die gewerkschaftliche Position in der Studienreform und im Akkreditierungsprozess stärken und die Gestaltung und Entwicklung von Studiengängen im Interesse der Studierenden bzw. der zukünftigen Arbeitnehmer unterstützen. Das Netzwerk verweist darauf, dass das vom Akkreditierungsrat für Studiengänge definierte Qualifikationsziel – der Befähigung, eine qualifizierte Erwerbstätigkeit aufzunehmen – nicht mit der Präzisierung der ländergemeinsamen Strukturvorgaben der Kultusministerkonferenz des Bachelors als ersten berufsqualifizierenden Abschluss übereinstimme. Demzufolge fordert das Gutachternetzwerk eine weitere Präzisierung der Begrifflichkeiten. In seinem vorgelegten Konzept wird betont, dass Studiengänge zum selbstständigen und (selbst-)kritischen Handeln befähigen sollen. Dabei sollten Studiengänge nicht „für die Ewigkeit“ konzipiert sein, sondern in einem Prozess des gemeinsamen Lernens von Lehrenden, Studierenden, Berufspraxis und Qualitätssicherung ständig weiterentwickelt werden. Die Vorlage des Gewerkschaftlichen Gutachternetzwerkes beinhaltet weiterhin praktische Vorschläge für die Studienganggestaltung und die Akkreditierung. Es wird davon ausgegangen, dass Berufsqualifizierung i.S. einer breit angelegten beruflichen Handlungskompetenz mit den klassischen Lehrmethoden von Vorlesung, Seminar und Übung und der sich daran häufig anschließenden Abfrage von Wissen und Verstehen in schriftlichen Klausuren oder mündlichen Prüfungen kaum erreicht werden kann. Die Gewerkschaften kritisieren, dass insbesondere fachlich ausgerichtete Studiengänge schwerfälliger mit dem Konzept der Kompetenzorientierung arbeiten. Häufig werde auf „wissensbasierte“ Kompetenzbegriffe ausgewichen und unterstellt, dass Wissen auch von selbst zur Befähigung führe, das im Studium angehäufte Wissen in der Arbeitswelt anzuwenden. Aus Sicht des Gutachternetzwerkes ist von Bedeutung, dass fachliche und überfachliche Anteile nicht nebeneinander, sondern integriert gelehrt und gelernt werden können. Dazu eignen sich das Lernen in Projekten, das so genannte Problemorientierte Lernen oder das Forschende Lernen. Diese Ansätze kommen laut Gutachternetzwerk dem gewerkschaftlichen Verständnis von umfassender beruflicher Handlungskompetenz, die auch immer eine reflexive Dimension beinhalte, nahe. Die Lernenden sollen befähigt werden, die Inhalte und Methoden zu beurteilen und ihren Qualifikationsprozess im Zusammenhang mit der späteren beruflichen Anwendung zu reflektieren (vgl. Gewerkschaftliches Gutachternetzwerk 2012).

Zehn Jahre nach Unterzeichnung der Bologna-Erklärung ist – so das Resümee der *Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft* (GEW) – der Nachweis der Berufsbefähigung noch nicht erbracht. Als wissenschaftliche Berufsausbildung hat ein Hochschulstudium sowohl Bildung als auch Ausbildung zu leisten. Die GEW fordert, die Berufsbefähigung durch das Studium bzw. deren Inhalte zu gewährleisten, wobei Berufsbefähigung aber nicht auf die verkürzte Vorstellung reduziert werden darf, ein Hochschulstudium habe in erster Linie unmittelbar beruflich verwertbare Fertigkeiten zu vermitteln. Insofern erteilt die GEW dem

Begriff der „Employability“ eine Absage (vgl. GEW 2009). Gefordert wird die Berufsbefähigung in der Weise, „dass [sie] einerseits auf die berufliche und gesellschaftliche Praxis Bezug nimmt und andererseits die Studierenden dafür qualifiziert, diese Praxis auf wissenschaftlicher Grundlage kritisch zu hinterfragen. Das Studium muss die Studierenden auch befähigen, die gesellschaftlichen Grundlagen und Rahmenbedingungen der beruflichen Praxis sowie die Folgen der Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse in der Praxis für Menschen und Umwelt kritisch zu reflektieren“ (GEW 2009: 4). Gefordert wird zudem, die Lehre in den Mittelpunkt der Hochschulen und die Studierenden in das Zentrum von Lehre und Studium zu stellen (vgl. ebd.).

Auch die *Vereinte Dienstleistungsgesellschaft* (ver.di) kommt in ihrer Zwischenbilanz nach zehn Jahren Bologna-Reform zu einem unbefriedigenden Ergebnis: So sei das Gesamtbild durch Überfrachtung, Verdichtung, Prüfungsdruck und Selektion gekennzeichnet. „Die Bologna-Ziele – die Herausbildung von Fach- und Sozialkompetenz in Verbindung mit kritischem Denken – wird damit nicht erreicht“ (ver.di 2009: 2). Für die Beschäftigten der Hochschule habe die Studienreform in der bisherigen Praxis vor allem zu einer enormen Arbeitsverdichtung geführt. Ver.di fordert wie die GEW einen Wechsel vom Lehren zum Lernen durch aktivierende Lehr- und Lernformen sowie die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen und Methodenkompetenzen, was nur durch Abkehr von starren Curricula und durch Praxisbezug erreicht werden könne (vgl. ebd.).

Resümierend wird anhand der Perspektiven von Hochschulen, Studierenden, Arbeitgebern und Gewerkschaften deutlich, dass die Akteure einerseits zahlreiche gemeinsame Forderungen erheben, andererseits aber auch unterschiedliche Akzente setzen. Zugespißt gesagt erwarten die Akteure von Bologna alles: mehr Praxisbezüge, mehr Schlüsselkompetenzen, mehr Employability, mehr Persönlichkeitsbildung usw. Gemeinsam ist allen Forderungen auch die oben beschriebene Begriffsvielfalt und unklare Begriffsbestimmung. Die Unterschiede beginnen bereits bei der Kritik am Begriff „Employability“, wie sie von der HRK geäußert wird, und der Forderung einer begrifflichen Präzisierung z.B. von den Gewerkschaften. Auch die Ausrichtung am Ziel der Employability wird kontrovers diskutiert. Wie die Arbeitgeber, die u.a. mit ihrer Erklärung „Bachelor Welcome!“ offensiv dazu beigetragen haben, Beschäftigungsfähigkeit zu einem Leitmotiv der Studienreform zu machen, wollen auch die Gewerkschaften, dass sich Hochschulen stärker für die Berufsorientierung und Berufsbefähigung ihrer Absolventen engagieren. Hingegen sehen die Studierendenvertreter darin eine Engführung des Studiums und Abkehr vom Bildungsideal Humboldts. Sie sprechen sich diesbezüglich gegen eine ausschließliche Orientierung der Studieninhalte am Arbeitsmarkt aus. Die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen gilt bei den verschiedenen Akteuren übereinstimmend als zentrales Element von Beschäftigungsfähigkeit. Fachübergreifende Kompetenzen – so die allgemeine Forderung – sollten stärker in das Studium integriert und intensiver mit fachlichen Kompetenzen verbunden werden. Dafür eignen sich aus Sicht der Akteure Praxisbezüge sowie aktivierende Lehr- und Lernformen,

Problemorientiertes und Forschendes Lernen und weniger – so die Gewerkschaften – traditionelle Lehr-Lern-Formen. Die Arbeitgeberperspektive spricht sich besonders dafür aus, dass arbeitsmarktrelevante Kompetenzen i.S. Lebenslangen Lernens kontinuierlich aktualisiert, vertieft und erweitert werden. Insgesamt bedarf es eines neuen Verständnisses des Konzeptes von Employability, verbunden mit einer begrifflichen Präzisierung und einer Diskussion der Aufgaben von Hochschule. Dieses ist – auch hierin besteht Konsens – im gemeinsamen Dialog aller beteiligten Akteure, Hochschulen und Studierenden, Arbeitgebern sowie Gewerkschaften, zu erarbeiten.

2.2.3 Employability in unterschiedlichen Fachkulturen

Der Diskurs zu Employability wird in den Fachkulturen ganz unterschiedlich geführt. Dabei können – einer Typologie nach Griepentrog (2010) zufolge – drei Typen von Studiengängen unterschieden werden: 1) *Professionsorientierte Studiengänge*, in denen das Studium der allein mögliche Zugangsweg für bestimmte Berufe, die als Professionen verstanden werden, ist, wobei diese Studiengänge durch staatliche Regelungen gelenkt werden (z.B. Medizin, Lehramt, Rechtswissenschaft). 2) Studiengänge, die für *unterschiedliche, jedoch klar beschreibbare Berufe* qualifizieren (z.B. Betriebswirtschaftslehre, Ingenieurwissenschaften) und 3) wissenschaftlich ausgerichtete Studiengänge *ohne konkreten Berufsbezug* (z.B. Geistes- und Sozialwissenschaften) (vgl. Griepentrog 2010). Dementsprechend werden die unterschiedlichen Positionen zu Employability in den einzelnen Fachkulturen im Folgenden für ausgewählte Fachrichtungen mit einem *sehr weiten* Berufsbezug (Geistes- und Sozialwissenschaften, Musik und Kunst), mit einem *eher weiten* (MINT, Ingenieurwissenschaft) und einem *engen* Berufsbezug (Rechtswissenschaft, Lehramt) dargestellt.¹⁶

Employability in den Geistes- und Sozialwissenschaften

In den geistes- und sozialwissenschaftlichen Studiengängen haben Bachelor- und Masterstudiengänge das Diplom bzw. den Magister weitgehend abgelöst. Die Einführung des gestuften Studiensystems ist mit Chancen, aber auch mit Herausforderungen verbunden. So wirft die neue Studienstruktur u.a. der Geisteswissenschaften Schwierigkeiten auf, die sowohl die Konzeption der neuen Studiengänge als auch ihre konkrete Umsetzung betref-

16 Eine weitere Ausdifferenzierung der Fachkultur-Typen wäre nach Bargel (2013) wie folgt möglich: „autonome Professionskultur“ (Medizin), „szientifische Fachkultur“ (Physik, Chemie), „konventionelle Ordnungskultur“ (Jura), „literarisch-kritische Bildungskultur“ (Soziologie, Geschichte), „adaptive Arbeitskultur“ (Sport-, Forstwissenschaft, Geographie), „angewandte Expertenkultur“ (Maschinenbau, Elektrotechnik), „soziale Funktionskultur“ (Erziehungswissenschaft, Sozialpädagogik) und „instrumentelle Karrierekultur“ (Betriebswirtschaftslehre, Wirtschaftsingenieurwesen, Bauingenieurwesen). Hieran könnten weitere Forschungen anknüpfen.

fen. Auch in den gestuften Studiengängen in den Geisteswissenschaften müssen – darauf weist der Wissenschaftsrat in seinen Empfehlungen zur Entwicklung und Förderung der Geisteswissenschaften in Deutschland hin – bei der Konzeption und Umsetzung sowohl die Vermittlung wissenschaftlicher Kompetenz als auch die Beschäftigungsbefähigung gewährleistet werden (vgl. Wissenschaftsrat 2006). Jedoch sei in den Geisteswissenschaften umstritten, welche inhaltliche Ausgestaltung ein beschäftigungsbefähigender Bachelorabschluss haben könnte; zwischen Studienfach und beruflicher Tätigkeit bestehe vielfach nur eine lose Koppelung. Hinzu komme die seit Jahren fortschreitende Ausweitung der Berufsfelder für Geisteswissenschaftler. Daher kommt der Wissenschaftsrat zu dem Schluss: „Da der Einstieg in das Berufsleben durch eine große Bandbreite an Möglichkeiten charakterisiert und somit wenig prognostizierbar ist, wäre die Ausrichtung der Bachelorstudiengänge auf bestimmte Berufe wenig Erfolg versprechend“ (Wissenschaftsrat 2006: 52). Somit sei die Vermittlung spezifischer berufsbezogener Qualifikationen bzw. die Konzeption von spezifischen berufsbezogenen Studiengängen wenig sinnvoll. Vielmehr sollten die Studiengänge so angelegt sein, dass die in einem guten geisteswissenschaftlichen Studium vermittelten Schlüsselkompetenzen wie etwa Kulturkompetenz, Textkompetenz und Verständnis für diachrone Zusammenhänge im Hinblick auf die spätere Beschäftigungsbefähigung abgerufen werden können. „Aufgrund der auch in anderen Fachgebieten abnehmenden Verbindung zwischen Studienfach und beruflicher Tätigkeit könnte den Geisteswissenschaften in diesem Zusammenhang langfristig eine Vorreiterrolle zukommen“ (ebd.: 55).

Employability in Musik und Kunst

Ein Musik- und Kunststudium ist in Deutschland an Universitäten, Fachhochschulen sowie an Kunst- und Musikhochschulen möglich. Vor allem letztere sind in den Diskussionen zum Bologna-Prozess kaum im Blickpunkt von Hochschulpolitik und -forschung. Die Umstellung auf die Bachelor-/Masterstruktur wird in den Studienfächern Musik und Kunst unterschiedlich bewertet: Während die Rektorenkonferenz der Musikhochschulen sich für die Umstellung auf Bachelor und Master ausspricht, sehen sich die Kunsthochschulen durch die Bologna-Reform in ihrer Substanz bedroht und lehnen deren Umsetzung ab (vgl. Stempel 2007). Die Ziele des Bachelorstudiums in Musik oder Kunst beschreibt die KMK wie folgt: „Die künstlerischen Studiengänge fördern die Fähigkeit zur künstlerischen Gestaltung und entwickeln diese fort; sie vermitteln die wissenschaftlichen Grundlagen und die Methodenkompetenz des jeweiligen Faches sowie berufsfeldbezogene Qualifikationen“ (KMK 2003: 9). Gerade diese Vorgabe, dass schon der erste Studienzyklus zu einem berufsqualifizierenden Abschluss führen sollte, wird auch von den Musikhochschulen als problematisch angesehen. Sie sind der Auffassung, dass innerhalb von nur drei Jahren keine künstlerische oder musikpädagogische Ausbildung erreicht werden könne, die später auf einem anspruchsvollen Arbeitsmarkt bestehen kann. Die *Rektorenkonferenz der deutschen Musikhochschulen* (RKM) hat deshalb bereits 2004 beschlossen, dass alle RKM-Mitgliedshochschulen in den Musik-Studienfächern ausschließlich ein vierjähriges Ba-

chelorstudium anbieten. Zudem setzten sie sich für die Ausnahmeregelung ein, nach einem vierjährigen Bachelorstudium ein konsekutives Masterstudium von zwei Jahren anschließen zu dürfen, was von der KMK 2005 beschlossen wurde (vgl. RKM 2009).

Das Studium an Musik- und Kunsthochschulen ist durch einige Besonderheiten gekennzeichnet: So findet der Unterricht vor allem einzeln oder in Kleingruppen mit enger Beziehung zum Hochschullehrer statt. Außerdem ist das Studium durch einen hohen Grad an Spezialisierung geprägt, indem Studieninhalte auf die spezifischen und individuellen Begabungs- und Bedürfnisstrukturen der Studierenden abgestellt sind. Im Unterricht steht die Förderung des persönlich künstlerischen Profils im Vordergrund. „Die Frage der Arbeitsmarktanbindung bzw. der Employability stellt sich für die rein künstlerischen Studiengänge demzufolge als schwer zu fassendes Problem dar: Einerseits ist ein (im Vergleich zu allen Absolventen relativ kleiner) Arbeitsmarkt von Angestelltenverhältnissen anzutreffen, zu welchem der Zugang aber über individuelle, nur wenig standardisierbare Leistungen in Vorspielsituationen verläuft; andererseits ist ein sehr großer Teil der Absolventen darauf angewiesen, sein Auskommen in nicht fest umrissenen Tätigkeitsfeldern zu suchen“ (Jacob 2009: 67). Der *Deutsche Tonkünstlerverband* (DTKV) benennt die Probleme der Musikberufe auf dem Arbeitsmarkt: Nur wenige Hochschulabsolventen schaffen eine internationale Karriere auf dem Konzertpodium oder der Bühne. Wegen eines Überangebotes an Orchestermusikern, einer starken internationalen Konkurrenz und rückläufiger Zahlen von Orchesterstellen erlange nur ein kleiner Teil der Hochschulabsolventen eine Stelle in Orchestern. Auch Stellen in Musikschulen werden selten frei. Vor diesem Hintergrund sei es aus Sicht des DTKV sinnvoll, an den Hochschulen Angebote für Zusatzqualifikationen, ein Studienangebot in Selbstmanagement, Musikvermittlung, Medienkompetenz, Grundkenntnisse der Betriebswirtschaft sowie ein verstärktes Angebot an musikpädagogischen Studiengängen zu etablieren (vgl. DTKV 2011).

Employability in den MINT-Fächern

Das Studium in MINT-Fächern (Mathematik, Information, Naturwissenschaften, Technik) ist in Deutschland ebenfalls auf Bachelor und Master umgestellt. Personalverantwortliche führender deutscher Unternehmen haben sich in ihrer Erklärung „Bachelor Welcome – MINT Nachwuchs sichern!“ vor dem Hintergrund eines Mangels an Hochschulabsolventen in den MINT-Fächern zur Umstellung auf das Bachelor-Master-System in diesen Fächern bekannt und zugesagt, auch und gerade MINT-Bachelorabsolventen attraktive Karrierewege zu eröffnen. Sie fordern die Hochschulen dazu auf, insbesondere in den Bachelorstudiengängen in MINT-Fächern beschäftigungsbefähigende Basis- und Schlüsselqualifikationen zu vermitteln und hierfür Praxiseinsätze in die Studienstruktur zu integrieren, wobei sie zusagen, die Hochschulen dabei zu unterstützen, den Praxisbezug in den Studiengängen zu steigern (vgl. Personalvorstände führender Unternehmen 2008). Auch der *Mathematisch-Naturwissenschaftliche Fakultätentag* (MNFT) spricht sich für die Umstellung des

Bachelor-Master-Systems aus, jedoch sollte für Mathematiker und Naturwissenschaftler der Master als Regelabschluss etabliert werden, da es nach nur drei Jahren Bachelor schwierig sei, „den Studierenden genügend Wissen zu vermitteln, um die explorierenden [analysierten] Erkenntnisse der modernen Naturwissenschaften zu verstehen“ (MNFT 2009: 1). Im Physikstudium wird laut *Konferenz der Fachbereiche Physik* (KFP) der Bachelorstudiengang als wissenschaftsorientiert angesehen und soll die theoretischen und experimentellen Grundlagen und insgesamt eine breite Allgemeinbildung in Physik vermitteln: „Der Bachelor- Studiengang zielt auf eine möglichst breite Physikausbildung und eine dadurch bedingte Berufsbefähigung. Diese wird durch eine begrenzte fachliche Schwerpunktsetzung und die Integration von Schlüsselqualifikationen („soft skills“) in die gesamte fachliche Ausbildung unterstützt“ (KFP 2005: 1). Der *Bundesverband Informationswirtschaft, Telekommunikation und neue Medien e.V.* (BITKOM), die *Gesellschaft für Informatik e.V.* (GI), der *Fakultätentag Informatik* (FTI) sowie der *Fakultätentag für Elektrotechnik und Informationstechnik* (FTEI) vertreten im gemeinsamen Positionspapier die Überzeugung, dass der Bologna-Prozess, insbesondere die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen, grundsätzlich geeignet sei, die Leistungsfähigkeit der Informatikausbildung an den deutschen Hochschulen zu erhalten und weiter zu fördern. Um der Forderung nach Berufsbefähigung von Bachelorabsolventen gerecht zu werden, sollten die Informatikstudiengänge durch überfachliche Kompetenzen und praktische Ausbildungsinhalte ergänzt werden. Zudem sei die Zusammenarbeit zwischen Industrie und Hochschulen auszubauen und längerfristig zu gestalten: „Wirtschaft und Wissenschaft sind in hohem Maße miteinander verflochten und voneinander abhängig. Ihre wechselseitige Befruchtung zu fördern, muss Ziel künftiger Anstrengungen sein“ (BITKOM/FTI/FTEI 2008: 5). Auch die Vertreter der Chemie bekennen sich zur Bologna-Reform. Die *Gesellschaft Deutscher Chemiker* (GDCh) sieht gemeinsam mit dem *Verband der Chemischen Industrie* (VCI) die Reform als Chance, die Qualität der Studienangebote zu verbessern, die Beschäftigungsfähigkeit der Absolventen auf verschiedenen Ebenen weiter zu vergrößern und die Studiendauer zu verkürzen (vgl. GDCh 2009). Angesichts tief greifender Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt wird eine stärkere Berücksichtigung der Berufsfähigkeit der Absolventen durch Wissenschaft, Forschung und Lehre an den Hochschulen als notwendig erachtet. Aufgabe der Hochschulen sei es demnach, die Studierenden auf ihren zukünftigen Beruf vorzubereiten und ihnen zugleich die Möglichkeit zu eröffnen, sich in den gesellschaftlichen Wandlungsprozess einzubringen. Dies bedeute für den Lernort Hochschule, durch eine disziplinübergreifende Lehre sowie durch eine ganzheitliche Betrachtung und Analyse wissenschaftlicher Themen eine Lernumgebung zu bieten, die die Studierenden beim Erwerb von Handlungskompetenzen unterstützt. Dabei seien den Studierenden Kompetenzen der eigenständigen und kritischen Wissensgenerierung, -aneignung und -anwendung zu vermitteln, die sie auf die erhöhten Anforderungen an das Selbstmanagement von Menschen und die Übernahme von Verantwortung in der Wissensgesellschaft vorbereiten. Auftrag der Lehre sei somit sowohl die Vermittlung fundierter fachlicher

Kenntnisse und Kompetenzen als auch berufsbezogener außerfachlicher Qualifikationen (vgl. BAVC/GDCh/IG BCE u.a. 2011).

Employability in den Ingenieurwissenschaften

In Deutschland bieten sowohl Universitäten als auch Fachhochschulen ein Ingenieurstudium an, zumeist mit den Abschlüssen Bachelor und Master. An Universitäten dominieren sechssemestrige Bachelorstudiengänge, vor allem mit forschungsbezogenem Ausbildungsprofil, an Fachhochschulen dagegen sind vermehrt sieben- oder achtsemestrige Bachelorstudiengänge mit anwendungsbezogenem Ausbildungsprofil und integriertem Praxissemester zu finden. Das deutsche Ingenieurstudium zeichnet sich im internationalen Vergleich insbesondere durch einen traditionell stark ausgeprägten Praxisbezug aus. Diesen gilt es, so die Forderung des *Vereins Deutscher Ingenieure e.V. (VDI)* sowie des *Hochschullehrerbundes (hlb)*, auch in den Bachelorstudiengängen aufrechtzuerhalten. Die strikte Trennung von Theorie und Praxis müsse aufgehoben werden. Fragestellungen der beruflichen Praxis sollten von Beginn an u.a. durch Praxisanteile sowie problem- und projektbasierte Lernformen stärker integriert werden. Zudem sollte der Anteil an fachübergreifenden Studieninhalten insgesamt, wie vom VDI bereits 1990 gefordert, etwa ein Fünftel betragen. Parallel zum Erwerb fachlichen und methodischen Wissens sollten soziale und personale Kompetenzen erworben werden, bislang werden Schlüsselqualifikationen noch zu wenig im Studium vermittelt (vgl. VDI 2011).

Der *Deutsche Verband Technisch-Wirtschaftlicher Vereine (DVT)* unterstützt die Einführung der gestuften Abschlüsse für die Ingenieurwissenschaften. Die Stärken der deutschen Ingenieurausbildung, darunter insbesondere die enge Verbindung von Praxis und Wissenschaft, sollen so mit dem Vorteil der international bekannten Abschlüsse Bachelor und Master verbunden werden. Um eine hohe Berufsbefähigung der Absolventen zu sichern, halten die Verbände im Studium die Kombination von mehreren Elementen für notwendig. Neben der Vermittlung technischer und mathematisch-naturwissenschaftlicher Grundlagen, anwendungsbezogenen Basiswissens und ingenieurmäßiger Problemlösungsmethodik sollen fachübergreifende Qualifikationen erworben sowie zusätzlich Betriebspraktika und eine Abschlussarbeit möglichst in Verbindung mit Industrieprojekten absolviert werden. Es wird außerdem darauf hingewiesen, dass die Unternehmen und Wirtschaftsverbände sich zur Frage der Berufsbefähigung von Absolventen positionieren sollten (vgl. DVT 2005). Auch der *Verband Deutscher Maschinen- und Anlagenbau (VDMA)* spricht sich für eine Vermittlung von fachlichen Inhalten mit Bezug auf Basiskompetenzen sowie für eine Verstärkung der interdisziplinären Zusammenarbeit aus. Wichtige Basiskompetenzen für künftige Ingenieure seien z.B. Kostenbewusstsein, Kundenorientierung, Projektmanagement-Know-how sowie Prozessverständnis und bereichsübergreifende Teamfähigkeit (vgl. VDMA 2011). Die *IG Metall* wendet sich in ihren Vorschlägen zur Reform der Bachelor- und Masterstudiengänge in den Ingenieurwissenschaften strikt gegen das Konzept der

Employability oder Arbeitsmarktbefähigung, „mit dem der durch das Berufskonzept geordnete Arbeitsmarkt unterlaufen und von interessierter Stelle neu geordnet werden soll“ (IG Metall 2010: 27). Aus ihrer Sicht sollte im Zentrum eines Studiums die Herausbildung einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz und einer reflexiven Handlungsfähigkeit stehen (vgl. ebd.).

Employability in den Rechtswissenschaften

Das Theorie-Praxis-Verhältnis ist in den Rechtswissenschaften schon seit längerem ein Thema. Bereits 1974 wurde im Zuge der Reformdiskussion die Distanz zwischen Wissenschaft und Praxis von einer Hamburger Arbeitsgruppe kritisiert. Dabei ging es um die unzureichende wissenschaftliche Aufarbeitung gesellschaftlicher Konflikte und deren rechtliche Regelung. So wurde eine Kopplung wissenschaftlich angeleiteter Ausbildung mit der Praxis angemahnt. Die Reformbestrebungen bewirkten eine neu organisierte einphasige Juristenausbildung, welche mit neuen didaktischen Formen, einem veränderten Curriculum und der verstärkten Einbindung der Sozialwissenschaften verbunden war (vgl. Hoffmann-Riem 2007). Die in den 1970er Jahren entstandenen zahlreichen Ländermodelle verbanden Theorie und Praxis eng miteinander (Einphasigkeit) und integrierten die Sozialwissenschaften. Sowohl die lokalen als auch die zentralen Evaluationen erbrachten sehr positive Ergebnisse – dennoch wurde das politisch unerwünschte Reformprojekt schon nach wenigen Jahren durch die Bundesregierung beendet. Hintergrund war zum einen der Verdacht, durch die Theorie-Praxis-Verknüpfung die polytechnische Ausbildung in der DDR nachzuahmen und zum anderen die Befürchtung, dass durch die Sozialwissenschaften eine Politisierung der Justiz eintreten könnte.¹⁷

Generell ist die Juristenausbildung in Deutschland durch ein einheitliches Studium für alle Justizberufe (Richter, Staatsanwalt, Rechtsanwalt, Notar) gekennzeichnet. Es besteht aus einer zweiphasigen Studienstruktur: Einem mit der ersten juristischen Prüfung abgeschlossenes Studium mit einer Regelstudienzeit von neun Semestern folgt der Vorbereitungsdienst (zwei Jahre), der mit der zweiten juristischen Staatsprüfung abgeschlossen wird. Dieser Abschluss ermöglicht den Zugang zu allen reglementierten juristischen Berufen. Eine Umsetzung der Ziele der Bologna-Erklärung würde für die Juristenausbildung u.a. die Einführung der Abschlüsse Bachelor und Master bedeuten. Dies wird unterschiedlich bewertet (für eine Übersicht vgl. Bericht des Ausschusses der Justizministerkonferenz zur Koordinierung der Juristenausbildung 2005). So sieht die Bundesrechtsanwaltskammer im Bachelor-/Masterstudium eine Möglichkeit, den Bologna-Prozess qualitätswahrend in den Studiengang Rechtswissenschaften zu integrieren (vgl. Pfälzische Rechtsanwaltskammer 2006).

¹⁷ Diese Hinweise verdanken wir den Zeitzeugen Herrn Haag und Herrn Richter (vgl. auch Hassemer/Hoffmann-Riem/Limbach 1986 und Giehring/Haag/Hoffmann-Riem u.a. 1990).

Im Jahre 2008 hat eine Expertenkommission, bestehend aus Vertretern juristischer Professionen und der Rechtswissenschaft, ein Modell vorgelegt, welches den Anforderungen der Bologna-Deklarationen entspricht und zugleich das bisherige Niveau der Juristenausbildung in Deutschland sichert (vgl. Schlüter/Dauner-Lieb 2010). In diesem Modell ist ein dreijähriger Bachelor als Regelstudiengang mit der Option eines Masters im Anschluss vorgesehen. Somit erhalten Studierende die Möglichkeit, nach drei Jahren einen ersten rechtswissenschaftlichen Hochschulabschluss zu erwerben, der einen frühzeitigen Einstieg in die Berufswelt oder aber eine Umorientierung ermöglicht. Aus diesem Grund soll bereits der dreijährige Bachelor eine für den Arbeitsmarkt relevante Qualifikation vermitteln. Bei der Ausgestaltung des Curriculums sollen die Hochschulen daher die Anforderungen der Berufswelt angemessen berücksichtigen (vgl. ebd.). Ein weiteres Modell zur Reformierung der Juristenausbildung ist das 4-Stufen-Modell, dessen erste Stufe nach vier Jahren Studium der Rechtswissenschaften mit einem Bachelor abschließt (vgl. Beil 2006). Dieser Abschluss qualifiziert für alle nicht reglementierten, aber juristische Kenntnisse erfordernden Berufe. Berufswertend bedeutend hierbei nicht, für eng umrissene Berufsbilder auszubilden, sondern die Befähigung, in einer sich ständig verändernden Arbeitswelt in vielfältiger Weise in verantwortungsvoller Position erfolgreich tätig zu sein. Der Bachelorabschluss sei zudem die Voraussetzung für die Zulassung zu einem einheitlichen juristischem Staatsexamen. Nach dessen Bestehen folgt ein einjähriges Referendariat. Zudem besteht die Möglichkeit, in der vierten Stufe ein einjähriges Masterstudium zu absolvieren, welches der wissenschaftlichen und praktischen Spezialisierung dient (vgl. Jeep 2007).

Die Justizminister der Länder sprechen sich hingegen für das Bestehen der zwei Staatsprüfungen und eines einheitlichen Vorbereitungsdienstes aus, um die hohe Qualität des Studiums zu gewährleisten. Die bisher vorgelegten Modelle in einer Bachelor-/Masterstruktur weisen demnach mehr Nachteile als Vorteile auf, eine Kombination von bisherigen Studienstrukturen und die Einführung zusätzlicher akademischer Grade seien jedoch möglich und bleiben den Hochschulen überlassen. Bedarf sehen die Justizminister der Länder vor allem bei den Schlüsselqualifikationen und anwaltsorientierten Lehrveranstaltungen (vgl. Konferenz der Justizministerinnen und Justizminister 2011). Auch der *Deutsche Juristen-Fakultätentag* hat den Beschluss der Justizministerkonferenz begrüßt, an der derzeit bestehenden Studiengangorganisation mit zwei Staatsprüfungen festzuhalten. Der Deutsche Juristen-Fakultätentag empfiehlt, die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen zu intensivieren. Dies bedürfe einer verstärkten Diskussion darüber, welche Schlüsselqualifikationen für einen Juristen erforderlich sind (vgl. Deutscher Juristen-Fakultätentag 2011). Bislang ist die Rolle und Bedeutung dieser in der Juristenausbildung kaum Thema, obwohl Schlüssel-

qualifikationen gemäß §5a, Abs. 3 des Deutschen Richtergesetzes (DRiG)¹⁸ studien- und prüfungsrelevant sind: „Die Inhalte des Studiums berücksichtigen die rechtsprechende, verwaltende und rechtsberatende Praxis einschließlich der hierfür erforderlichen Schlüsselqualifikationen wie Verhandlungsmanagement, Gesprächsführung, Rhetorik, Streitschlichtung, Mediation, Vernehmungslehre und Kommunikationsfähigkeit“. Wie Schlüsselqualifikationen in der Juristenausbildung vermittelt werden können, ist weitgehend offen (vgl. hierzu Fischer/Kuntze-Kaufhold 2007), wenngleich die Bedeutung rechtswissenschaftlicher Didaktik zunimmt (vgl. hierzu z.B. Lachmayer 2012). Ein Beispiel für die Kombination von Staatsexamen, Bachelor und Master stellt die *Juristenausbildung an der Universität Potsdam* dar. Ab dem Wintersemester 2013/14 besteht die Möglichkeit, ein dreijähriges Bachelorstudium mit dem Abschluss Bachelor of Laws (LL.B.) als ersten berufsqualifizierenden Abschluss zu belegen. Darauf aufbauend kann ein Masterstudium (LL.M.) im Fach Rechtswissenschaft mit unterschiedlichen Schwerpunkten absolviert und die im Bachelor erworbenen Kenntnisse vertieft werden. Neben dem Bachelor- und Masterabschluss besteht weiterhin die Möglichkeit, innerhalb von neun Semestern die erste Juristische Prüfung (Staatsexamen) abzulegen.

Employability im Lehramt

Die Lehramtsstudiengänge, die einen klaren Berufsfeldbezug haben, können als prototypisch für viele Probleme der Lehre an Hochschulen gelten. Das betrifft insbesondere ihren meist geringen Stellenwert, die mangelnde Theorie-Praxis-Verknüpfung, die Qualität der Praktika und die meist ungenügende Steuerung und Koordination innerhalb der Hochschulen sowie zwischen erster und zweiter Phase. Durch den Bologna-Prozess wurden die seit langem geführte Kritik am mangelnden Praxisbezug der Lehrerausbildung aufgegriffen, die Debatte um Standards und Kompetenzen vorangetrieben sowie neue Modelle entwickelt.¹⁹ So konstatierte Anfang der 2000er Jahre eine KMK-Expertenkommission, dass die Verwissenschaftlichung zu einer beträchtlichen Praxisferne führe und die Lehrangebote der Erziehungswissenschaft und der Fächer wenig berufsbezogen seien. „Schulpraktische Studien werden zwar (von den Studierenden!) hoch geschätzt und erhöhen die Bindung an das Lehramtsstudium, bleiben aber ohne Verbindung zu den anderen Elementen

18 Alle im Gutachten zitierten Paragraphen des DRiG stammen aus der Fassung der Bekanntmachung vom 19. April 1972 (BGBl. I S. 713), zuletzt durch Artikel 17 des Gesetzes vom 6. Dezember 2011 (BGBl. I S. 2515) geändert, URL: <http://www.gesetze-im-internet.de> [Zugriff: 29.01.2013].

19 Auf die breite Debatte, einschließlich der Kontroverse Lehrerbildung vs. Lehrerausbildung, kann in diesem Rahmen nicht näher eingegangen werden. *Lehrerausbildung* impliziert, dass es sich bei dem Lehrerberuf um einen systematisch erlernbaren Beruf handelt und für diesen der Erwerb beruflicher Handlungskompetenz unverzichtbar ist, was Kompetenzmodelle nahelegen (vgl. Blömeke 2009). *Lehrerbildung* basiert hingegen eher auf der Vorstellung, dass Persönlichkeitsmerkmale und die Persönlichkeitsbildung für den Lehrerberuf gewichtiger sind (vgl. Blömeke 2009, Blömeke 2002).

ten“ (Terhart 2000: 28). Demzufolge wurden von der Kommission schulpraktische Studien als ein wesentlicher Bestandteil der ersten Ausbildungsphase mit unterschiedlichen Zielen (Berufswunschüberprüfung, Berufsfelderkundung, Unterrichtserprobung, Berufsqualifizierung) hervorgehoben. „Auch ein Praxissemester kann eine sinnvolle Form der Organisation schulpraktischer Studien sein“ (ebd.: 108). Es müsse aber in das Studium eingebettet und von der Universität vor- und nachbereitet sowie begleitet sein. Für nicht mehr, sondern bessere universitäre Praxisphasen plädierte einige Jahre später eine Expertenkommission zur Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen: „Voraussetzung für eine qualitätsvolle Durchführung der Praktika sind ihre systematische Vor- und Nachbereitung, ihre Einbindung in ein curriculares, modularisiertes Gesamtkonzept der Lehrerbildung, eine personelle und organisatorische Infrastruktur auf Hochschuleseite, die es erlauben, die Praktika in Kooperation mit den Praktikumschulen zu planen“ (Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie 2007: 8).

Im europäischen Vergleich stellt eine mehrphasige Lehrerausbildung wie in Deutschland eher die Ausnahme dar. Bis zur deutschen Wiedervereinigung wurde auch in der früheren DDR eine einphasige Lehrerausbildung realisiert, mit der nicht zuletzt durch eine systematische Verknüpfung von fachwissenschaftlich-theoretischer und berufspraktischer Ausbildung und eine enge Kooperation aller Ausbildungsbeteiligten versucht wurde, die Berufsfähigkeit (das „pädagogische Können“) angehender Lehrer zu erhöhen (vgl. Schmidt 1986, Schröder 1995, Thiem 2002). Bereits in den frühen 1980er Jahren wurde dazu – neben einer Neugestaltung der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung – im Rahmen eines abgestimmten Konzepts schulpraktischer Studien ein großes Schulpraktikum (27 Wochen) eingeführt (vgl. Thiem 2002), das durchaus Parallelen zu den inzwischen in vielen Bundesländern eingerichteten Praxissemestern im Rahmen der universitären Ausbildungsphase aufweist.

Ein entsprechendes Reformvorhaben zur einphasigen Lehrerausbildung wurde in den 1970er Jahren auch an der Universität Oldenburg (kurzzeitig auch in Osnabrück) durchgeführt. Wenngleich dieser Versuch nach nur zehn Jahren aus bildungspolitischen Gründen abgebrochen wurde (vgl. Blömeke 2004), scheint es angesichts der gegenwärtigen Probleme lohnenswert, wichtige Erfahrungen und Erkenntnisse aus den damaligen Ansätzen aufzuarbeiten. In den Gutachten zum Oldenburger Modellprojekt (Döbrich/Kodron/Mitter 1980, Ewert/Furck/Ohaus 1981), die auch ermitteln sollten, inwieweit dessen Ergebnisse auf die zweiphasige Lehrerausbildung übertragen werden können, werden bspw. die Kooperation von Schule und Hochschule (Kontaktlehrermodell), die Studienform der Projekte (praxis- und problemorientiertes, Forschendes Lernen) und die institutionelle Absicherung der Lehrerausbildung (u.a. Gesprächskreis Schule-Universität, Gemeinsame Kommission Lehrerausbildung) positiv hervorgehoben (vgl. auch Furck 1981). Daneben werden einschränkend u.a. hochschulstrukturelle und flächenstaatliche Bedingungen, wie auch große

Studierendenzahlen als Einschränkungen gesehen, das Modell auf die gesamte Lehrerbildung zu übertragen.

Der Bologna-Prozess mit seinen neuen Studienstrukturen und der Forderung nach Berufsqualifizierung bzw. Berufsbefähigung hat mit Blick auf die Lehrerbildung u.a. zu einer Kontroverse um Polyvalenz versus Professionalisierung geführt (vgl. Fischler 2009). Mit einem KMK-Beschluss wurde schließlich ein Mindestmaß an Einheitlichkeit festgelegt und ein integriertes Lehrerbildungsmodell mit bildungswissenschaftlichen und schulpraktischen Anteilen im Bachelor und Master empfohlen (vgl. KMK 2005), womit zugleich Forderungen nach einer Ausweitung der schulpraktischen Studien und deren stärkerer Vernetzung mit anderen Studien- und Ausbildungsphasen verbunden waren. Ursprünglich war Polyvalenz kein explizites Ziel der Bologna-Beschlüsse und wäre auch nur bei einem Überangebot von Lehramtsabsolventen sinnvoll. In der Praxis hat sich aber der Lehramtsmaster neben dem Staatsexamen als Zugangsvoraussetzung zum Vorbereitungsdienst herausgebildet, während der Bachelor nur eine Zwischenstufe der Lehramtsausbildung darstellt (vgl. Bauer/Diercks/Retelsdorf u.a. 2011, Keuffer 2010). Um dennoch die Bologna-Forderung nach einem berufsqualifizierenden Bachelorabschluss zu erfüllen, soll dieser für Berufsfelder außerhalb des Lehramtes vorbereiten bzw. den Übergang in andere Masterstudiengänge ermöglichen. Die Mehrheit der Bundesländer mit neuen Lehramtsstudiengängen favorisiert dementsprechend auch den polyvalenten Bachelor (vgl. Bauer u.a. 2011). Dem widerspricht jedoch, dass die meisten Lehramtsstudiengänge bereits in der Bachelorphase lehramtsspezifische Angebote enthalten und somit als „verkapptes grundständiges bzw. konsekutives Lehramtsstudium“ (ebd.) angesehen werden können. Mitunter wird Polyvalenz auch als Wahl für einen Lehramtstyp uminterpretiert. Die Frage nach der Beschäftigungsbefähigung eines Lehramtsbachelors ist damit weiter offen.

Mit der Umstellung auf die gestuften Studiengänge Bachelor und Master ist in der Lehrerbildung in Deutschland ein großer, unüberschaubarer „Flickenteppich“ (vgl. Keuffer 2010) entstanden, was den Bologna-Zielen wie Mobilität und gegenseitiger Anerkennung entgegensteht.²⁰ Die zahlreichen Modelle unterscheiden sich – neben der Frage der Polyvalenz – vor allem durch unterschiedliche Formen und Anteile von Praxisphasen. Vier Modelle universitärer Praxisphasen lassen sich unterscheiden (vgl. Schaeper 2008): Kurzpraktika mit unterschiedlicher Einbettung, Praktika im polyvalenten Professionalisierungsbereich des Bachelors, Parallelstrukturen von theoretischer und praktischer Ausbildung im Bachelor- und Masterstudium (sog. „Duales System“) und längere, mehrere Monate andauernde Praktika, das sog. Praxissemester. Traditionelle Modelle mit mehreren kurzen Praktika im

20 Vgl. das im Jahre 2012 initiierte Kooperationsprojekt „Monitor Lehrerbildung“, das Transparenz schaffen, faktenbasierte Diskussionen unterstützen sowie Informationen auf unterschiedlichen Ebenen bereitstellen will, URL: www.monitor-lehrerbildung.de [Zugriff: 15.03.2013].

gesamten Studium sind an vielen Hochschulen, z.B. in Hessen, Bayern, Berlin und Bremen, verbreitet. Modelle mit polyvalentem Professionalisierungsbereich finden sich bspw. in Greifswald, Hannover und Oldenburg. Parallelstrukturen („Duales System“) mit regelmäßigen Praxisphasen im Studienverlauf (semesterbegleitend oder Blockpraktika) gibt es in Rheinland-Pfalz.

Als eine Art „Königsweg“ der Verbindung von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium gilt gegenwärtig das *Praxissemester*. Praxissemester als neues Modell universitärer Praxisphasen wurden in Bremen, Baden-Württemberg (kein Bachelor/Master), Brandenburg, Hamburg, Nordrhein-Westfalen und Thüringen (nur Jena), eingeführt (vgl. Weyland/Wittmann 2010). Weitere Bundesländer wollen folgen. Die einzelnen Praxissemester unterscheiden sich zum Teil erheblich voneinander, und zwar in Bezeichnung (z.B. Schulpraktikum, Kernpraktikum, Praxissemester), Dauer (vier bis sechs Monate), zeitlicher Verortung im Studienverlauf, Verantwortung (Hochschule, Landesinstitute), Anrechenbarkeit auf den Vorbereitungsdienst sowie im Umfang und in der Form der Begleitung. Die Varianz innerhalb des Modells Praxissemester wirft die Frage nach der Funktion und Zielsetzung eines Praxissemesters (bzw. der schulpraktischen Studien insgesamt) auf, insbesondere nach dem angestrebten Beitrag zur Professionalisierung sowie der curricularen und organisatorischen Ausgestaltung. In den bisherigen Konzepten überwiegen äußerst heterogene und nicht selten unklare Zielsetzungen wie z.B. Berufswahlüberprüfung, Einübung in die Unterrichtspraxis, Förderung des selbstreflexiven Lernens, Entwicklung eines forschenden Habitus. Erhebliche Spannungsfelder zeigen sich im Hinblick auf die hohe fachpolitische Bedeutung schulischer Praxisphasen und auf den tatsächlichen Stellenwert im Hochschulalltag, aber auch aufgrund divergierender Erwartungshaltungen und fehlender Absprachen sowie unzureichender Ressourcen der beteiligten Akteure und Institutionen (vgl. Weyland/Wittmann 2010). Beträchtliche Kommunikations- und Kooperationsprobleme treten dabei sowohl innerhalb der ersten Phase als auch zwischen der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung auf (vgl. z.B. Schubarth 2010, Schubarth/Speck/Seidel u.a. 2012a, Schubarth/Speck/Seidel 2007). Angesichts der seit langem ungelösten Probleme drängt sich zunehmend die Frage auf, ob Universitäten ihrer Verantwortung gegenüber der Lehrerbildung noch ausreichend gerecht werden (können). Auch die Nebenwirkungen von Profilbildungen und des Booms an empirischer Bildungsforschung, z.B. für die Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik sowie für die notwendige Breite des Lehrangebotes im Rahmen der Lehrerausbildung, sind dabei kritisch zu reflektieren (vgl. Ludwig/Schubarth/Wendland 2013).

Resümierend kann anhand der Perspektiven in den unterschiedlichen Fachkulturen konstatiert werden, dass die Forderung nach Employability in den einzelnen Fachkulturen unterschiedlich diskutiert wird. In vielen Fällen haben sich die Vertreter kritisch zu den Studienstrukturreformen an ihren Institutionen geäußert (vgl. Rehburg 2006). Vertreter der deutschen Fachhochschulen sind besorgt, ihr praxisorientiertes Profil könne infolge der Umstel-

lung verloren gehen und somit die Existenzberechtigung der Fachhochschulen in Frage stellen. Auch Vertreter der Universitäten äußern Skepsis: Vor allem in den klassischen Examenstudiengängen, wie in den Rechtswissenschaften, wird die Umstellung auf das Stufenstudium abgelehnt. In den Natur- und Ingenieurwissenschaften besteht zwar – auch unterstützt durch die Erklärung „Bachelor Welcome“ von Arbeitgebern in den MINT-Fächern – die Bereitschaft der Umstellung der Studiengänge auf die gestufte Struktur, dennoch wird ein sechssemestriges Bachelorstudium als nicht ausreichend angesehen und der Masterabschluss als Regelabschluss betrachtet. Vor allem die Verleihung des Grades „Dipl.-Ing.“ wird – u.a. vom TU9-Konsortium – gefordert. Auch in Musik und Kunst wird ein achtsemestriger Bachelor bevorzugt und mit Ausnahmeregelung der KMK zusätzlich ein viersemestriger Master angeboten.

Des Weiteren ist erkennbar, dass sich die Studiengänge in ihrer Konkretheit des Berufsbezugs unterscheiden. In Fachrichtungen mit engem Berufsbezug, wie dem Lehramt und den Rechtswissenschaften, weisen auch die Studiengänge einen klaren Berufsfeldbezug auf. Im Lehramt sollen z.B. durch „schulpraktische Studien“ Berufsfelderkundung, Unterrichtserprobung und Berufsqualifizierung ermöglicht werden. In Fächern mit breiter angelegtem Berufsbezug, wie den Ingenieurwissenschaften, ist die Vermittlung von technischen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Grundlagen sowie anwendungsbezogenem Basiswissen und fachübergreifenden Qualifikationen elementar. Diese soll die arbeitsmarkt-relevante Gestaltung der Studiengänge sichern. Bei Fächern mit einem weiten Berufsfeldbezug, wie den Geistes- und Sozialwissenschaften, gestaltet sich die inhaltliche Umsetzung eines berufsqualifizierenden Bachelorabschlusses weitaus schwieriger. Die Vermittlung von spezifischen berufsbezogenen Qualifikationen bzw. die Konzeption von Studiengängen, die auf bestimmte Berufe bezogen sind, erscheint in diesen Fächern wenig sinnvoll. Vielmehr sollen hier die vermittelten Schlüsselqualifikationen im Hinblick auf die spätere Beschäftigungsbefähigung eingesetzt werden können. Aufgrund der auch in anderen Fachrichtungen abnehmenden Verbindung zwischen Studienfach und beruflicher Tätigkeit, könnte den Geistes- und Sozialwissenschaften eine Vorreiterrolle zukommen, sofern es ihnen gelingt, ein Konzept von Employability vorzulegen (vgl. Wissenschaftsrat 2006). In jedem Fall ist eine fach- bzw. fachkulturspezifische Umsetzung von Employability angeraten. Dabei kann an frühere Reformansätze (z.B. Rechtswissenschaft, Lehramt) angeknüpft werden.

2.2.4 Employability in ausgewählten europäischen Ländern

Das Thema Employability wird nicht nur in Deutschland als ein wesentlicher Aspekt der Bologna-Reform aufgefasst. So zeigte sich in einer Umfrage der European University Association, bei der europaweit über 900 an der Bologna-Reform beteiligten Bildungsinstitute teilnahmen, dass 92% der Befragten Employability für ein wichtiges (32%) oder ein

sehr wichtiges Thema (67%) hielten (vgl. Crosier/Purser/Smidt 2007). Diese Daten sprechen für ein großes Interesse seitens der Bildungseinrichtungen, zumal der Wert in der Kategorie „sehr wichtig“ verglichen zur vorangegangenen Trendbefragung (56%) zunahm (vgl. Reichert/Tauch 2003). Zugleich zeigte sich jedoch, dass Ansätze, Employability gezielt im Laufe des Studiums zu fördern, nur begrenzt vorhanden sind. So gaben lediglich 29% der Institute an, die Expertise von Arbeitgeberverbänden in die Entwicklung von Curricula einzubeziehen.

Deutschland ist somit nicht das einzige europäische Land, in dem Employability ein hoher Stellenwert zugeschrieben wird, wobei der Begriff weitgehend unklar bleibt (vgl. Abschnitt 2.2). Teichlers Alternativvorschlag, den Begriff „professional relevance“ im internationalen Kontext einzuführen, konnte sich jedoch nicht durchsetzen, da er zu engführend gewählt ist. Grund dafür ist, dass sich „professions“ eher auf hoch qualifizierte oder „abgeschlossene Berufe“ (z.B. Arzt oder Rechtsanwalt) bezieht, die Bologna-Reform jedoch auch eher unspezifisch ausgerichtete Ausbildungen berührt (vgl. Teichler 2012).

Wie Employability im internationalen Kontext diskutiert wird, soll im folgenden Abschnitt wiedergegeben werden. Dazu wird das Verständnis von Employability in drei ausgewählten europäischen Ländern mit unterschiedlichen Bildungssystemen vorgestellt²¹.

Großbritannien

An britischen Hochschulen liegt im Vergleich zu Deutschland der Fokus stärker auf Allgemeinbildung und Persönlichkeitsbildung (vgl. Teichler 2009). Damit verbunden ist, dass die einzelnen Studienfächer eher unspezifisch ausgelegt und somit i.d.R. nicht gezielt auf einen Beruf ausgerichtet sind. Dies wird deutlich, wenn man die Praxisbezüge an britischen und deutschen Hochschuleinrichtungen vergleicht: In Großbritannien gibt es nur halb so viele verpflichtende Praktika wie in Deutschland und nur ein Drittel so viel studienbezogene Praxiserfahrungen (vgl. ebd.). Da die Absolventen unspezifisch ausgebildet werden, ist eine generelle berufliche Relevanz der Ausbildung sehr bedeutsam. Wie wichtig Employability ist, zeigt sich daran, dass es immer stärker in den Curricula verankert wird (vgl. Yorke/Knight 2003). Darüber hinaus gibt es z.B. an der University of Exeter einen Employability Coordinator bzw. eine Abteilung für „Employability and Graduate Development“.

Eine eindeutige Definition des Begriffs „Employability“ findet sich in Großbritannien jedoch nicht. Employability wird zum einen mit Beschäftigungszahlen in Verbindung gebracht, genauer gesagt der Anzahl der Absolventen, die direkt nach dem Studium eine Anstellung

21 Für die folgende Betrachtung wurden Länder ausgewählt, für die eine ausreichende englisch- oder deutschsprachige Dokumentation der Diskussion zum Thema „Employability“ vorliegt.

finden. Zum anderen wird Employability auch als Persönlichkeitsmerkmal definiert (vgl. Harvey 2004). Der Ansatz, Employability über Beschäftigungszahlen von Absolventen zu erfassen, greift allerdings zu kurz, da sich Employability nicht nur auf Erstberufe bezieht. Wie in der Bologna-Erklärung vermerkt, dient eine hohe Employability nicht nur dazu, in einen ersten Beruf einzutreten, sondern ebenso in diesem zu verbleiben oder sich ggf. ein neues Beschäftigungsverhältnis zu suchen. Hillage und Polard definieren dementsprechend „Employability“ als die Fähigkeit, einen Arbeitsplatz zu erhalten, diesen dauerhaft zu behalten und sich ggf. unabhängig im Arbeitsmarkt bewegen zu können, falls eine neue Arbeit angestrebt wird (vgl. Hillage/Polard 1998). Aufgabe der Hochschulen müsse es sein, für Studierende Umgebungen und Möglichkeiten zu schaffen, in denen sie Employability entwickeln können. Employability ist somit nicht einfach ein Persönlichkeitsmerkmal bzw. eine personenbezogene Eigenschaft, sondern etwas Erlernbares, eine Fähigkeit. Diese Gleichsetzung von Employability und Fähigkeit findet sich bereits in dem Committee Report (vgl. Dearing 1997).

Neue Ansätze in Großbritannien weichen allerdings von der Verortung der Employability als Fähigkeit etwas ab. Vielmehr wird Employability nicht als Fähigkeit, sondern als eine Reihe von Erfahrungen und Attributen, welche durch Lernprozesse entstehen, begriffen. Diesem Ansatz nach ist Employability kein Produkt seitens der Studierenden, sondern ein fortwährender Prozess des Lernens. Ziel des Studiums müsse demnach sein, den Studierenden zu einem „critical empowered learner“ auszubilden (Harvey 2004: 2). Neben Hillage und Polard betont auch Yorke, dass Employability nicht einfach mit einer ersten Beschäftigungsaufnahme gleichzusetzen sei (vgl. Yorke 2006). Stattdessen spiegle eine hohe Employability ebenso wider, dass sich der Arbeitnehmer dauerhaft in der Beschäftigung halten kann. Welche Art von Beschäftigung damit gemeint ist, bleibt unklar. Der Definition der internationalen Arbeitsgruppe zu Employability nach sollte eine hohe Employability zur Aufnahme einer bedeutsamen Beschäftigung (meaningful employment) führen (vgl. Working Group on Employability 2009). Auch diese Aussage bleibt ungenau, da „bedeutsame Arbeit“ nicht definiert wird. Entsprechend findet sich im britischen Diskurs der Ansatz, dass Graduiertenberufe schlicht sämtliche Berufe sind, die von Graduierten besetzt werden (vgl. Harvey 1999). Des Weiteren sollte bei der Betrachtung von Employability auch bedacht werden, dass Absolventen unterschiedlicher Fachdisziplinen, abhängig von lokalen und regionalen Besonderheiten und der allgemeinen Wirtschaftslage, unterschiedlich lange nach Arbeit suchen müssen (vgl. Yorke 2006). Ein Vergleich der Absolventen hinsichtlich ihrer Employability anhand der verstrichenen Zeit bis zur Aufnahme einer Arbeit ist somit nur bedingt aussagekräftig.

Finnland

Das finnische Hochschulsystem setzt sich aus Universitäten mit dem theoretisch orientierten Schwerpunkt Forschung sowie aus Universitäten für angewandte Wissenschaften

(Universities of Applied Sciences; UAS) mit dem praktischer orientierten Schwerpunkt auf die arbeitsmarktbezogene Ausbildung zusammen (vgl. Niemelä/Ahola/Blomqvist u.a. 2012). Den Schwerpunkten entsprechend wird die Employability-Debatte vor allem im Hinblick auf die UAS geführt. Der *Finish Higher Education Evaluation Council* (FINHEEC) verzichtet im Bericht über die bisherige Umsetzung der im Bologna-Prozess geforderten Maßnahmen jedoch bewusst auf den Gebrauch des Begriffs „Employability“, da der Eindruck vermieden werden soll, dass sich die Ausbildung an den Hochschulen gänzlich den Anforderungen und Erwartungen der Arbeitgeber unterzuordnen habe (vgl. ebd.). Stattdessen wird der Ausdruck „arbeitsmarktbezogene Relevanz“ (relevance to the labour market) genutzt, um zu verdeutlichen, dass Studierende nicht nur für den Arbeitsmarkt Relevantes erlernen, sondern dass sie sich an den Hochschulen darüber hinaus Fähigkeiten aneignen, die ebenso für andere Lebensbereiche von Nutzen sind. Zudem soll der Ausdruck „arbeitsmarktbezogene Relevanz“ verdeutlichen, dass es eines intensiven Austauschs zwischen Hochschulen und Arbeitgebern bei der Gestaltung der Curricula und Ausbildung der Studierenden bedarf. Eine eindeutige Definition von Employability findet sich jedoch auch in Finnland nicht. Neben dem Ansatz, diese über die Anzahl berufstätiger Absolventen zu bestimmen, findet sich in der finnischen Diskussion auch der berufliche Erfolg (Arbeitszufriedenheit, sozioökonomischer Status) als Indikator einer hohen Employability (vgl. Pavlin 2010, Shumilova/Cai 2011, Teichler 2008). Des Weiteren wird diskutiert, ob sich Employability auf den aktuellen Arbeitsmarkt bezieht oder ob Fähigkeiten vermittelt werden sollen, die sich an künftigen Anforderungen orientieren.

Um das zweistufige Bachelor-/Mastersystem in Finnland einzuführen, wurden die Studiengänge überarbeitet und neu strukturiert. Niemelä u.a. (2012) konstatieren jedoch, dass das Ziel, bereits mit dem Bachelorabschluss einen arbeitsmarktrelevanten Studiengang anzubieten, noch nicht erreicht wurde. Grund dafür sei, dass zwar formal zwei Abschlüsse erlangt werden können (Bachelor/Master), in der Realität aber der Großteil der Studierenden in den Master wechselt, anstatt mit dem Bachelorabschluss einen Beruf aufzunehmen. Die Beschäftigungsrelevanz, insbesondere des ersten Abschlusses, wird daher kritisch gesehen. Damit verbunden ist, dass Arbeitgeber nach wie vor den höheren Masterabschluss als Standard betrachten – eine Nachfrage nach Bachelorabsolventen besteht somit nur sehr eingeschränkt (vgl. Välimaa/Hoffman/Huusko 2006). Mittlerweile werden in den Bachelorstudiengängen Veranstaltungen aus den Bereichen Information Communications Technology (ICT), Methodik sowie Sprachkurse für international ausgerichtete Berufsbilder und Praktika angeboten. Niemelä u.a. konstatieren, dass diese Veranstaltungen ursprünglich nicht in die Bachelorstudiengänge integriert wurden, um die Arbeitsmarktrelevanz zu erhöhen. Stattdessen finden sich die Kurse im Bachelorstudiengang, weil Veranstaltungen auf die Bachelor- und Masterstudiengänge „aufgeteilt“ werden mussten (Niemelä u.a. 2012: 82). Die Arbeitsmarktrelevanz des Masterstudiums, insbesondere an den Universitäten der angewandten Wissenschaften, wird hingegen als hoch angesehen, wobei hier bereits vor der Reform nur wenig Handlungsbedarf bestanden habe. Maßnahmen

zur Sicherung einer hohen Arbeitsmarktrelevanz umfassen Praktika, Praxisvertreter in der Lehre, systematisches Feedback der Arbeitgeber, Vernetzung und Alumni-Arbeit sowie Weiterbildung der Lehrenden (vgl. ebd.).

Österreich

Ähnlich wie in Deutschland wird der Begriff „Employability“ in Österreich kontrovers diskutiert. Im Rahmen der im Auftrag des *Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung* (BMWF) durchgeführten Studierenden-Sozialerhebung orientieren sich die Autoren an einer Definition der internationalen Arbeitsgruppe zu Employability, unter der „[...] the ability to gain initial meaningful employment, or to become self-employed, to maintain employment, and to be able to move around within the labour market“ verstanden wird (Working Group on Employability 2009: 1). Demnach gehe es bei Employability nicht allein um den Berufseinstieg nach Studienabschluss, „sondern auch darum, während des Studiums die Fähigkeiten zu erwerben, die langfristig für Beschäftigung und berufliche Mobilität notwendig sind“ (Unger/Gottwald/Angel u.a. 2010: 113). Hochschulbildung sei nicht auf kurzfristige Interessen des Arbeitsmarktes hin zu orientieren, vielmehr spiele der Erwerb überfachlicher Fähigkeiten ebenso eine zentrale Rolle wie die Bereitschaft zu lebenslangem Lernen (vgl. ebd.).

Mit dem Bologna-Prozess sind auch in Österreich umfassende Reformen der Studienstrukturen eingeleitet worden. Fachhochschulen und Universitäten verfolgen in Österreich unterschiedliche bildungspolitische Zielsetzungen, weshalb Employability auf entsprechend unterschiedliche Art umgesetzt werde (vgl. Unger u.a. 2010). Es sei anzunehmen, dass es auch in Österreich bei der Umstellung der Curricula „aufgrund unzureichender Diskussion bzw. fehlender Definition von Employability, sehr unterschiedliche, teils unklare Vorstellungen und Zugangsweisen“ gab (ebd.: 17).

Das österreichische Hochschulsystem wird maßgeblich durch die Universitäten einschließlich der Kunst- und Musikhochschulen sowie durch die Fachhochschulen repräsentiert (vgl. Guggenberger/Keplinger/Unger 2011).²² Im Universitätsgesetz wird vor allem die wissenschaftliche und gesellschaftliche Aufgabe der Universitäten betont (Unger u.a. 2010). Deren Zielsetzung bestehe gemäß §3 des österreichischen Universitätsgesetzes²³ in einer „wissen-

22 Trotz einer Expansion des Hochschulwesens seit Ende der 1990er Jahre ist der Anteil der Personen mit einem akademischen Abschluss im europäischen Vergleich jedoch relativ gering. Im Jahr 2005 verfügten 10,4% der 30- bis 34-Jährigen über einen Universitätsabschluss. Der Fokus im Bildungssystem Österreichs liegt vielmehr auf der höheren Berufsausbildung, in der fast drei Viertel einen Abschluss erwerben (vgl. Kottmann 2008).

23 Alle im Gutachten zitierten Paragraphen des österreichischen Universitätsgesetzes stammen aus der Bekanntmachung von 2002, zuletzt geändert am 31.3.2011, URL: www.bmwf.gv.at [Zugriff: 29.01.2013].

schaftlichen, künstlerischen, künstlerisch-pädagogischen und künstlerisch-wissenschaftlichen Berufsvorbildung“ sowie der „Qualifizierung für berufliche Tätigkeiten, die eine Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden erfordern [...]“.

Der Typus der Fachhochschulen (FH) ist in Österreich relativ neu. Durch die Entwicklung von Fachhochschulprogrammen entstand seit 1993 ein „marktorientiertes Hochschulsystem, weitgehend losgelöst von der für die Hochschulen zuständigen staatlichen Verwaltung“ (Leitner 2004: 94). Es handelt sich dabei um „Studiengänge auf Hochschulniveau, die einer wissenschaftlich fundierten Berufsausbildung dienen“ (FHStG 1993: §3 Abs. 1). Damit verbunden sind u.a. eine zunehmende Orientierung an lokalen Arbeitsmarktbedürfnissen sowie eine stärkere Integration von Praxisphasen im Vergleich zu universitären Studiengängen (vgl. Kottmann 2008). Die Akkreditierung von FH-Programmen erfolgt bis maximal fünf Jahre, um flexibel auf kurz- und mittelfristige Veränderungen der Qualifikationsanforderungen des Arbeitsmarktes reagieren zu können. Diese Studienprogramme seien jedoch sehr eng auf ganz bestimmte Beschäftigungsfelder zugeschnitten (vgl. Leitner 2004). Verpflichtende Praktika sind in Österreich fast ausschließlich an Fachhochschulen vorgesehen, im Medizinstudium sind Famulaturen und in Lehramtsstudien Schulpraktika obligatorisch (vgl. Unger u.a. 2010).

Ähnlich wie in Deutschland sei auch in Österreich die Akzeptanz des Bachelors als vollwertiger Studienabschluss problematisch: „Während Unternehmen dem neuen Abschluss generell positiv gegenüber stehen, zeigen sich Verantwortliche aus den Studienrichtungen eher unsicher, was die Akzeptanz des Abschlusses bei den Studierenden und am Arbeitsmarkt betrifft“ (Unger u.a. 2010: 15, vgl. auch Campbell/Brechelmacher 2007). Entsprechend setzten laut Hochschulstatistik ca. 85% der Studierenden eines Bachelorabschlussjahrgangs an Universitäten bzw. 68% an Fachhochschulen unmittelbar mit einem Masterstudium fort (vgl. Unger u.a. 2010). In einer Studie von Campbell und Brechelmacher (2007) zu Employability von Bachelorstudiengängen aus Sicht der Wirtschaft und der Hochschulen wird seitens der Unternehmen eine stärkere Verknüpfung von theoretischen und praktischen Studienelementen positiv hervorgehoben. Sie „betont die wechselseitige Verschränkung von Fachwissen und Sozialkompetenz“ (Campbell/Brechelmacher 2007: 11). Projektarbeit werde dabei als ein Mittel angesehen, um eine breit angelegte Kompetenzvermittlung nachhaltig zu unterstützen. Bedeutsam sei darüber hinaus die Integration von Praxis und Praktika in Bachelorstudien, um praxisorientiertes Anwendungswissen zu entwickeln und damit Employability zu stärken sowie Berufsbilder zu erschließen und diese in den Curricula zu reflektieren (vgl. ebd.).²⁴

24 Allerdings sind in Österreich (und in der Schweiz) im Vergleich zu Deutschland die Berufs- und Hochschulbildung besser verzahnt (vgl. Graf 2013).

Resümierend lässt sich festhalten, dass – ähnlich wie in Deutschland – der Begriff „Employability“ in den untersuchten europäischen Ländern weitgehend diffus ist. In den Fachdebatten der einzelnen Länder wird zugleich immer wieder darauf hingewiesen, dass sich eine hohe Employability nicht einfach nur durch eine zeitnahe Arbeitsaufnahme nach dem Studium definieren lässt. Dieser Ansatz entspricht der Definition nach der internationalen Arbeitsgruppe für Employability, wonach Employability der Fähigkeit entspricht, einen bedeutungsvollen Arbeitsplatz zu erhalten, im Arbeitsverhältnis zu bleiben und den Arbeitsplatz bei Bedarf wechseln zu können (vgl. Working Group on Employability 2009). In dieser Hinsicht zeigt sich eine Schiefelage bei der Erfassung und Bewertung von Employability. Denn obwohl diese nicht einfach nur mit der schnellstmöglichen Arbeitsaufnahme nach Abschluss des Studiums gleichzusetzen ist, findet sich dieses Merkmal meist als alleiniger Indikator in Studien bzw. Publikationen (vgl. z.B. Schomburg/Teichler 2011). Deshalb wäre es wünschenswert, künftig in Studien neben der ersten Arbeitsaufnahme von Absolventen ebenso den fortwährenden beruflichen Werdegang (Entlassung, Arbeitsplatzwechsel, Zufriedenheit des Arbeitgebers und des Arbeitnehmers) in die Untersuchung von Employability einfließen zu lassen. Zudem sind zusätzliche persönlichkeitsbezogene Faktoren (Alter, Geschlecht, Arbeitserfahrung) sowie Umweltfaktoren (lokaler Arbeitsmarkt) zu berücksichtigen (vgl. The European Higher Education Area 2012). Weiterhin empfiehlt sich ein verstärkter internationaler Austausch zum Verständnis des Begriffs, damit gewährleistet wird, dass bei allen beteiligten Ländern mit der Erhöhung der Employability letztlich das gleiche Ziel verfolgt wird.

Darüber hinaus zeigt sich im internationalen Vergleich, dass es in vielen Ländern Bedenken bezüglich der Berufsrelevanz des Bachelors gibt (vgl. Alesi/Kehm/Yagci u.a. 2012). Eine Ausnahme ist Großbritannien, deren Fixierung auf Employability als eine Reaktion auf die traditionell bewusst nicht berufsbildenden Curricula der Hochschulen verstanden werden kann. Aufgrund der unterschiedlichen Traditionen ist es naheliegend, dass die einzelnen europäischen Länder nach je spezifischen Modellen suchen. So belegen z.B. auch vergleichende Absolventenstudien große länderspezifische Unterschiede in den Berufserfahrungen und wahrgenommenen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen. Die Stärken Deutschlands im internationalen Vergleich liegen dabei in den fachlichen Kompetenzen, während deutsche Absolventen bei den Schlüsselkompetenzen, insbesondere bei Teamarbeit, Verhandeln, Arbeitsorganisation und Zeitmanagement, unter dem europäischen Durchschnitt liegen (vgl. Teichler 2012). Insofern können aus internationaler Perspektive gewichtige Argumente für einen Ausbau von Schlüsselkompetenzen an deutschen Hochschulen abgeleitet werden.

2.3 Employability aus der Perspektive der Kompetenzdebatte

Die Forderung nach Employability ist verbunden mit der Entwicklung von bestimmten Kompetenzen im Studium.²⁵ Dabei stellt sich zunächst die Frage, was Kompetenzen sind und in welchem Zusammenhang sie mit Employability stehen. Vor allem Schlüsselkompetenzen – dies scheint konsensfähig – sind zentral für Employability. Schlüsselkompetenzen und Employability stehen in einer „Zweck-Mittel-Relation“ zueinander: Der Erwerb von Schlüsselkompetenzen ist Bildungsziel zweiten Grades und dient der Erreichung von Employability als Bildungsziel ersten Grades (vgl. Kohler 2004). Dabei findet sich die Forderung nach Schlüsselkompetenzen nicht explizit auf der Agenda des Bologna-Prozesses, sondern gehört vielmehr zu den impliziten Zielen der Reform, was in den Leitlinien zur Einrichtung und Akkreditierung von Studiengängen dann aber explizit aufgegriffen wurde (vgl. Schaeper/Wolter 2008). Von einer Ausrichtung der Hochschulbildung auf Kompetenzen war in der Bologna-Erklärung (1999) jedoch noch keine Rede. Erst mit der Berliner Erklärung (2003) wurde verabschiedet, dass vergleichbare Abschlüsse mit vergleichbaren Qualifikationszielen eingeführt werden sollten. Damit wurde die entscheidende Grundlage für die Entwicklung von europäischen und nationalen Qualifikationsrahmen gelegt, die auf die Entwicklung von Kompetenzen auch in Hochschulstudiengängen ausgerichtet sind (vgl. Schaper/Reis/Wildt u.a. 2012).

Die Herstellung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraumes durch die Schaffung einer vergleichbaren Studienabschlussarchitektur in Europa hat auch zu einem Wandel von einer Input- zur Output-Orientierung und damit zu der Formulierung von Lernzielen als Kompetenzen geführt (learning outcomes) (vgl. Bloch 2006). Somit müsse heute im Curriculum festgelegt sein, welche Kompetenzen und ggf. auf welchem Niveau (Standards) Studierende diese erwerben sollen. Dabei ist sowohl die Formulierung von Kompetenzen als auch deren Erfassung mit einer Reihe von Problemen verbunden – beginnend bei der Mehrdeutigkeit des Kompetenzbegriffs. Dieser ist mittlerweile zu einem überaus „schillernen“ Begriff geworden und wird je nach Kontext unterschiedlich definiert. Ähnlich verhält es sich mit dem Begriff Schlüsselqualifikation bzw. -kompetenz²⁶.

In einen kompetenzorientierten Bildungszusammenhang wurde das Konzept der Schlüsselqualifikationen in den 1980er Jahren mit der Reformierung der dualen beruflichen Ausbildung, welche die berufliche Handlungskompetenz als übergeordnetes Ziel beruflicher Aus-

25 An dieser Stelle sei auf das HRK-Fachgutachten von Niclas Schaper u.a. (2012) zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre sowie auf das Themenheft „Kompetenzen, Kompetenzorientierung und Employability in der Hochschule“ in der Zeitschrift für Hochschulentwicklung H. 1/2013 verwiesen.

26 Innerhalb dieses Fachgutachtens werden die Begriffe Schlüsselkompetenzen und Schlüsselqualifikation lediglich referiert und weitgehend synonym verwendet. Eine vertiefende Debatte kann nicht geführt werden.

bildung fokussierte, gerückt. Seitdem wird das Konzept der Schlüsselqualifikationen eher als *Schlüsselkompetenz* bezeichnet und in Kompetenzkonzepte übertragen (vgl. Schaper u.a. 2012). Während Kompetenz den Lernerfolg im Hinblick auf die Person des Lernenden betrachte, sehe *Qualifikation* den Lernerfolg im Hinblick auf die Verwertbarkeit und besitze damit einen instrumentell-technischen, auf Effizienz gerichteten Charakter (vgl. Raithe/ Dollinger/Hörmann 2009). Qualifikation beziehe sich somit auf unmittelbare tätigkeitsbezogene Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Kompetenzen dagegen auf die ganze Person und weise somit einen ganzheitlichen Anspruch auf. Kompetenz sei demnach subjektbezogen, während Qualifikation objektbezogen sei (vgl. Arnold 1997).

Dennoch zeigt sich, dass im Diskurs beide Begriffe – Schlüsselqualifikation und Schlüsselkompetenz – meist synonym verwendet werden. Zudem ist das Konzept der Schlüsselkompetenzen, ähnlich dem Kompetenzbegriff, diffus und uneinheitlich und bleibt häufig ohne Definition. Mit dem Konzept von Schlüsselqualifikationen bzw. -kompetenzen sind unterschiedliche Kategorisierungen verbunden. Häufig vertreten ist die von Roth (1971) und Nachfolgern wie Reetz (1989) entwickelte *Kategorisierung von Schlüsselkompetenzen* nach Sach- bzw. Fachkompetenzen (z.B. Allgemeinwissen, (fremd-)sprachliche Kenntnisse), Methodenkompetenzen (z.B. Projektmanagementfähigkeiten, Lern- und Arbeitstechniken), Sozialkompetenzen (z.B. interkulturelle Kompetenz, Teamfähigkeit) und Selbstkompetenzen (z.B. Belastbarkeit, Lern- und Leistungsbereitschaft). Ein davon abweichender Ansatz ist der von Chur (2004) bzw. dem Heidelberger Zentrum für Schlüsselkompetenzen, der auf ein aus soziologischen Modernisierungstheorien abgeleitetes Handlungsmodell rekurriert. Unterschieden wird im Heidelberger Modell zunächst zwischen Zusatzqualifikationen i.S. fachübergreifender Sachkompetenzen und persönlichkeitsbezogenen Schlüsselkompetenzen, wobei letztere mit den Kategorien „Aktive Orientierung“ (Situationen einschätzen, sich positionieren), „Zielbewusstes Handeln“ (Projekt- und Lebensziele ansteuern, entscheiden), „Selbst gesteuertes Lernen“ (Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten erweitern), „Probleme lösen, sich selbst verändern“ und „Soziale Kompetenzen“ (soziale Verantwortung, kommunikatives und kooperatives Handeln) beschrieben werden. Diese generellen Schlüsselkompetenzen seien dann für den jeweiligen Anwendungsbe- reich zu konkretisieren (vgl. Chur 2004).

Die Anforderungen an eine kompetenzorientierte Ausrichtung eines Studienganges sowie der Stand der kompetenzorientierten Studien- und Lehr-/Lerngestaltung wurden von Schaper u.a. (2012) in einem „Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre“ der HRK herausgearbeitet. An dieser Stelle werden daher lediglich ausgewählte Kompetenzverständnisse im Überblick und die Bedeutung von Kompetenzen für das Konzept von Employability dargestellt. Im Abschnitt 2.4 werden daran anschließend einschlägige empirische Befunde zu Erwartungen und Erfahrungen hinsichtlich beruflicher Kompetenzen von Studierenden und Absolventen aus Sicht unterschiedlicher Akteure und im Vergleich verschiedener Hochschultypen und Fachrichtungen dargestellt.

Im Kern – hierin besteht weitestgehend Einigkeit – geht es bei *Kompetenzen* um Voraussetzungen zur situativen Bewältigung von komplexen Anforderungen. Wie sich diese Voraussetzungen beschreiben und konzeptualisieren lassen, differiert je nach fachspezifischem Zugang. Nach sozialwissenschaftlichem Verständnis beinhaltet der Kompetenzbegriff unterschiedliche Aspekte: Dispositionen zur Ermöglichung von Handeln i.S. von Fähigkeiten als kognitiver Aspekt, motivationale und volitionale Aspekte als Bereitschaft zur Nutzung und Umsetzung dieser Fähigkeiten sowie soziale bzw. organisationale Aspekte, welche es zu erwerben und einzusetzen gilt. Dieser Aspektreichtum führt dazu, dass mit dem Kompetenzbegriff unterschiedliche Sachverhalte, theoretische Konstrukte oder normative Zielvorstellungen verbunden werden (vgl. Klieme/Hartig 2007, Schaper u.a. 2012). In soziologischen und organisationstheoretischen Ansätzen wird Kompetenz vor allem als „für etwas zuständig sein“ und die Verfügbarkeit über Mittel, um entsprechende Zuständigkeiten einzusetzen, verstanden (vgl. Kurtz/Pfadenhauer 2010, Schaper u.a. 2012).

Generell existieren unterschiedliche Ansätze zur Modellierung von Kompetenzen. Zu den ersten Ansätzen können die Arbeiten von White (1959) und McClelland (1973) gezählt werden, die den Begriff erstmals in die Psychologie einführten. Weitere Wurzeln finden sich in Chomskys Konzept zur Sprachkompetenz der 1950er Jahre (vgl. Chomsky 1969). Zu einem der ersten, die erziehungs- und bildungswissenschaftliche Diskussion prägenden Ansätze, gehört der Kompetenzbegriff von Roth (vgl. 1971). Kompetenz bezeichnet bei Roth die Fähigkeit, für gesellschaftlich relevante Sachverhalte urteils-, handlungsfähig und zuständig zu sein (vgl. ebd.). Er unterscheidet Fach-, Selbst- und Sozialkompetenz. Später wurde die Methodenkompetenz ergänzt. In neueren Debatten wird zwischen fachlichen und überfachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Lösung bestimmter Probleme unterschieden. So ist Sozialkompetenz z.B. eine überfachliche Kompetenz, die für die erfolgreiche Bewältigung von sozialen Anforderungen von zentraler Bedeutung ist. Der Begriff „soziale Kompetenz“ fungiert dabei als Sammelbegriff sowohl für verschiedene konkrete Verhaltensweisen wie Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit und Teamfähigkeit, als auch für Erklärungsfaktoren für sozial kompetentes Verhalten wie Empathie, Sensibilität, interpersonale Flexibilität und Durchsetzungsfähigkeit (vgl. Grob/Maag Merki 2001). Modifizierte Formen des erziehungswissenschaftlichen Kompetenzbegriffs finden sich bei Löwisch und Wollersheim (vgl. Löwisch 2000, Wollersheim 1993).

Die psychologische Debatte zum Kompetenzbegriff bezieht sich auf die Definition von Weinert aus der Expertiseforschung: „Unter Kompetenzen versteht man die beim Individuum verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001: 27 f.). Hierbei geht es um Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie entsprechende motivationale Dispositionen, die beim Lösen von Problemen überprüfbar seien (vgl. Müller 2010a). Kompetenzen

stellen demnach psychologische Konstrukte dar, die mittels Tests operationalisiert und erfasst werden können. Kompetenz und Kontext hängen miteinander zusammen, folglich erfassen die Kompetenzmodelle nicht allumfassende stabile Eigenschaften, sondern nur Fähigkeiten, die in bestimmten Kontexten (Domänen) oder Anforderungssituationen realisiert werden (vgl. Terhart 2007). Zudem gelten Kompetenzen grundsätzlich als erlern- und vermittelbar.

Schlüsselkompetenzen als Teil von Kompetenzen werden als Mittel zur Erreichung von Employability verstanden (vgl. Schaper u.a. 2012)²⁷. Im Kern gehe es bei Schlüsselkompetenzen um Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen, die domänenübergreifend sowie multifunktional und polyvalent anwendbar sind und Personen befähigen, fachliches Wissen und Können in beruflichen Situationen anzuwenden (vgl. ebd.). In Deutschland hat insbesondere Mertens (1974) den Begriff geprägt, wobei er vordergründig den Begriff *Schlüsselqualifikationen* verwendet. Seine Ansichten basieren auch auf Argumenten Eddings (1969). Hintergrund des Konzepts der Schlüsselqualifikationen von Mertens bildet seine Annahme einer rationalen, humanen, kreativen, flexiblen und multi-optionalen Umwelt und einer dynamischen Arbeitswelt mit sich verändernden Anforderungen, d.h. es besteht eine „Unsicherheit über die Entwicklung der speziellen Arbeitsanforderungen“ (Mertens 1974: 36) und der „Grenzen der Prognostik als Orientierungshilfe der Bildungsplanung“ (ebd.: 38). Zur Bewältigung dieser Anforderungen, als Antwort auf zukünftige Bildungs- und Beschäftigungsfragen, eignen sich Schlüsselqualifikationen. Darunter versteht Mertens „solche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche nicht unmittelbaren und begrenzten Bezug zu bestimmten, disparaten praktischen Tätigkeiten erbringen, sondern vielmehr a) die Eignung für eine große Zahl von Positionen und Funktionen als alternative Optionen zum gleichen Zeitpunkt, und b) die Eignung für die Bewältigung einer Sequenz von (meist unvorhersehbaren) Änderungen von Anforderungen im Laufe des Lebens“ (ebd.: 40). Schlüsselqualifikationen unterliegen nach Mertens einem Wandel und erhalten eine umso größere Bedeutung, je dynamischer, komplexer und unvorhersehbarer die gesellschaftliche, technische, wirtschaftliche und damit persönliche Umweltentwicklung verläuft (vgl. ebd.).

Die Entwicklung eines Referenzrahmens für die Definition, Auswahl und Messung von Schlüsselkompetenzen war Ziel des internationalen Projekts „Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations“ (DeSeCo). Konzeptionell werden Schlüsselkompetenzen hier in drei Kategorien eingeteilt: Menschen sollen erstens in der Lage sein, verschiedene Medien und Mittel (Tools) interaktiv anzuwenden (z.B. Sprache, Technologie). Sie sollen zweitens in heterogenen Gruppen interagieren können und drittens befähigt sein, autonom zu handeln und Verantwortung für ihre Lebensgestaltung zu

27 Vgl. auch die Ergebnisse des Wettbewerbs der Stiftung Mercator und des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft „Schlüsselqualifikationen plus“ aus dem Jahre 2005 (vgl. Stiftung Mercator o.J.)

übernehmen. Diese Kategorien greifen ineinander und bilden gemeinsam eine Grundlage für die Bestimmung und Verortung von Schlüsselkompetenzen (vgl. DeSeCo 2005).

Auf europäischer Ebene wurde ein Referenzrahmen an Schlüsselkompetenzen als Maßgabe der europäischen Bildungspolitik entwickelt. Schlüsselkompetenzen, die Menschen in einer Wissensgesellschaft für persönliche Entfaltung, aktive Bürgerschaft, sozialen Zusammenhalt und Beschäftigungsfähigkeit benötigen, seien demnach muttersprachliche Kompetenz, fremdsprachliche Kompetenz, mathematische Kompetenz und grundlegende naturwissenschaftlich-technische Kompetenz, Computerkompetenz, Lernkompetenz, soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz, Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz sowie Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit (vgl. Europäische Kommission 2007).

Schlüsselqualifikationen bzw. -kompetenzen werden nicht als einzelne Qualifikationen, sondern meist als Qualifikationskatalog, als Set von Qualifikationen bzw. Kompetenzen diskutiert, die es von anderen – nicht Schlüsselqualifikationen bzw. -kompetenzen – zu unterscheiden gelte (vgl. Reetz 1989). Mittlerweile hat dies zu zahlreichen Systematisierungsversuchen geführt. Bislang ist das Konzept von (Schlüssel-)Kompetenz aber „eher bildungspolitisch als lehr-/lerntheoretisch oder didaktisch fundiert“ (Schaper u.a. 2012: 14).

Schaper u.a. (2012: 16 f.) stellen – unter Bezugnahme auf Wick (2009) – Besonderheiten eines akademischen Kompetenzbegriffs heraus. Eine im Hochschulstudium zu entwickelnde akademische bzw. wissenschaftlich geprägte Kompetenz sollte reflexiv und explikationsfähig sowie erkenntnisbasiert sein, außerdem disziplinär organisiert, auf komplexe neuartige Situationen und Aufgaben sowie auf Tätigkeitsfelder bezogen. Dieses erst in Ansätzen entwickelte akademische Kompetenzverständnis soll darauf hinweisen, dass eine solche Kompetenzauffassung von den Anforderungen akademischer Berufsfelder (Umgang mit neuartigen, komplexen Problemen) ausgehen sollte, ebenso aber auch von den Anforderungen an ein wissenschaftlich fundiertes Handeln (erkenntnisbasiert, reflexiv, explikationsfähig, diszipliniert). Dabei gehe es neben dem methodischen Kompetenzaspekt auch um besondere Werthaltungen in einer akademischen Domäne, um Selbstorganisationsfähigkeiten sowie um die Anschlussfähigkeit an berufliche und lebensweltliche soziale Diskurse.

Teichler resümiert, dass die Employability-Debatte insgesamt zu einem differenzierten Diskurs über Dimensionen von Kompetenzen jenseits der fachlichen Qualifikationen beigetragen habe. In diesem Zusammenhang hält er folgende Kategorien für Studierende für relevant: allgemeine kognitive Kompetenzen, Arbeitsstile, generelle berufsrelevante Werthaltungen, spezifische berufliche Stile und Werthaltungen, Transferqualifikationen, Sozio-kommunikative Kompetenzen, (Zusatz-)Qualifikationen, Befähigung zur Selbstorganisation,

Befähigung zum Umgang mit dem Arbeitsmarkt und internationale Kompetenzen (vgl. Teichler 2012).

Bargel stellt die Kompetenzdebatte in den Zusammenhang mit Qualifikation. Danach sei Qualifikation, verstanden als Studienertrag, das wesentlichere Konzept, da dieses weiter gefasst sei als Kompetenzgewinn und Employability. Der Prozess der Qualifizierung umfasst neben „erworbenen Standards und Kriterien (des Fachs und der Wissenschaft), die Relevanzen und Präferenzen (im Denken und Urteilen), die Haltung und den Habitus (im Handeln und Selbstverständnis), das Wissen und Können (Kompetenzen). „Insofern ist der Gewinn an Kompetenzen eine Teilmenge der Qualifizierung und die ‚Employability‘ ist eine Teilmenge der Kompetenzen, wenn sie mit ‚Befähigung‘ [...] übersetzt wird“ (Bargel 2013: 2).

Eine bildungstheoretische Einordnung der Kompetenzdebatte nimmt Rhein (2013: 3 f.) vor. So erfahre Lernen als basale Einheit durch die Begriffe „Qualifikation“, „Kompetenz“ und „Bildung“ eine spezifische Dimensionierung, indem sich diese Begriffe auf spezifische Aspekte des Lernens fokussieren. Der Begriff der Qualifikation prämiere die Befähigung für ein konkretes Handlungsfeld mit situativen Anforderungen, auf die das Subjekt vorbereitet werde. Der Kompetenzbegriff betone die Disposition des Subjekts, eine bestimmte Tätigkeit situations- und kontextadäquat auszuführen (vgl. Rhein 2013). Der Bildungsbegriff schließlich würdige das Subjekt selbst, wobei Bildung das Ergebnis subjektiv bedeutsamer Lernprozesse sei.

Resümierend kann festgehalten werden, dass die aktuelle Debatte über Schlüsselqualifikationen und -kompetenzen im Hochschulbereich insgesamt durch das Fehlen eines einheitlichen Konzepts und Verständnisses von Schlüsselqualifikationen bzw. -kompetenzen gekennzeichnet ist, was sich bereits in der unterschiedlichen Verwendung der Begriffe und den zahlreichen Systematisierungsversuchen zeigt (vgl. Mugabushaka 2004). Insbesondere der Begriff der Schlüsselkompetenz werde, so Wildt (1997), zu einer „Projektionsfläche für unterschiedliche Interessen“ (Wildt 1997: 199). Schindler (2004) macht deutlich, dass der Begriff „Employability“ insbesondere nichtfachliche Kompetenzen betont. Fachliche und außer- bzw. überfachliche Kompetenzen sind jedoch nicht unabhängig voneinander, sondern weisen Überschneidungen auf (vgl. Kohler 2004). Für Hochschulen erscheint die Entwicklung eines eigenen, akademisch geprägten Kompetenzverständnisses als wünschenswert. In der gegenwärtigen unzureichenden lehr-/lerntheoretischen Fundierung liegt zudem die Gefahr der stärkeren Verlagerung der Verantwortung für eine berufs- bzw. arbeitsmarktgerechte Ausbildung, bei der das Individuum selbst für seine Employability Sorge zu tragen habe (vgl. Schaper u.a. 2012). Eine zentrale Frage ist, ob Employability in der individuellen Verantwortung der Studierenden liegt oder gesamtgesellschaftliches Ziel ist. Dies wirft die Frage nach dem Verhältnis von Hochschule und Gesellschaft neu auf. Neben Employability muss als weiteres Kompetenzziel auch „Citizenship“, welches bereits in der

Bologna-Erklärung (1999) eingeführt wurde, berücksichtigt werden. Citizenship soll zur verbesserten Persönlichkeitsbildung der Studierenden führen. Demzufolge muss der damit verbundene Anspruch einer Befähigung zur Teilhabe an Politik, Gesellschaft und Kultur reflektiert werden (vgl. Wildt 2012).

2.4 Employability aus der Perspektive der empirischen Bildungsforschung

Mit der Einführung der gestuften Studiengänge ist die Intention verbunden, dass der Bachelorabschluss den Regelabschluss darstellt und ein eigenständiges berufsqualifizierendes Profil aufweist. Als erster berufsqualifizierender Abschluss soll er für die Mehrzahl der Studierenden zu einer ersten Berufseinmündung führen (vgl. KMK 2003). Die empirische Erfassung einer gelungenen Umsetzung von Employability im Bachelorstudium erfolgt derzeit i.d.R. mittels Übergangsquoten (Einstieg in den Arbeitsmarkt) und in Teilen durch Einschätzungen zur Qualität der Beschäftigung.

Zum Übergang von der Hochschule in den Arbeitsmarkt bzw. vom Bachelor in die Berufstätigkeit sowie zur Beschäftigungssituation von Bachelorabsolventen geben *Absolventenstudien* Auskunft. Seit den 1980er Jahren haben sich solche in Deutschland verbreitet, wobei insbesondere die bundesweit durchgeführten Absolventenstudien des *International Centre for Higher Education Research Kassel* (INCHER-Kassel), eine Forschungseinrichtung der Universität Kassel, sowie des *HIS-Instituts für Hochschulforschung* (HIS-HF) zu nennen sind.

In den HIS-Studierendenbefragungen²⁸ wurden mit *Übergangsquoten* von 87% für Bachelorabsolventen an Universitäten und 65% für Bachelorabsolventen an Fachhochschulen prognostiziert (vgl. Grützmacher/Ortenburg/Heine 2011). In einer weiteren HIS-Studie wird angegeben, dass 34% der Fachhochschulbachelors direkt nach dem Abschluss einen Master anstreben. 21% wollen ebenfalls einen Master studieren, aber diesen nicht direkt nach dem Bachelorabschluss aufnehmen. Universitätsbachelors wollen zu 70% direkt nach dem Erststudium, aber nur 12% später ein Masterstudium aufnehmen. Vor allem Universitätsstudierende sehen ihre Motivation für ein Masterstudiums nach dem Bachelorabschluss darin, ihre Berufschancen zu verbessern (BA-FH 66% vs. BA-Uni 76%) (vgl. Briedis/Heine/Konegen-Grenier u.a. 2011). Die allgemeinen Berufsaussichten mit dem Bachelorabschluss werden von mehr als der Hälfte der Bachelorstudierenden insgesamt im derzeitigen Studiengang (56%) als gut oder sehr gut bewertet. 16% der Bachelors dagegen glauben, (sehr) schlechte Berufsaussichten zu haben. Mit Fokus auf das Geschlecht zeigt sich, dass männliche Studierende im Vergleich zu weiblichen Studierenden optimistischer sind, was die all-

28 Die Ergebnisse basieren auf einer 2009/10 durchgeführten Online-Befragung von rund 9000 Studierenden.

gemeinen Berufsaussichten ihres derzeitigen Bachelorstudiengangs betrifft (65% vs. 47%) (vgl. Grützmaker u.a. 2011). Ein Vergleich von Fachhochschulstudierenden und Universitätsstudierenden zeigt ein ähnliches Bild auf (60% vs. 51%).

In den HIS-Absolventenstudien²⁹ zeigen sich Übergangsquoten von einem Bachelor- in ein Masterstudium von 49% für Bachelorabsolventen der Fachhochschulen und 24% für Bachelorabsolventen an Universitäten (vgl. Rehn/Brandt/Fabian u.a. 2011). Ähnlich hohe Übergangsquoten wurden von INCHER ermittelt. 72% der Bachelorabsolventen an Universitäten und 34% der Bachelorabsolventen an Fachhochschulen studieren eineinhalb Jahre nach ihrem Bachelorabschluss weiterhin. Von denjenigen, die einen Master an der Fachhochschule anstreben, haben 95% auch ihren Bachelor an der Fachhochschule erworben, von den Studierenden, die einen Master an der Universität anstreben, haben 85% ihren Bachelor an der Universität erworben (vgl. Alesi/Schomburg/Teichler 2010). Die Mehrheit der Studenten mit Bachelorabschluss nimmt demnach zeitnah ein Masterstudium auf. Dabei findet kaum ein Wechsel zwischen den Hochschultypen statt. Bachelorabsolventen an Hochschulen sind durchschnittlich 3,2 Monate, dagegen Bachelorabsolventen an Fachhochschulen durchschnittlich 2,7 Monate auf Beschäftigungssuche. Die Mehrheit der Absolventen (77%) begibt sich mit dem Studienabschluss auf die Suche nach einem Arbeitsplatz, davon 41% bereits vor dem Ende des Studiums, ein Drittel zur Zeit des Studienabschlusses und ein Viertel danach. 18 Monate nach ihrem Bachelorabschluss sind 58% der Fachhochschul-, dagegen nur 20% der Universitätsabsolventen regulär erwerbstätig (vgl. ebd., auch Schomburg 2009).

Anhand von Absolventenstudien wurde ein *Anstieg von Studienabbrüchen* festgestellt, der vor allem auf die Entwicklungen an den Universitäten, explizit auf die Einführung gestufter Studiengänge, zurückgeführt wird. Nach Berechnungen auf Basis des Absolventenjahrgangs 2010 beträgt die Studienabbruchquote im Bachelorstudium an Fachhochschulen 19%, an Universitäten hingegen 35% (vgl. Heublein/Richter/Schmelzer u.a. 2012). Bezüglich der Fachkulturen liegt die Studienabbruchquote in den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften bei 24%, in Mathematik und in den Naturwissenschaften bei 39% und in den Ingenieurwissenschaften bei 48%. Der Anstieg der Abbruchquoten in den Ingenieurwissenschaften an den Universitäten ist offenbar der Umstellung des Studiengangs auf Bachelor- und Masterabschlüsse geschuldet. Mit einer generellen Studienzeit von sechs Semestern sind oftmals Verdichtungen von Lehrinhalten und -anforderungen einhergegangen, in deren Folge sich bereits bestehende hohe Leistungsanforderungen zusätzlich erhöht haben. Ferner tragen frühzeitige und häufigere Prüfungen dazu bei (vgl. ebd.). Der Unterschied der Studienabbruchquoten zwischen Universitäten und Fachhoch-

29 Die Ergebnisse beziehen sich auf den Absolventenjahrgang 2009.

schulen wird mit der früheren Einführung gestufter Studienstrukturen an den Fachhochschulen begründet (vgl. Bildungsbericht 2012).

Trotz relativ hoher und z.T. gesteigener Abbruchquoten zeigt sich im Zeitvergleich ein *starker Anstieg der Absolventenzahlen*. So belegt ein Vergleich der Abschlussjahrgänge im Tertiärbereich A (Universitäten, Fachhochschulen, ohne Verwaltungsfachhochschulen) eine Verdopplung der Absolventen (von 14% 1995 auf 30% 2010) in allen Altersgruppen. Die Zahl der Studienanfänger stieg zudem von 26% im Jahr 1995 auf 40% im Jahr 2009. Die Zahl der Studienanfänger hat im Jahr 2011 einen Höchststand erreicht (ca. 50% des Altersjahrgangs) (vgl. BMBF/KMK 2011, vgl. auch BMBF 2012). Diese Fakten sprechen für eine anhaltende „Hochschulexpansion“ trotz steigender Studienabbruchquoten.

Neben dem Aspekt, in einer Beschäftigung zu sein, ist die *Qualität der beruflichen Tätigkeit*³⁰ für die Umsetzung von Employability von Bedeutung. 70% der Bachelorabsolventen an Fachhochschulen und 55% der Bachelorabsolventen an den Universitäten haben einen unbefristeten Arbeitsvertrag. Der Großteil von ihnen ist Vollzeit beschäftigt (BA-FH 90% vs. BA-Uni 86%). Die Mehrheit sieht sich adäquat beschäftigt, Universitätsabsolventen jedoch etwas seltener als die Fachhochschulabsolventen (BA-FH 83% vs. BA-Uni 74%) (vgl. Alesi u.a. 2010). Nach Ergebnissen der HIS-Untersuchungen geben 54% der Fachhochschulbachelors und 40% der Universitätsbachelors an, volladäquat beschäftigt zu sein. Universitätsbachelors sehen sich häufiger inadäquat beschäftigt als Fachhochschulbachelors (FH-BA 19% vs. Uni-BA 28%). Dies trifft vor allem auf Absolventen der Sprach- und Kulturwissenschaften sowie Wirtschaftswissenschaften zu. Insgesamt sind etwa zwei Drittel der Bachelorabsolventen mit ihrer beruflichen Situation zufrieden (vgl. ebd.). Die Untersuchung des Absolventenjahrgangs 2009 verweist darauf, dass fast jeder fünfte Hochschulabsolvent in der ersten beruflichen Position seinem Abschluss entsprechend inadäquate Tätigkeiten ausführt (vgl. Rehn u.a. 2011). Bezüglich der Fachbereiche zeigte sich, dass 61% der universitären Bachelorabsolventen in den Ingenieurwissenschaften in ihrer ersten beruflichen Position eine adäquate Tätigkeit ausführen. In den MINT-Fächern geben dies 40%, in den Geisteswissenschaften 19%, in den Sozial- und Politikwissenschaften 29% und in den Wirtschaftswissenschaften 28% an. Wiederum schätzen 19% der Absolventen in den Ingenieurwissenschaften und 29% in den MINT-Fächern ein, zu Beginn ihrer Karriere eher inadäquate Tätigkeiten auszuführen. Absolventen in den Geisteswissenschaften geben dies zu 54%, in den Sozial- und Politikwissenschaften zu 29% und in den Wirtschaftswissenschaften zu 37% an. Im Vergleich dieser Daten mit der aktuellen beruflichen Tätigkeit eineinhalb Jahre nach dem Abschluss, konnte jedoch in allen Fachbereichen ein Anstieg bezüglich adäquater Beschäftigungen und eine Abnahme inadäquater

30 Die Qualität der Tätigkeiten wurde in drei Kriterien unterteilt: adäquat, inadäquat und volladäquat. Diesbezüglich werden jedoch keine näheren Angaben oder Erläuterungen gegeben.

Tätigkeiten nachgewiesen werden (vgl. ebd.). Anhand dieser Ergebnisse wird deutlich, dass vor allem universitäre Bachelorabsolventen der Geistes- und Wirtschaftswissenschaften in ihrer ersten beruflichen Position als auch danach inadäquate Tätigkeiten ausüben.

Inwiefern *Bachelorabschlüsse von Unternehmen akzeptiert* werden, zeigt sich u.a. an der Beschäftigung der entsprechenden Absolventen. Auskunft geben dabei Befragungen, die an Unternehmen durchgeführt worden sind. So kommt eine Befragung von HIS zu dem Ergebnis, dass 13% der Unternehmen Bachelorabsolventen beschäftigen, vor allem handelt es sich dabei um Dienstleistungsunternehmen (14%). Bei den Industrieunternehmen sind es dagegen nur 10%. Die Arbeitgeber, die bereits Bachelorabsolventen eingestellt haben, verfügen am häufigsten über einen Pool von Bachelorabsolventen der Wirtschaftswissenschaften (70%), gefolgt von den Ingenieurwissenschaften (36%). Neben Branchenunterschieden zeigen sich deutliche Differenzen in der Beschäftigung von Bachelorabsolventen in Abhängigkeit von der Unternehmensgröße. Unternehmen mit mehr als 250 Mitarbeitern stellen deutlich häufiger Bachelorabsolventen ein als Unternehmen mit unter 50 Mitarbeitern (65% vs. 12%) (vgl. Briedis u.a. 2011).

Entgegen den Ergebnissen der HIS-Studien werden im *Bildungsbericht des Jahres 2012* die Ergebnisse positiv bewertet: „Langfristig haben Hochschulabsolventinnen und –absolventen in Deutschland sehr gute Chancen, eine angemessene Erwerbstätigkeit auszuüben [...]. Wenn das studierte Fach keine enge Kopplung an die späteren beruflichen Tätigkeiten besitzt, anders als z.B. in den Fachrichtungen Medizin, Jura oder Lehramt, kann die berufliche Einmündung zwar durch längere Übergangs- und Suchprozesse gekennzeichnet sein. Langfristig – fünf oder zehn Jahre nach Studienabschluss – gleichen sich die unterschiedlichen Startbedingungen teilweise aus, so dass von kurzfristigen Einmündungsproblemen nicht auf den längerfristigen Verbleib geschlossen werden kann“ (Bildungsbericht 2012: 138). Deutlich wird dabei, dass die Umsetzung der Vermittlung von Beschäftigungsfähigkeit, gerade in den Fächern mit unklaren beruflichen Tätigkeitsfeldern, nicht optimal realisiert scheint. Laut Experten bedarf es einer Entwicklungszeit von zehn Jahren, Kompetenzen und Fähigkeiten bzw. Befähigungen angemessen auszubilden. Zudem wird eingeschätzt, dass diese erst in der praktischen Arbeit oder ausschließlich in der Praxis erlernt werden können. Mit dem geforderten Paradigmenwechsel von den traditionellen Zielen des universitären Studiums zu der Ausbildung von Beschäftigungsfähigkeit als Schwerpunkt wird die Tatsache vernachlässigt, dass nicht allein das Vorhandensein praktischer Handlungsrountinen für einen gelingenden Eintritt in das Beschäftigungssystem Voraussetzung ist.

Unterschiedliche Akteure haben unterschiedliche Erwartungen an die Hochschulabsolventen. Die zentrale Frage ist dabei: Wann und inwiefern sind Hochschulabsolventen beschäftigungsfähig? Über welche (Schlüssel-)Kompetenzen verfügen Hochschulabsolventen? Die-

sen Fragen wird im Folgenden anhand empirischer Befunde aus Sicht der Arbeitgeber sowie aus Sicht von Hochschullehrenden und Studierenden nachgegangen.

Befunde zur Perspektive der Arbeitgeber

Welche Erwartungen an und Erfahrungen mit Hochschulabsolventen Unternehmen haben, zeigen Arbeitgeberbefragungen. Arbeitgeber erwarten neben Fachkompetenzen vor allem soziale Kompetenzen. So kommt in einer Befragung von Maaß und Kay (2011) für die befragten Unternehmen bei der Einstellung von Hochschulabsolventen der Sozialkompetenz die größte Bedeutung zu, hier vor allem dem Sozialverhalten und dem Verantwortungsbewusstsein; Fachkompetenz folgt an zweiter Stelle. In der Befragung von Briedis u.a. (2011) erachten Unternehmen die Fach- und Methodenkompetenzen, wie die Fähigkeiten, sich in neue Fachgebiete einzuarbeiten sowie vorhandenes Wissen auf neue Probleme anzuwenden, als außerordentlich wichtig. Hingegen werden spezielles Fachwissen und die Kenntnis wissenschaftlicher Methoden als weniger zentral eingeschätzt. Bezüglich der außerfachlichen Qualifikationen sind alle Fähigkeiten im methodischen und sozialen Kompetenzbereich von besonderer Bedeutung, insbesondere Kooperationsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit und Problemlösungsfähigkeit (vgl. ebd.). Eine im Rahmen der Studie „Berufsfeldorientierte Kompetenzen für Bachelor-Studierende“ (Sperling 2008) durchgeführte Befragung von Unternehmen zu Kompetenzen, die ihnen bei der Einstellung von Bachelorstudierenden wichtig sind, zeigt, dass an vorderster Stelle Leistungsbereitschaft, Engagement und Motivation stehen. Ebenfalls sehr wichtig sind den Unternehmen Kommunikations-, Konflikt- und Teamfähigkeit sowie Problemlösungs- und Analysefähigkeit. Nahezu alle Unternehmen halten es für wichtig und sogar sehr wichtig, dass Bachelorstudierende bereits Orientierung in der Praxis gewonnen haben, gefolgt von Fachwissen sowie Schlüsselqualifikationen. Von den überfachlichen Kompetenzen werden vor allem soziale und kommunikative Kompetenzen als (sehr) wichtig erachtet (vgl. Sperling 2008). In einer Befragung von Kölner Unternehmen gaben 40% an, dass Fachkompetenzen und Schlüsselqualifikationen in einem Verhältnis von 50:50 zueinander stehen sollten. Ebenfalls rund 40% räumen dabei den Fachkompetenzen ein stärkeres Gewicht als den Schlüsselqualifikationen ein. Zwei Drittel der Unternehmen stimmen zu, dass der Stellenwert von Schlüsselqualifikationen in ihrem Unternehmen gestiegen sei, ebenfalls rund zwei Drittel gehen von einer weiteren Steigerung der Bedeutung von Schlüsselkompetenzen für ihr Unternehmen aus (vgl. Matthies 2006).

Hinsichtlich der bei Bachelorabsolventen vorhandenen Kompetenzen zeigt sich, dass von den Fähigkeiten, die den Unternehmen am wichtigsten sind, die vorhandenen Kompetenzen von Bachelorabsolventen als am höchsten eingeschätzt werden. Interessant ist die unterschiedliche Einschätzung von Unternehmen, die bereits Bachelorabsolventen beschäftigen, und denen, die dahingehend noch keinerlei Erfahrungen gemacht haben. Erstere schätzen die Kompetenzen von Bachelorabsolventen besser ein als Unternehmen, die mit

diesen noch keine Erfahrungen gemacht haben und deren Kompetenzen nur vermuten. Annahmen über Kompetenzen von Bachelorabsolventen fallen demnach negativer aus als die tatsächlichen Erfahrungen mit deren Kompetenz. Dabei sind die Erwartungshaltungen der Unternehmen, die erst zukünftig Bachelorabsolventen einstellen werden, fast deckungsgleich mit den Wünschen der Unternehmen, die bereits mit Bachelorabsolventen zusammengearbeitet haben (vgl. Briedis u.a. 2011). Im Vergleich von Bachelorabsolventen mit Absolventen anderer Abschlüssen sehen die Unternehmen bei Absolventen neuerer Studiengänge einen höheren Weiter Schulungsbedarf. Beispielsweise sind die Unternehmen bei Hochschulabsolventen mit Bachelorabschluss mit dem Fachwissen, den analytischen Fähigkeiten und dem eigenständigen Arbeiten weniger zufrieden als bei Hochschulabsolventen mit einem anderem Abschluss. Bei der Kommunikationsfähigkeit und den Sprachkenntnissen der Hochschulabsolventen bestehen keine Bewertungsunterschiede (vgl. Maaß/Kay 2011).

Befunde zur Perspektive von Hochschullehrenden und Studierenden

Im Mittelpunkt der Professorenbefragung 2009 und der Studierendenbefragung 2009 – durchgeführt vom Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) – stand die Frage im Mittelpunkt, welche fachübergreifenden Kompetenzen Studierende bis zum Ende ihres Studiums erworben haben sollten. Die Ergebnisse zeigen, dass Professoren folgende Fähigkeiten von Studierenden als relevant ansehen: a) komplexe Zusammenhänge zu verstehen und b) sie zusammenfassend wiedergeben zu können, c) fachliche Kenntnisse in den beruflichen Alltag umsetzen sowie d) Vorträge halten und frei reden zu können. Auch das Erstellen wissenschaftlicher Texte wird übergreifend als wichtig eingeschätzt. Ebenfalls als wichtig erachtet die Mehrzahl der Studierenden die Fähigkeit, komplexe Zusammenhänge zu verstehen, sie zusammenfassend wiedergeben zu können, gefolgt von Umsetzung der fachlichen Kenntnisse im beruflichen Alltag und Umgang mit Konflikten (vgl. Berthold/Kessler/Kreft u.a. 2011).³¹ Auch Briedis u.a. (2011) haben die Arbeitsmarktbefähigung und -akzeptanz von Bachelorstudierenden und -absolventen untersucht. Studierende halten zahlreiche Kompetenzen wie methodische und soziale Kompetenzen, spezielles Fachwissen und fachübergreifendes Denken für die voraussichtliche bzw. geplante berufliche Tätigkeit für (sehr) wichtig. Lediglich Fremdsprachen wurden als weniger bedeutsam eingeschätzt. Der Praxis-Check des CHE fragt, wie gut die neuen Studiengänge die Beschäftigungsbefähigung fördern (vgl. Federkeil 2011). Die Basis bildet ein Rating von 1694 Studiengängen (davon 70% Studiengänge an Fachhochschulen). Bewertet werden beschäftigungsrelevante Kompetenzen, die als methodische Kompetenzen (z.B. IT-Kompetenzen, Projekt-, Zeit-

31 Vgl. auch die aktuelle INCHER-Studie, die auf eine eher kritische Haltung der Lehrenden gegenüber der Employability-Debatte sowie auf deutliche Unterschiede zwischen Universitäten und Fachhochschulen hinweist (vgl. Schomburg/Flöther/Wolf 2012).

management) sowie soziale Kompetenzen (z.B. Gruppenarbeit, Moderation) operationalisiert werden. Der Bachelor schneidet im Vergleich zum Master deutlich besser ab, ebenso die Fachhochschulen im Vergleich zu den Universitäten. Jedoch bestehen bei der Vermittlung vor allem sozialer Kompetenzen deutliche Defizite – hier fallen die Bewertungen der Studiengänge insgesamt sehr niedrig aus (vgl. ebd.)³².

Bei der Förderung der Kompetenzen werden Unterschiede zwischen Universitäten und Fachhochschulen sowie zwischen den Fächern deutlich. Die Mehrheit der Studierenden (73%) gibt an, eine starke oder sehr starke fachliche Förderung erfahren zu haben. Während von Kulturwissenschaftsstudierenden insgesamt jedoch nur 54% die fachliche Förderung als gut oder sehr gut bewerten, sind es 80% bei den Wirtschaftswissenschaftsstudierenden an Universitäten (vgl. Bargel u.a. 2009). Studierende der Universitäten sehen sich in den fachlichen Kompetenzen besser gefördert als Studierende der Fachhochschulen, hierbei vor allem Universitätsstudierende der Mathematik, der Informatik und der Naturwissenschaften. Die Förderung methodischer Kompetenzen wird dagegen kritischer eingeschätzt. Nur ein Viertel der Bachelorstudierenden bewerten sie als hoch oder sehr hoch, ebenfalls rund ein Viertel gibt an, bisher im Hinblick auf die methodischen Kompetenzen überhaupt nicht oder eher nicht gefördert worden zu sein. Während soziale Kompetenzen als vergleichsweise wichtig eingeschätzt werden, sind es insbesondere die Studierenden an Universitäten, die zu einem beachtlichen Teil bis zu 18% (Mathematik/Informatik/Naturwissenschaften) keine Förderung sozialer Kompetenzen wahrnehmen (vgl. Briedis u.a. 2011).

Nur zwei Fünftel der Bachelorstudierenden bescheinigen ihrem Studienfach eine gute Vermittlung überfachlicher Qualifikationen. Eine gute Förderung erleben die Bachelorstudierenden in der Autonomie und der Teamfähigkeit, hier fühlen sich zwei Drittel stark gefördert. Nur etwas geringer fällt die Bewertung für das kritische Denken, die intellektuellen Fähigkeiten sowie für die Problemlösefähigkeit aus. Die Förderung der Allgemeinbildung sowie der sozialen und ethischen Verantwortung wird am schwächsten eingeschätzt. Während die Universitäten laut Aussage der Studierenden mehr Wert auf Autonomie, Problemlösefähigkeit, Teamfähigkeit, auf wissenschaftliche Kenntnisse und eine gute Allgemeinbildung legen, wird an Fachhochschulen stärker Teamfähigkeit, Autonomie, Planungsfähigkeit, die Fähigkeit, Wissen anzuwenden, sowie ein fachübergreifendes Denken

32 In diesem Kontext kann besonders die *Duale Hochschule* hervorgehoben werden. Duale Studiengänge verzeichnen einen starken Anstieg der Studierendenzahlen (2008: 13.943; 2011: 20.952 Studierende) (vgl. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft/McKinsey & Co. 2013). Insbesondere die Wirtschaftswissenschaften und MINT-Fächer dominieren das Fächerangebot an den dualen Hochschulen (55% aller dualen Studiengänge entstammen dem MINT-Bereich) (vgl. ebd.). Das zunehmende Interesse kann u.a. als Indikator dafür gesehen werden, dass die Angebote dualer Studiengänge, den Bedürfnissen der Studierenden, bspw. nach mehr Praxisorientierung im Studium, entsprechen (vgl. ebd.).

gefördert. Zudem zeigen sich Unterschiede in den Fachrichtungen: Die schwächste Förderung in den überfachlichen Qualifikationen nehmen die Bachelorstudierenden in den Ingenieurwissenschaften wahr, wobei die positive Wahrnehmung an Fachhochschulen etwas höher ausfällt als an Universitäten. Am meisten gefördert fühlen sich Bachelorstudierende der Sozialwissenschaften beider Hochschularten sowie der Wirtschaftswissenschaften an Fachhochschulen. Die Unterschiede zwischen den Fächergruppen sind teilweise beachtlich. Während sich 73% der Bachelorstudierenden in den Sozialwissenschaften der Fachhochschulen gefördert fühlen, sind es in den Ingenieurwissenschaften lediglich 25% (vgl. Bargel/Multrus/Ramm u.a. 2009).

Die von den Studierenden eingeschätzte Förderung von Kompetenzen spiegelt sich auch in den Ergebnissen zu selbst eingeschätzten Kompetenzen in Absolventenstudien wider. In der Absolventenbefragung von Schomburg (2009) bewerten die Absolventen ihre Personalkompetenzen gefolgt von Fachkompetenzen am höchsten, ihre interkulturelle Kompetenz jedoch am niedrigsten, wobei sich kaum Unterschiede zwischen Bachelorabsolventen an Universitäten und Fachhochschulen zeigen. In der Absolventenbefragung „Der Bachelor als Sprungbrett“, durchgeführt vom HIS-Institut für Hochschulforschung, zeigen sich hingegen Unterschiede von Absolventen von Bachelorstudiengängen an Fachhochschulen und Universitäten. Universitätsbachelors fühlen sich besser mit bereichsspezifischen Fachkompetenzen sowie mit Methodenkompetenzen, vor allem hinsichtlich der analytischen Fähigkeiten, ausgestattet. In den Sozialkompetenzen unterscheiden sich Absolventen der Bachelorstudiengänge an Universitäten dagegen nicht von denen an Fachhochschulen (vgl. Minks/Briedis 2005, Reimer 2009). Differenziert nach Studienfächern schätzen die Geistes- und Sozialwissenschaftler ihre sozialen sowie methodischen Kompetenzen am höchsten ein. Die stärkste Ausprägung von Fachkompetenzen schreiben sich Absolventen der Informatik zu. Bei der Einschätzung der Personalkompetenzen bestehen kaum Unterschiede zwischen den einzelnen Fachrichtungen, jedoch bewerten Medizinabsolventen und Wirtschaftswissenschaftler ihre Kompetenzen am höchsten (vgl. Schomburg 2009).

Resümierend zeichnen die empirischen Befunde ein differenziertes Kompetenzprofil, das nach Perspektive, Kompetenzart, Hochschultyp und Fachkultur variiert. So werden von den Bachelorabsolventen neben Fachkompetenzen vor allem mehr soziale Kompetenzen gefordert. Wichtiger als spezielles Fachwissen ist den Unternehmen, dass sich die Absolventen in neue Bereiche einarbeiten, mit neuen Problemen umgehen und ihr erworbenes Wissen anwenden können sowie über soziale Kompetenzen verfügen. Beispielsweise sind von den Methoden- und Sozialkompetenzen insbesondere Kooperationsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit und Problemlösungsfähigkeit elementare Anforderungen seitens der Arbeitgeber. Der hohen und weiter steigenden Bedeutung von Schlüsselqualifikationen aus Sicht der Arbeitgeber steht die Einschätzung von Studierenden gegenüber, die der Vermittlung sozialer bzw. überfachlicher Kompetenzen deutliche Defizite zuschreiben. Zudem zeigen sich Unterschiede zwischen den Hochschularten und Fachrichtungen: Hin-

sichtlich fachlicher Kompetenzen sehen sich Studierende und Absolventen der Universitäten stärker gefördert, bei den sozialen Kompetenzen geben Fachhochschulstudierende und -absolventen eine stärkere Förderung an. Während die Universitäten laut den Studierenden mehr Wert auf Autonomie, Problemlösefähigkeit, Teamfähigkeit, wissenschaftliche Kenntnisse und eine gute Allgemeinbildung legen, wird an Fachhochschulen stärker Teamfähigkeit, Autonomie, Planungsfähigkeit, die Fähigkeit, Wissen anzuwenden sowie ein fachübergreifendes Denken gefördert. Aus fachspezifischer Sicht sehen sich Studierende der Geistes- und Sozialwissenschaften am stärksten in ihren sozialen Kompetenzen gefördert, am wenigsten Studierende der Ingenieurwissenschaft.

Darüber hinaus wurde eine bisher eher einseitige empirische Erfassung von Employability offensichtlich. Employability ist jedoch komplex und nicht nur durch Absolventenstudien und die Fokussierung auf die erste berufliche Tätigkeit erfassbar. Studien zu benötigten Kompetenzen beim Berufseinstieg, Einschätzungen von beteiligten Akteuren sowie Auswirkungen auf den weiteren beruflichen Werdegang stehen noch aus. Zudem verdeutlichen die Befunde, dass ein stärkerer Bedarf an der Förderung überfachlicher bzw. sozialer Kompetenzen besteht, womit internationale Vergleichsstudien bestätigt werden (vgl. Teichler 2012). Wie diese Förderung aussehen kann und welchen Beitrag Praxisbezüge im Studium bei der Förderung von Employability leisten können, gilt es verstärkt zu untersuchen (vgl. Kap. 3).

2.5 Zwischenfazit

Die Rekonstruktion des Employability-Diskurses zeigt exemplarisch, wie Probleme des Bologna-Prozesses verhandelt werden. Employability steht stellvertretend für die gesamte Bologna-Debatte und ist zu einem „Kampfbegriff“ um die Deutung dieses Prozesses und seiner Folgen geworden. Gerade beim Thema „Employability“ stehen sich Befürworter und Gegner von Bologna scheinbar unversöhnlich gegenüber, geht es doch um die Frage, ob und inwieweit Hochschulen „ausbilden“ und auf berufliche Tätigkeiten bzw. den Arbeitsmarkt vorbereiten sollen. Obwohl diese Ausbildungsaufgabe als eine von mehreren Aufgaben von Hochschulen bereits im Jahre 1976 im Hochschulrahmengesetz festgeschrieben wurde, ist die Debatte – trotz einiger Ansätze z.B. im Rahmen der Hochschuldidaktik – immer wieder vernachlässigt worden. Insofern ist die gegenwärtige Kontroverse auch eine *nachholende Debatte*.

Der zeitgeschichtliche Rückblick verweist darauf, dass sich die Begrifflichkeiten im Bologna-Prozess entsprechend der konjunkturellen Debatten veränderten und Employability zwar implizit von Anfang an angelegt war, aber in den Bologna-Erklärungen erst mit der Londoner-Deklaration (2007) in die offizielle Zielsetzung des Bologna-Prozesses aufgenommen wurde. Die Notwendigkeit arbeitsmarktrelevanter Qualifikationen wurde zwar bereits

1999 in der Bologna-Erklärung festgeschrieben. Das Thema „Employability“ rückte jedoch erst später ins Zentrum der Hochschuldebatte. Nach der Neustrukturierung des Studiums (Modularisierung, work load, ECTS u.Ä.) und der internationalen Mobilität ist die Employability-Debatte nunmehr das *dritte große Thema der Bologna-Debatte* (vgl. Teichler 2009). Als Hintergründe für die Aktualität des Themas sind zum einen die veränderten Anforderungen in der Arbeitswelt (Globalisierung, Ausdifferenzierung der Berufsfelder, wachsender Einfluss der Ökonomie usw.), verschärft durch die Wirtschafts- und Finanzkrise, und zum anderen aber auch die bisherige Vernachlässigung des Themas in der Hochschuldebatte anzunehmen. Eine Folge davon ist, dass Hochschulen hinsichtlich der Identifikation von potenziellen Berufsfeldern und eines berufsbefähigenden Studiums nach wie vor sehr unsicher und auf Unterstützung angewiesen sind. Vor allem Universitäten fällt es nicht leicht, den Spagat zwischen der Ausbildung einer kleineren Gruppe von Studierenden zur Sicherung des wissenschaftlichen Nachwuchses und der Vorbereitung einer größeren Gruppe auf die Berufspraxis zu meistern. Fachhochschulen, die ohnehin stärker an der Praxis orientiert sind, haben es – aufgrund ihres Profils, kleinerer Studierendenzahlen sowie Lehrenden aus der Berufspraxis – dagegen leichter (vgl. Freytag 2005). So könnte der Ruf nach mehr Employability dazu führen, dass sich die Funktionen von Universitäten und Fachhochschulen zunehmend überschneiden und das Verhältnis von Universitäten und Fachhochschulen neu bestimmt werden müsste (vgl. Teichler 2009). Insofern ist die Employability-Kontroverse auch eine Debatte um das *Selbstverständnis der Universitäten* und deren Abgrenzung gegenüber Fachhochschulen.

Kennzeichnend für die Employability-Debatte ist nicht nur deren Kontroverse, sondern auch deren *Schieflage*: Während auf einer normativen, deklarativen Ebene nahezu alle Akteure, z.B. viele Hochschulleitungen, Arbeitgeber, Gewerkschafts- und Studierendenvertreter den Employability-Ansatz begrüßen und eine stärkere Berufsorientierung und Beschäftigungsfähigkeit im Studium fordern, wird die Diskussion in den Fachbereichen – bei aller Unterschiedlichkeit – eher mit Distanz und Vorbehalten geführt³³. *Größere Differenzen* sind dabei erwartungsgemäß nach Hochschulart (Universitäten, Fachhochschulen) und der Konkretheit des Berufsfeldes (z.B. Lehramt, Geistes-/Sozialwissenschaft) zu verzeichnen. Aber auch innerhalb ein und desselben Fachbereiches treten unterschiedliche Positionen zutage.

Eine Schieflage der Employability-Debatte besteht auch zwischen der hochschulpolitisch starken Postulierung von Employability einerseits und der *mangelnden Konzeptionierung und empirischen Erfassung von Employability* andererseits, was die Kommunikation und die Verständigung erschwert. Das beginnt mit der unterschiedlichen und vieldeutigen Begriffsverwendung. Vieldeutige Begriffe bergen jedoch die Gefahr unterschiedlicher Aus-

33 Vgl. z.B. den Runden Tisch „Employability“ an der Universität Potsdam.

legungen und können die Verständigung beeinträchtigen oder ganz verhindern. Wegen seiner Diffusität und Genese sowie der Engführung auf die Erwerbsfähigkeit und die individuelle Dimension der Kompetenz ist der Begriff „Employability“ in der Fachdebatte deshalb auch sehr umstritten. Wenn es um Hochschulbildung geht, scheint es – darüber hinaus – angemessener, den Begriff „Employability“ durch den Begriff „Citizenship“ zu erweitern (vgl. Wildt 2012). Beide Zielsetzungen führen zu einem Verständnis, das zwar die Fähigkeit zum Eintritt ins Beschäftigungssystem und zur Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung („adaptable competences“) umschließt, aber auch dazu befähigt, eigene Optionen („adoptable competences“) zu verwirklichen und sich am Wandel in Beruf und Gesellschaft aktiv zu beteiligen („transformative competences“) (vgl. ebd.). Die Erfahrungen aus den außeruniversitären Aktivitäten sollen sowohl in das weitere Studium einbezogen werden als auch zur persönlichen Entwicklung der Studierenden beitragen. Demzufolge kann „Citizenship“ bei den Studierenden – durch die Verknüpfung von Fachkompetenzen und gesellschaftlichem Engagement – letztlich auch Employability fördern (vgl. Abschnitt 2.2.1 und 2.3).

Die Employability-Debatte ist nicht losgelöst von der *Kompetenzdebatte*, zumal mit der Bologna-Debatte die Orientierung auf fachliche und vor allem überfachliche Kompetenzen verbunden ist. Trotz mangelnder empirischer Befunde sind Zusammenhänge zwischen Employability, Kompetenzentwicklung und Persönlichkeitsbildung anzunehmen. Konsens scheint darüber zu bestehen, dass an Hochschulen sowohl fachliche als auch überfachliche Kompetenzen vermittelt werden sollen, wenngleich kein einheitliches Verständnis von (Schlüssel-)Kompetenz existiert. Dabei erweist sich die Metapher „Schlüsselqualifikation“ bzw. „Schlüsselkompetenz“ als Projektionsfläche für unterschiedliche Interessen und als Basis für die Bildung eines breiten Konsens in der Studienreform (vgl. Wildt 1997). Insofern haben sich Employability- und Kompetenzdebatte wechselseitig befruchtet. Mit dem Kompetenzbegriff ist ein neuer Leitbegriff gefunden, der geeignet scheint, sowohl die ausbildungs- und handlungsbezogenen als auch die identitäts- und persönlichkeitsbezogenen Aspekte von Bildungsprozessen zu integrieren. Für Hochschulen ist die Entwicklung eines eigenen, akademisch geprägten Kompetenzverständnisses zu prüfen. Allerdings reicht die Formulierung von Qualifikations- und Kompetenzziele nicht aus, wenn die Umsetzung der Kompetenzziele nicht auch mit einem Wandel der Lernkultur und entsprechenden Prüfverfahren verbunden ist. Zudem bleibt die Frage, durch welche konkreten Kompetenzen sich Employability auszeichnet, bisher unbeantwortet. Auch die Verknüpfung von Studieninhalten mit den geforderten Fähigkeiten verschiedener Berufsfelder ist eher selten. Darüber hinaus birgt die gegenwärtige unzureichende lehr-/lerntheoretische Fundierung des Ansatzes die Gefahr der stärkeren Verlagerung der Verantwortung für eine berufs- bzw. arbeitsmarktgerechte Ausbildung auf das Individuum selbst (vgl. Schaper u.a. 2012). Weiterer Forschungsbedarf zu Employability und zu seiner Konzeptualisierung sowie Modellierung und Erfassung ist somit angezeigt.

3. Praxisbezüge als Beitrag zu Employability im Studium

Die Bologna-Debatte hat nicht nur die Frage nach einer stärkeren Anwendungsorientierung und nach beruflicher Relevanz des Studiums, sondern auch nach einem höheren Stellenwert von Lehre und Studium insgesamt aufgeworfen (vgl. Nickel 2011). Beide Aspekte bedingen sich gegenseitig: Einerseits setzt eine stärkere Anwendungsorientierung vielfältige Veränderungen in Lehre und Studium voraus. So erfordert die zielgerichtete Entwicklung von professioneller Handlungskompetenz einen schrittweisen Paradigmenwechsel von einer eher angebotsorientierten Lehre hin zu einer studierendenzentrierten Lehre und somit auch einen Paradigmenwechsel vom Lehren zum Lernen. Andererseits fördert die Debatte um Anwendungsorientierung und Employability den notwendigen Reformprozess in Lehre und Studium und den Wandel der Lernkultur, was deren Stellenwert an Hochschulen erhöhen könnte.

Der Frage nach Praxisbezügen im Studium kommt dabei eine entscheidende (Scharnier-)Funktion zu. Diese *Scharnierfunktion von Praxisbezügen* besteht darin, dass sie das Thema „Employability“ für Hochschulen anschaulicher und fassbarer machen. Die leitende These ist, dass *Praxisbezüge ein Medium für mehr Employability* darstellen können, d.h. dass über die schrittweise Stärkung von Praxisbezügen in Studium und Lehre die mit Employability verbundenen Ziele und Erwartungen konkreter und für Hochschulen realisierbarer werden.

Die Forderung nach mehr Praxisbezügen ist – ebenso wie die nach mehr Berufsfeldbezug – eine seit langem bestehende Forderung, die im Zuge des Bologna-Prozesses Aufwind erhielt. Praxisbezug ist Leitmotiv der Studienreform und eine „zentrale Herausforderung des Bologna-Prozesses an Hochschulentwicklung im Allgemeinen und der Hochschuldidaktik im Besonderen“ (Wildt 2012: 262). Dabei geht es um die Frage, inwieweit die Hochschulbildung auf die Anforderungen an berufliche und gesellschaftliche Praxis vorbereitet (vgl. Kap. 2). Vor diesem Hintergrund sollen im Folgenden Praxisbezüge als ein Beitrag zu Employability umrissen werden, indem zunächst ein allgemeiner Überblick über Praxisbezüge (vgl. Abschnitt 3.1) gegeben und anschließend – im Verständnis eines doppelten Praxisbezuges (vgl. Wildt 2007) – der Praxisbezug durch Forschung (vgl. Abschnitt 3.2) sowie der Praxisbezug außerhalb der Hochschule (vgl. Abschnitt 3.3) skizziert wird.

3.1 Überblick über Praxisbezüge im Studium

Praxisbezüge sind – ebenso wie Forschungsbezüge – wesentliche Elemente der Hochschulbildung. Forschung generiert wissenschaftliches Wissen, das in der Praxis angewendet werden soll. Bei akademischen Berufen sind beide Elemente häufig miteinander ver-

zählt, wenn z.B. Forschung das unmittelbare Praxisfeld darstellt. Auch die Befähigung zum wissenschaftlichen Arbeiten braucht grundsätzlich beide Elemente, Forschungs- und Praxisbezüge, wobei deren Gewichtung unterschiedlich sein kann (vgl. Multrus 2012). Doch offenbar herrschen in dieser Hinsicht größere Defizite, werden doch die Hochschulen, insbesondere die Universitäten, wegen ihres mangelnden Praxisbezuges seit langem kritisiert (vgl. Abschnitt 2.4). Allerdings kann der Ruf nach „mehr Praxis“ laut Oelkers (2000) schnell zur „rhetorischen Formel“ werden, da diese normative Forderung unerfüllbare Transfererwartungen wecke und die Differenz von Ausbildungs- und Verwendungswissen verdecke.

Die Begriffe „Praxis“ und „Praxisbezüge“ werden sowohl in der Fachliteratur als auch im Alltagsverständnis nicht einheitlich verwendet (vgl. z.B. Hessler/Oechsle 2012). Bei der Praxis geht es um die Anwendung „erlernte[r] praktische[r] Fertigkeiten ebenso wie um die Verbindung mit und Erfahrungen in der Berufswelt“ (Multrus 2012: 10). „Praxisbezug“ kann die unmittelbare Anwendung oder die Überprüfung der Gültigkeit einer Theorie bedeuten. Praxisbezüge zeigen sich z.B. in Lehrveranstaltungen durch das Einbringen von Praxisbeispielen, durch Vorträge von Praktikern oder durch Praktika innerhalb und außerhalb der Hochschule. Neben der alltäglichen Hochschullehre gibt es auch spezielle Angebote zur Ausbildung von Schlüsselkompetenzen, z.B. zum Wissenstransfer, Projektmanagement oder zur interdisziplinären Zusammenarbeit. Dabei wird häufig übersehen, dass die Hochschule als Institution selbst ein Praxisfeld darstellt. Die Hochschule besitzt dabei einen *doppelten Praxisbezug*: sowohl intern als Wissenschaftssystem mit der Praxis von Lehre und Studium als auch einen externen Praxisbezug unterschiedlicher Reichweite, z.B. zu Gesellschaft, Arbeitsmarkt, Berufsfeld oder Profession (vgl. Wildt 2007).

Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Formenvielfalt von Praxisbezügen im Rahmen der Hochschule (vgl. Tab. 1). Diese reichen von eher forschungsorientierten Zugängen über lehr- sowie dialogorientierte Zugänge, praxisorientierte Angebote, die eigentlichen Praktika bis hin zu studentischen Initiativen, z.B. in Form von Unternehmensgründungen (vgl. z.B. Kruse 2009, Pasternack/Bloch/Hechler u.a. 2009, Ruf 2006).

<i>Formen</i>	<i>Beispiele</i>	
Forschung	Praxis als Gegenstand von Forschung	Praxisforschung
Lehre	Praxis als Thema in der Lehre Texte, Statistiken, Filme über Praxis Reflexion von Fallstudien	Fallbasierte Lehre Erkundung, Beobachtung Interviews mit Praktikern Lehre von Praxisvertretern
Dialog	Dialogformen Dialog von Wissenschaftlern und Praktikern	Theorie-Praxis-Workshops Projektstudium ³⁴
Praxis	Praxisformen, Praxisseminare, Rollenspiele Praxiserprobungen <i>innerhalb</i> der Hochschule	Hospitations-, Tages-, Blockpraktika Praktika, Praxissemester
Sonstiges	Studentische Initiativen	und andere Formen

Tab. 1: Formen von Praxisbezügen im Studium

Wie Tabelle 1 zeigt, bilden Theorie und Praxis im Studium keinen Gegensatz, durchdringen und ergänzen sich vielmehr gegenseitig. Wildt (2012) hat in diesem Zusammenhang ein Stufenmodell einer Didaktik des Praxisbezugs entwickelt. Das Modell versucht über verschiedene Stufen hinweg die Praxis von Lehre und Studium durch entsprechende Lernsituationen mit der Praxis des Beschäftigungsfeldes und der Profession zu verbinden und gleichzeitig beispielhafte Lehr-Lern-Formate zu erläutern. Ausgangspunkt stellt das praktische Handeln selbst dar, das durch einen institutionellen Rahmen und eine entsprechende Anleitung als Praktikum bezeichnet wird (vgl. z.B. Bargel 2012, Schubarth/Speck/Seidel u.a. 2012b). Durch didaktisch anspruchsvolle Gestaltungen wie z.B. „problem-based teaching“ oder „discovery learning“ (vgl. Forster/Winteler 2006, Hawelka 2007, Reusser 2005) können die Anforderungen und Tätigkeiten im Rahmen eines Praktikums systematischer mit dem theoretischen Wissen verknüpft werden. Eine zusätzliche Herausforderung besteht darin, die Kontexte des Handelns in die Lehr-Lern-Arrangements einzubeziehen, d.h. Problemstellungen, Handlungsstrategien und Erfahrungstatbestände in umfänglichere soziale, kulturelle oder gesellschaftliche Kontexte einzubetten. Dafür eignen sich insbesondere Fallstudien, das Projektstudium (vgl. z.B. Glathe/Awolin 2002, Görts 2009, Hildmann/Reppin 2007, Kruse 2009, Mertens 2008, Wildt 2012) bis hin zum Forschenden Lernen (vgl. z.B. Schneider/Wildt 2009, Speck/Wulf/Viertel u.a. 2012).

Doch wie können Praxisbezüge im Hochschulalltag realisiert werden? Zunächst bieten in der Lehre sowohl klassische als auch spezielle Lehrveranstaltungsformate viele Möglichkeiten für einen Praxisbezug. Als *klassische Formate* gelten Vorlesungen, Seminare und Übungen. Die Vorlesung versteht sich meist als Frontalvortrag zu einem spezifischen Fach-

³⁴ Siehe hierzu bspw. Hage/Bargel 1999.

gebiet. Die vorgetragenen Lerninhalte werden anschließend von den Studierenden selbstständig anhand vorgegebener Lehr-Lernmaterialien vertieft. So wird primär die Fachkompetenz in dieser Veranstaltungsform gefördert (vgl. Kopf/Leipold/Seidl 2010). Bei der didaktischen Gestaltung der Vorlesung ist zu entscheiden, ob das Thema von der Theorie oder von den praktischen Beispielen her vermittelt werden soll: deduktiv, vom Abstrakten zum Konkreten, oder umgekehrt, d.h. induktiv, von anschaulichen Beispielen hin zu einer theoretischen Deutung des Themas (vgl. Voss 2002). Ausgehend von einer studierendenzentrierten Lehre und einer subjektiven „Verstehenslogik“ der Lernenden sei eher ein induktives Vorgehen zu empfehlen. Häufig wird eine Vorlesung mit obligatorischen Übungen und Seminaren verknüpft, in denen inhaltliche Kenntnisse vertieft oder ein komplexes Thema in Form von Referaten oder schriftlichen Arbeiten wissenschaftlich aufbereitet werden können. In dieser Form werden vor allem die Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz gefördert (vgl. Kopf u.a. 2010). Die Lernmotivation der Studierenden wird nicht nur dadurch erhöht, dass theoretische Erkenntnisse an praktischen Beispielen verdeutlicht werden, sondern auch dadurch, dass an den Praxiserfahrungen der Studierenden angeknüpft und ein Berufsbezug hergestellt wird (vgl. Marks/Thömen 2002). Auch *E-Learning-Elemente* wie Online-Tutorien und Hilfefunktionen, interaktive Aufgabenstellungen, Tele-Teaching sowie Lerntagebücher können den Anwendungsbezug in klassischen Präsenzveranstaltungen unterstützen (vgl. z.B. Adelsberger/Ehlers/Teschler 2009, Dewe/Weber 2007, Gnams/Leidenfrost/Jirasko 2008, Schröder/Spannagel 2003).

Von den speziellen didaktischen Ansätzen bzw. Formaten, die Praxisbezüge fördern, sei z.B. auf das *Situierte Lernen* sowie das *Problemorientierte Lernen* verwiesen. Der Praxisbezug beim Situierten Lernen ist vor allem dadurch gegeben, dass die Problemstellung vom Lernenden als realistisch, authentisch und lebensnah wahrgenommen wird. Durch Artikulation und Reflexion im sozialen Austausch soll das neue Wissen in einen Anwendungskontext eingebunden werden (vgl. Wild/Wild 2002). Auch das Problemorientierte Lernen, ein selbstgesteuerter Lernprozess mit konkreten Anwendungsbezügen in Kleingruppen, trägt dazu bei, theoretische und praktische Aspekte zu verknüpfen, die Lernmotivation sowie die kommunikativen und sozialen Kompetenzen der Studierenden zu fördern (vgl. Marks/Thömen 2002).

Für eine zielgerichtete, systematische Erhöhung des Praxisbezugs eignen sich z.B. das Integrierte Handlungskonzept von Welbers (1997) und konstruktivistische Lehr-Lern-Arrangements. Das *Integrierte Handlungskonzept* ist ein Modell, bei dem die Praxisorientierung eng mit dem Erwerb von Schlüsselqualifikationen verbunden ist. Welbers sieht den Erwerb von Schlüsselqualifikationen als „Fundament eines praxisorientierten Qualifikationspanoramas der Universität“ (Welbers 1997: 191). Die Vermittlung dieser Schlüsselqualifikationen, als erste Stufe dieses dreistufigen Modells, könne in traditionelle Lehr-Lern-Arrangements integriert werden. Da die Schlüsselqualifikationen die Anforderungen des Arbeitsmarktes widerspiegeln, lasse sich hierbei von einer Orientierung an der Praxis sprechen,

welche die Hochschullehre insgesamt belebe. In der zweiten Stufe des Konzepts werden fachspezifische Schlüsselqualifikationen, z.B. in speziellen Lehrveranstaltungen, vermittelt, um auch den nötigen Fachkenntnissen des speziellen Berufsfeldes Rechnung zu tragen. Die dritte Stufe sieht schließlich eine Berufsfelderkundung vor, welche durch die Integration von Experten aus der Praxis in Lehrveranstaltungen realisiert werden könne, die relevante Informationen bezüglich des Arbeitsmarktes und des Berufsfeldes geben und Kontakte vermitteln (vgl. ebd.).

Eine weitere Möglichkeit, lebensnahe und praxisorientierte Gegenstände in traditionelle Lehr-Lernarrangements einzubeziehen und gleichzeitig kooperatives Lernen zu fördern, bieten *konstruktivistische Ansätze* wie z.B. der Cognitive Apprenticeship-Ansatz (vgl. Reich 2008). Dieses Modell, von Brown und Duguid entwickelt, ist darauf ausgerichtet, dem Lernenden zu Beginn eine umfangreiche Einweisung in ein Themengebiet zu geben und ihn dann sukzessive in die Eigenständigkeit zu entlassen. Auf diese Weise solle sichergestellt werden, dass der Lerngegenstand verstanden wird und zunehmend auch eigenständig angewendet werden kann (vgl. Böhm 2006). Dementsprechend wird in der ersten Phase, dem sog. *modeling*, der Lernstoff in Form einer konkreten, praxisnahen Problemstellung dargestellt. In der zweiten Phase, dem *coaching*, führt der Lernende die zuvor gezeigten Abläufe selbst durch, wobei er vom Lehrenden betreut, unterstützt und gegebenenfalls korrigiert wird. Das *scaffolding* dient der Einschätzung des Wissensstandes des Lernenden durch den Lehrenden und entscheidet über das Maß der weiteren Unterstützung. Die *articulation* bietet einen Austausch über bestehende Fragen oder Probleme. Die darauffolgende *reflection* ermöglicht den Vergleich des eigenen Wissens mit dem der anderen Lernenden auf Grundlage der Bewertung durch den Lehrenden. Schließlich soll der Lernende in der letzten Stufe, der *exploration*, befähigt sein, gänzlich ohne Hilfe des Lehrenden eigene Lösungsansätze zu finden und Probleme selbstständig zu bearbeiten. Zentral sei hierbei die Wahl einer praxisrelevanten Aufgaben- bzw. Problemstellung, die dem Lernprozess zugrunde liege, sowie deren Einordnung in einen globalen Bedeutungsrahmen (vgl. ebd.).

Über das Ausmaß von Praxisbezügen aus Studierendensicht gibt eine aktuelle Studie von Multrus Aufschluss, der die Ergebnisse zum Thema Forschungs- und Praxisbezüge folgendermaßen zusammenfasst (vgl. Multrus 2013): Sowohl Forschungs- als auch Praxisbezüge seien im Vergleich zur Bedeutung, die sie für die Studierenden einnehmen, im Studium zu wenig vorhanden. Große Defizite gebe es besonders bei der Berufsvorbereitung. Die Erträge an praktischen Fähigkeiten und an der Fähigkeit zu forschen, fallen gering aus. Praxis wird durch die Studierenden wichtiger eingeschätzt als Forschung. An Fachhochschulen seien die Praxisbezüge und Praxisanteile größer als an Universitäten, die ein Praxisdefizit haben. Forschungsangebote seien an Universitäten kaum stärker verbreitet als an Fachhochschulen. Gute Studienbedingungen, Angebote und Bezüge zur Forschung und Praxis fördern die selbst wahrgenommenen fachlichen, wissenschaftlichen und überfachlichen

Fähigkeiten. Gute Forschungsbezüge haben deutlichen (im Vergleich mit Praxisbezügen sogar größeren) Einfluss auf die praktischen Fähigkeiten, ebenso auf die wissenschaftlichen und überfachlichen Kompetenzen. Weitere empirische Befunde zu Praxisbezügen werden unter 2.4 und 3.3. referiert.

Resümierend lässt sich anhand der empirischen Befunde aufzeigen, dass die vielfältigen Möglichkeiten zur Erhöhung von Praxisbezügen, aber auch von Forschungsbezügen, längst nicht ausgeschöpft werden. Zugleich wird die enge Wechselwirkung von Forschungs- und Praxisbezügen deutlich. Ein enger Zusammenhang zwischen Praxisbezügen und Employability ist anzunehmen und sollte weiter erforscht werden. Forschungsbedarf besteht auch hinsichtlich des Zusammenhangs von Veranstaltungsformaten und der Kompetenzentwicklung. Es erscheint daher sinnvoll, ausgewählte Modelle bzw. Ansätze genauer zu betrachten und auf ihre Wirkung hin zu überprüfen. Forschendes Lernen, Praktika und Service Learning sind Formen, die im Hochschulalltag bereits verbreitet sind, und bieten so gute Anknüpfungsmöglichkeiten für eine Erhöhung von Praxisbezügen.

3.2 Praxisbezüge durch Forschung: Forschendes Lernen

Forschung kann vielfältige Praxisbezüge aufweisen: z.B. die Anwendung von Theorien und Methoden auf Problem- und Fragestellungen aus der Praxis, den Dialog mit Praktikern oder die Forschungspraxis selbst mit Teamarbeit, Zeit- und Projektmanagement usw. Eine besondere Form zur Förderung der Beschäftigungsbefähigung (Employability) und des Praxisbezugs im Studium ist das Forschende Lernen.

Unter *Forschendem Lernen* kann vereinfacht ein Lehr-Lern-Format verstanden werden, bei dem Studierende – unterstützt von den Lehrenden – theoriegeleitet, methodisch fundiert und kritisch reflektiert möglichst den gesamten Prozess eines Forschungsvorhabens von der Entwicklung einer praxisrelevanten Fragestellung über die Datenerhebung im Arbeitsfeld bis zur Auswertung und Präsentation weitgehend eigenständig gestalten. Dabei erwerben sie berufliche Kenntnisse und methodische, fachliche, personale und soziale Kompetenzen für die spätere Berufstätigkeit (vgl. z.B. Speck u.a. 2012). Wesentliche Merkmale des Forschenden Lernens sind a) die aktive Beteiligung, selbstständige Tätigkeit und Verantwortungsübernahme der Studierenden, b) die interessen- und erkenntnisleitende Auswahl von Themen bzw. zumindest Fragestellungen durch die Studierenden, c) die Problemorientiertheit im Forschungsprozess, d) das Erleben eines möglichst „ganzen“ Forschungsprozesses, e) das Erleben von Wissenschaft als Prozess und Gemeinschaft (Arbeitsgruppen, Forschungsteam), f) die Aneignung von Forschungs-, Fach- und übergreifenden Schlüsselkompetenzen sowie g) die Sensibilisierung der Studierenden für die Verantwortung der Wissenschaft, die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen sowie Probleme und Dilemmata der Praxis (vgl. Fichten 2010, Huber 2004, Reiber 2007).

Der Begriff des Forschenden Lernens wird sehr inflationär genutzt und weist auch in der Fachdiskussion keine klaren Konturen auf (vgl. Huber 2004). Dafür spricht die Vielzahl an Begriffen (z.B. Forschendes Lernen, Forschendes Lehren, Forschungsbasierte Lehre, Forschungsorientiertes Lernen). Die inflationäre und diffuse Nutzung kommt aber auch dadurch zustande, dass nicht endgültig geklärt ist, ab wann bereits von einem Forschenden Lernen gesprochen werden kann: Muss für ein Forschendes Lernen ein ganzer Forschungsprozess nachvollzogen werden oder reicht bereits die Bearbeitung einer Phase des Forschungsprozesses aus? Unstrittig ist, dass für die Umsetzung Forschenden Lernens verschiedenste Lehr-Lern-Formate geeignet sind (vgl. Müller 2010b): Forschendes Lernen kann sowohl im Rahmen eines Forschungsseminars und der Mitarbeit an Forschungsprojekten als auch in alltäglichen Seminaren und Vorlesungen oder in Abschlussarbeiten umgesetzt werden. Klassische Lehr- und Lernsettings sind durchaus in der Lage, zumindest Elemente des Forschenden Lernens zu vermitteln (z.B. die Thematisierung des Forschungsprozesses). Vor allem die Auseinandersetzung mit einzelnen Phasen des Forschungsprozesses, seien es Experimente, Diskussionen oder Ähnliches und das Nachvollziehen des Problems, machen wissenschaftliche Erkenntnisprozesse sichtbar und fördern eine forschende Haltung (vgl. Huber 2004).

Konkrete Ansatzpunkte für die Umsetzung Forschenden Lernens sind nach Huber (vgl. ebd.): a) das Auffinden, Strukturieren und Diskutieren der verfügbaren Informationen zu einer Fragestellung, b) die Untersuchung komplexer Laboraufgaben, konkreter Problemfälle oder Fallstudien, c) die Erprobung von Forschungsmethoden in Lehrveranstaltungen und studentischen Arbeitsgruppen, d) die phasenweise Hospitation in Forschungslaboren unter Bezugnahme auf eine konkrete Beobachtungsaufgabe, e) Plan- und andere Simulationsspiele, f) Projektstudien im Bachelor und Master sowie g) eigene Untersuchungen in Seminar- und in Abschlussarbeiten. Im Unterschied zum nahe verwandten Projektstudium geht es beim Forschenden Lernen nicht vorrangig darum, konkrete praktische Ergebnisse zu erzielen, sondern vielmehr um einen Erfahrungs-, Erkenntnis- und Kompetenzgewinn während des Forschungsprozesses selbst (vgl. Huber 2004). Das „Wichtige am Prinzip des Forschenden Lernens ist die kognitive, emotionale und soziale Erfahrung des ganzen Bogens, der sich vom Ausgangsinteresse, den Fragen und Strukturierungsaufgaben des Anfangs über die Höhen und Tiefen des Prozesses, Glücksgefühle und Ungewissheiten, bis zur selbst (mit-)gefundenen Erkenntnis oder Problemlösung spannt“ (ebd.: 33). Ein solches Verständnis von Forschendem Lernen geht nicht davon aus, dass Studierenden erst aufwändig Lernstrategien, Grundlagenwissen und interdisziplinäre Kompetenzen vermittelt werden müssen, bevor am Ende des (Master-)Studiums mit dem Forschenden Lernen begonnen werden kann (vgl. z.B. die Argumentation bei Dubs 2009). Die Beispiele, die Prinzipien und die Praxiserfahrungen zeigen vielmehr, dass beim Forschenden Lernen an den praxisrelevanten Problemstellungen, den Praxisinteressen der Studierenden und den Erkenntnisinteressen in Lehrveranstaltungen angeknüpft werden kann und das Forschende Lernen – ungeachtet bestehender Herausforderungen und Dilemmata – bereits zu Beginn

des Studiums einsetzbar ist (vgl. Speck u.a. 2012). Lehrveranstaltungen, die das Forschende Lernen fördern sollen, müssen letztlich komplexe Lehr-Lern-Situationen schaffen, die individuell oder kooperativ gestaltet sind und eigenständig bearbeitbare Fragestellungen und Projekte unterstützen (vgl. Müller 2010b). Die Fragestellung sollte nicht allein persönliche Interessen der Studierenden abdecken, sondern auch auf die Gewinnung neuer Erkenntnisse aus der Praxis gerichtet sein. Ein konkreter Fall könnte dabei Ausgangspunkt sein, über den die Untersuchungen dann hinausgehen sollten (vgl. Huber 2004).

Bei der Umsetzung des Forschenden Lernens kann auf langjährige nationale und internationale Theoriediskussionen, Konzepte und Erfahrungen zurückgegriffen werden (vgl. Barr/Tagg 1995, Bundesassistentenkonferenz 1970/2009, Clark 1997, Wildt 1985). Barr und Tagg unterscheiden bspw. in ihrem grundlegenden Beitrag „From Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate“ (1995) u.a. zwischen den lerntheoretischen Voraussetzungen, Erfolgskriterien, Lernergebnissen und den Lehrenden- und Studierendenrollen im „Instruction Paradigm“ und im „Learning Paradigm“. Das „Learning Paradigm“ zeichne sich demnach u.a. durch einen konstruktivistischen Lernansatz, studierendenorientiertes Lernen, aktive Lerner, eine Orientierung an den Lernergebnissen sowie durch Ansätze der Teamarbeit aus. Dokumentierte Beispiele für ein Forschendes Lernen liegen in Deutschland insbesondere aus a) der Hochschuldidaktik (z.B. Bundesassistentenkonferenz 1970/2009, Huber 2003, Ludwig 2011, Reiber 2007) und b) der Lehrerbildung vor (vgl. z.B. Altrichter 2003, Altrichter/Lobenwein 1999, Dirks/Hansmann/Meyer 2002, Feindt/ Broszio 2008, Fichten 2010, Fichten/Ulrich/Greving u.a. 1995, Obolenski/Meyer 2003, Roters/Schneider/Koch-Priewe u.a. 2009, Schneider/Wildt 2003). Wenig gut dokumentiert ist das Forschende Lernen erstaunlicherweise in der Methodenausbildung, obwohl hier vielfach entsprechende Vorerfahrungen mit Ansätzen der forschungsorientierten Lehre vorliegen (vgl. zum Forschenden Lernen in der Methodenausbildung z.B. Speck u.a. 2012 und zum Situierten Lernen z.B. Gerstenmaier/Mandl 2001). So lassen sich die Ziele und Merkmale Forschenden Lernens besonders gut im Rahmen der Methodenausbildung realisieren, da hier für alle Studierenden sowohl zentrale Arbeitsschritte eines Forschungsprozesses als auch ausgewählte fachliche Inhalte und überfachliche Kompetenzen grundständig von den Hochschullehrenden vermittelt bzw. von den Studierenden angeeignet werden. Übereinstimmend dazu haben Schneider und Wildt (2009) deutliche Parallelen zwischen dem Forschungszyklus (hier verstanden als Methodologie der Erkenntnisgewinnung) und dem Lernzyklus herausgearbeitet. Langjährige Erfahrungen mit dem Forschenden Lernen existieren bspw. an der Universität Oldenburg, wo vor allem in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften auf langjährige Erfahrungen und eine systematische Lehre i.S. des Forschenden Lernens, Projektphasen mit der Bearbeitung eigener Fragestellungen sowie Forschungs- und Interpretationswerkstätten zurückgegriffen wird (vgl. z.B. Fichten 2010, Fichten u.a. 1995, Kretschmer/Ratz/Steinbach u.a. 2010, Obolenski/Meyer 2003, Speck u.a. 2012).

Ungeachtet der positiven Erfahrungen müssen bei der Umsetzung des Forschenden Lernens auch Herausforderungen und Dilemmata in Studium und Lehre bewältigt werden (vgl. Dürnberger/Hofhues/Reim 2011, Speck u.a. 2012): Erstens setzt das Forschende Lernen grundlegende Kenntnisse und Kompetenzen voraus, die Gegenstand der schulischen Ausbildung, zum Teil aber bei Studierenden nicht vorhanden sind. Hierzu gehören Kenntnisse und Kompetenzen in der Literaturrecherche, in der Formulierung einer Fragestellung, in der systematischen und argumentativ aufbauenden Erstellung eines Textes anhand einer Fragestellung sowie im Zitieren. Zweitens bietet die heutige Modul- und Prüfungsstruktur in der Praxis oftmals nur wenige Freiräume für Lehrveranstaltungen über mehrere Semester und für Erprobungsräume und Fehlerfreundlichkeit. Dies ist jedoch erforderlich, wenn im Rahmen Forschenden Lernens möglichst ein „ganzer“ Forschungsprozess vollzogen werden soll und praxisrelevante Probleme, Fragestellungen und Lösungsansätze den Studierenden nicht vorgegeben werden sollen. Drittens besteht sowohl für Lehrende als auch für Studierende ein hoher, überdurchschnittlicher Zeitaufwand für die Vor- und Nachbereitung der Lehrveranstaltungen bzw. der kleineren Forschungsprojekte. Das Forschende Lernen muss also mit ausreichend Lehrveranstaltungsstunden und Credit Points angerechnet werden. Viertens erweist sich die im Forschenden Lernen anvisierte Teamarbeit durch unterschiedliche Wohnorte, Belastungen durch Berufstätigkeit, unterschiedliche Kompetenzvoraussetzungen, Motivationen und Lernstile der Studierenden als konfliktanfällig. Soll auf die Teamarbeit nicht verzichtet werden, muss der Gruppenprozess zum Lerngegenstand gemacht und durch die Lehrenden begleitet sowie gegebenenfalls Einzelnoten für Teilleistungen der Studierenden vergeben werden.

Zum Forschenden Lernen liegt in Deutschland bislang keine breite, empirische Datenbasis vor. Vorherrschend sind Sachstandsanalysen, konzeptionelle Ausarbeitungen und Empfehlungen sowie Erfahrungsberichte (vgl. z.B. Altrichter 2003, Altrichter/Lobenwein 1999, Bundesassistentenkonferenz 1970/2009, Dirks u.a. 2002, Feindt/Broszio 2008, Fichten 2010, Fichten u.a. 1995, Huber 2003, Ludwig 2011, Obolenski/Meyer 2003, Reiber 2007, Roters u.a. 2009, Schneider/Wildt 2003). Ein wichtiger Grund für dieses Forschungsdefizit zum Forschenden Lernen ist darin zu sehen, dass die eigenständige und umfassende Bearbeitung von empirischen Fragestellungen i.S. Forschenden Lernens bislang nicht selbstverständlicher Bestandteil der Hochschulausbildung ist und sich das Forschende Lernen vielfach noch in der Begründungs- und Institutionalisierungsphase befindet (vgl. Speck u.a. 2012).

Mit dem Forschenden Lernen werden in der Fachliteratur sehr unterschiedliche Erwartungen und Ziele verknüpft, die vielfach den Wunsch nach einem stärkeren Berufsfeldbezug und einer besseren Beschäftigungsfähigkeit beinhalten (Employability) (vgl. z.B. Dürnberger u.a. 2011, Fichten 2010, Huber 2004, Popp/Thiel 2009, Reiber 2007, Wissenschaftsrat 2008):

- Erstens sollen Studierende durch das Forschende Lernen die Möglichkeit erhalten, sich in einem realen und für sie thematisch interessanten Forschungszusammenhang auszuprobieren und ihre *forschungsmethodischen Kompetenzen* zu erweitern. Mit dem Forschenden Lernen wird also naheliegenderweise zunächst ein Gewinn in Bezug auf Forschungskompetenzen erwartet. Aus der unmittelbaren Forschungsorientierung selbst ist jedoch kein Bezug zum Berufsfeld und zur Beschäftigungsfähigkeit außerhalb von Hochschulen erkennbar.
- Zweitens soll durch das Forschende Lernen neben den Forschungskompetenzen im engeren Sinne auch eine *kritisch-reflektierende Haltung* zur beruflichen Praxis und der eigenen Rolle entwickelt werden, die für die wissenschaftliche Wissenseignung sowie die spätere Berufstätigkeit als notwendig erachtet wird (vgl. Dürnberger u.a. 2011). Durch das Kennenlernen, Verstehen, Erklären und Bewerten der beruflichen Praxis während des Studiums sollen letztlich ein fundierter Berufsfeldbezug, eine berufliche Selbstverortung und eine forschende Haltung zur konstruktiven Weiterentwicklung von Praxis ermöglicht werden.
- Drittens besteht ein zentrales Ziel Forschenden Lernens darin, die *fachlichen Kompetenzen* der Studierenden für die spätere Berufstätigkeit zu fördern, indem relevante Fragestellungen aus der beruflichen Praxis bearbeitet werden. Eine besondere Bedeutung kommt insofern in Studium und Lehre der Bearbeitung relevanter und herausfordernder Fragestellungen aus der Praxis zu, die auf den konkreten Bedarf in der Praxis und die Inhalte der Lehrveranstaltung zugeschnitten sind (Popp u.a. 2009). Anvisiert wird hier eine Employability i.S. einer erweiterten Beschäftigungsfähigkeit.
- Viertens sollen die Studierenden durch das Forschende Lernen nicht nur in fachlichen Kompetenzen, sondern auch in ihren übergreifenden *Selbst- und Sozialkompetenzen* gefördert werden. Mit dem Forschenden Lernen sollen solche berufsrelevanten Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, wie Analyse- und Problemlösungsstrategien, Kommunikations- und Teamfähigkeiten, Präsentationskompetenzen sowie der Umgang mit neuen Informationstechnologien weiterentwickelt werden. Im Fokus des Interesses steht also auch hier unverkennbar die Employability i.S. einer erweiterten Beschäftigungsfähigkeit. Eine besondere Bedeutung kommt dabei der eigenständigen Bearbeitung von Fragestellungen durch die Studierenden zu. Die Studierenden sollen ermutigt und befähigt werden, sich eigenverantwortlich mit anforderungsreichen Fragestellungen und Problemlagen der Praxis auseinanderzusetzen, um sie so zur Bewältigung berufspraktischer Lebenssituationen anzuregen.

Fachpolitische Begründungen für das Forschende Lernen sind u.a. der Bologna-Erklärung (1999) und dem Wissenschaftsrat (2008) zu entnehmen. Spätestens mit der Umsetzung der Bologna-Ziele und dem Anspruch eines ersten, berufsqualifizierenden Abschlusses (Bologna-Erklärung 1999) habe Forschendes Lernen in deutschen Hochschulen an Bedeutung gewonnen (vgl. Arens u.a. 2006, Journal Hochschuldidaktik 2009). Dementsprechend fordert der Wissenschaftsrat, dass Studierende in Lehrveranstaltungen stets dazu aufgefordert werden sollten, „sich mit der Haltung eines Forschers Wissen anzueignen, zu prüfen und weiterzuentwickeln“ (Wissenschaftsrat 2008: 21). *Theoretische Begründungen* für ein Forschendes Lernen lassen sich (vgl. ausführlich Fichten 2010) zum einen aus den bildungstheoretischen Ansprüchen einer Bildung durch Wissenschaft (z.B. Wissenschaft als Aufklärung, offener Lernprozess und Reflexion) und einer Vermittlung bzw. Aneignung von Schlüsselqualifikationen für die spätere Berufstätigkeit ableiten (vgl. Huber 2004). Das Konzept des Forschenden Lernens kann insofern als berufsqualifizierendes Angebot verstanden werden, durch das sich Studierende Schlüsselqualifikationen, wie Reflexivität, Selbstwirksamkeit und Professionalität aneignen können. Lerntheoretisch und qualifikationstheoretisch lässt sich das Forschende Lernen darüber hinaus mit der besseren Aneignung von Lerninhalten durch eine aktive Auseinandersetzung und der notwendigen Herausbildung einer forschenden Haltung für die spätere Berufstätigkeit begründen (vgl. Fichten 2010).

Resümierend betrachtet, erweist sich das Forschende Lernen als ein besonders ertragreiches Lehr-Lern-Format, um Studierende zum einen mit Forschungsbezügen und einer forschenden Haltung vertraut zu machen und ihnen zum anderen gleichzeitig berufliche Feldkenntnisse sowie fachliche, personale und soziale Kompetenzen für die spätere Berufstätigkeit zu vermitteln. Das Lehr-Lern-Format Forschenden Lernens verfügt über besondere Stärken zur Förderung des Praxisbezugs im Studium und der Beschäftigungsfähigkeit der Studierenden.

3.3 Praxisbezüge außerhalb der Hochschule

3.3.1 Praxisphasen/Praktika

Praktika stellen eine besondere Form der Theorie-Praxis-Verknüpfung im Studium dar. Als „vorübergehende Versetzung in die Berufswirklichkeit“ (Weil/Tremp 2010: 2) werden Praktika eingesetzt, um Kompetenzen zu vermitteln, die in Lehrveranstaltungen nicht oder in nicht ausreichendem Maße erworben werden. Es handelt sich hierbei um „eine Studienform, die im zeitlichen und konzeptionellen Bezug zum Studium steht, dessen Lernzielen und dessen Qualitätsansprüchen folgt“ (Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik der Universität Zürich, AfH 2010: 7). Praktika werden von Studierenden sehr geschätzt und meist als zentrale „Strategie der beruflichen Qualifizierung“ genutzt (Bloch 2007: 89). Im Folgenden

wird auf Praktika eingegangen, deren organisatorischer Referenzrahmen außerhalb der Hochschule liegt.

Die Herausforderung eines solchen Praktikums besteht darin, die unterschiedlichen Handlungslogiken der Lernorte Hochschule und Praktikumeinrichtung so zu verknüpfen, dass das Praktikum zum Erreichen der Studienziele beiträgt. Dazu müsse das Praktikum inhaltlich und methodisch in das Studiencurriculum eingebunden sein (vgl. AfH 2010). Zeitliche, organisatorische und konzeptionelle Bezugspunkte müssen in Zusammenhang mit der Zielsetzung des Praktikums berücksichtigt werden. Praktika können unterschiedliche Funktionen erfüllen (vgl. z.B. Bloch 2007, Bommers/Radtke/Webers 1995, Sarletti 2009, Schulze-Krüdener/Homfeldt 2002), z.B. Selbstvergewisserung über den Berufswunsch, Erkundung und Orientierung im Berufsfeld, Anwendung des Gelernten und Erprobung der eigenen Kompetenzen, spezifischer Kompetenzzuwachs oder Kontaktaufnahme für den künftigen Berufsstart sowie Aufbau eines Netzwerkes. Zudem können im Praktikum biographische Bezüge hergestellt werden, die eine Auseinandersetzung mit der eigenen Person sowie der zukünftigen beruflichen Rolle anregen. Insofern kommt dem Praktikum eine besondere Bedeutung als eigenständige Statuspassage innerhalb des Hochschulsozialisationsprozesses zu (vgl. Egloff 2002).

Ein *Hauptziel des Praktikums* ist es, das wissenschaftliche Tun an Lernorten außerhalb der Hochschule einzuüben und anschlussfähig zu machen. Dabei spielen sowohl die Reflexion und Systematisierung von Erfahrungen als auch die kritische Betrachtung der Praxis eine Rolle (vgl. AfH 2010). Von einem hochschuldidaktischen Lehr-Lern-Arrangement könne man in diesem Verständnis deshalb erst sprechen, wenn das Praktikum Anleitung und Reflexion erfährt (vgl. Wildt 2012). Zudem kann die Betreuung durch eine qualifizierte Fachperson während des Praktikums wichtig sein. Entsprechend der unterschiedlichen Zielsetzungen lassen sich auch verschiedene Organisationsformen von Praktika finden, wie Kurz-, Block- oder Tagespraktika bis hin zu Praxissemestern. Hinsichtlich der zeitlichen Dimension beschränken sich die Gestaltungsspielräume der Hochschule weitestgehend auf Praktika während des Studiums. Vor dem Studium angesiedelte Praktika können zur Prüfung der Eignung oder Motivation der Studierenden beitragen, während obligatorische Praxisphasen nach dem Studium, wie sie z.B. in der Medizin, Rechtswissenschaft oder der Lehrerbildung verbreitet sind, auf eine Ausübung der beruflichen Tätigkeit vorbereiten sollen. Des Weiteren werden das angestrebte Anspruchsniveau sowie die Lernziele durch die zeitliche Platzierung im Studium und die Dauer des Praktikums bestimmt (vgl. Weil/Tremp 2010).

Als ein *Qualitätskriterium für Praktika* könne deren didaktisch-curriculare Konzeptualisierung gelten (vgl. Ruf 2006). Um den „Dualismus von Theorie und Praxis“ zu überwinden, solle der Anwendungstransfer bereits an der Hochschule vorbereitet werden, z.B. durch Fallstudien, Simulationen und Planspiele. Im Praktikum übernehmen Betreuer die Rolle von

„Transferpaten“. Eine gute Abstimmung zwischen Hochschule und Praktikumseinrichtung, z.B. durch Kooperationsvereinbarungen, sei dabei wichtig. Diskrepanzerlebnisse zwischen Anforderungen und verfügbaren Kompetenzen sollen als Lernanlässe produktiv genutzt werden. Transferprobleme ergeben sich zum einem bei der Übertragung des vorhandenen Wissens auf spezifische Anwendungssituationen (Anwendungsproblem), zum anderen bei der Verallgemeinerung singulärer Lernerfahrungen (Integrationsproblem). Der Reflexion der Praxiserfahrungen während und nach dem Praktikum komme daher große Bedeutung zu, sollen die gemachten Erfahrungen doch systematisiert und auf wissenschaftliche Konzepte bezogen werden. Nach Ruf biete ein Praktikumsbericht Möglichkeiten, formelle wie informelle Lernerfahrungen zu reflektieren und zu dokumentieren (vgl. ebd.). Diese Praxiserfahrungen sollen in den sich anschließenden Lehrveranstaltungen aufgegriffen und in den weiteren Lernprozess integriert werden. Die Annahme, dass eine systematische Verzahnung von Studien- und Praxisphasen, z.B. durch vorbereitende, begleitende und/oder nachbereitende Veranstaltungen wichtig für einen erfolgreichen Lernprozess sei, führt zu der Forderung, dass Praxisphasen „als ein verbindlicher integraler Studienbaustein in die Studienstruktur eingewoben und nicht als fakultative und damit häufig als unkoordinierte (Zusatz-)Komponente konzipiert werden“ (Ruf 2006: 139). Insbesondere Fachhochschulen und duale Studiengänge zeigen, wie dies in der Praxis umgesetzt werden kann.

In den letzten Jahren hat die *empirische Erforschung* der Rolle und Wirksamkeit von Praxisphasen bzw. Praktika im Studium stark an Bedeutung gewonnen. Das gilt insbesondere für das Lehramtsstudium (vgl. z.B. Schubarth/Speck/Seidel u.a. 2012c), aber auch für andere Studiengänge. So wurde im ProPrax-Projekt zur Professionalisierung von Praxisphasen die Qualität und die Wirksamkeit von Praxiskonzepten in unterschiedlichen Fachdisziplinen untersucht. Die Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen (vgl. Schubarth u.a. 2012b):

Kaum verbesserte Praktikumskonzepte in neuen Studiengängen

Die Verankerung von Praxisphasen im Studium unterscheidet sich je nach Hochschulart: Während an Fachhochschulen eine Einbindung meist stattfindet, ist diese bei universitären Studiengängen eher selten (Ausnahme: Lehramt). Bei der Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge hat zwar eine formale Curricularisierung der Praxisphasen an Universitäten stattgefunden, eine Zunahme inhaltlicher wie organisatorischer Vorgaben (z.B. in der Praktikumsordnung) ist jedoch nicht erkennbar. Neben einer tendenziellen Verkürzung von Praktika zeigt sich, dass die Kompetenzziele in den Modulbeschreibungen universitärer Praxisphasen häufig unklar bleiben. Praxisphasen sind je nach Hochschulart und Fachkultur curricular und organisatorisch unterschiedlich konzipiert. In Studienprogrammen mit klarem Professionsbezug, wie z.B. dem Lehramt, zielen Praktika auf die Herausbildung einer beruflichen Identität und professioneller Handlungskompetenz. Praktika in Studiengängen mit klar beschreibbaren Berufsfeldern wie agrarwissenschaftliche oder Informatik-

studiengänge fokussieren eher die Einübung konkreter berufsrelevanter Tätigkeiten. Praktika in Studienrichtungen mit breit gefächerten Berufsfeldern, z.B. Geisteswissenschaften, sind vor allem auf die berufliche Orientierung und auf die Gewinnung grundlegender Einblicke in die Berufswelt ausgerichtet.

Praxisbezug an Universitäten wird als zu gering empfunden

Auch hierbei unterscheiden sich die Hochschularten: Während Studierende an Fachhochschulen den Praxisbezug in ihrem Studium überwiegend als realisiert ansehen, empfinden drei Viertel der Studierenden diesen an Universitäten generell als zu gering. Die betrachteten universitären Fachkulturen unterscheiden sich dabei kaum, lediglich die Studierenden der Informatik schätzen das Theorie-Praxis-Verhältnis ihres Studiums weniger problematisch ein. Die Diskrepanz zwischen der Relevanz, die Studierende den Praxisbezügen im Studium zuschreiben einerseits (90% aller Studierenden halten Praxisphasen für wichtig) und der mangelnden „Praxistauglichkeit“ (Bargel 2012) des universitären Studiums andererseits ist evident.

Eine Berufsorientierende und -befähigende Wirkung von Praxisphasen ist nachweisbar

Praxisphasen haben aus Studierendensicht nachweislich eine berufsorientierende Wirkung. Bei professionsbezogenen Studiengängen wie dem Lehramt ist die eingeschätzte Wirkung dabei am größten. Neben der Berufsorientierung lässt sich ein signifikanter Zuwachs auch bei der berufsbefähigenden Wirkung der Studierenden belegen, insbesondere im Bereich der fachlichen Kompetenzen. Inwieweit ein Theorie-Praxis-Transfer in Praxisphasen gelingt, konnte nicht geklärt werden. Die Befunde verweisen zwar darauf, dass theoretische Inhalte in der Praxis angewandt werden, jedoch wird der Praxisbezug in Hochschulseminaren kritisiert.

Die Betreuung gilt als wichtige Gelingensbedingung für Praxisphasen

Als förderliche Faktoren für eine berufsorientierende wie berufsbefähigende Wirkung der Praxisphasen erweisen sich die Betreuungsqualität, der Praxisbezug der (begleitenden) Seminare sowie die individuellen Voraussetzungen der Studierenden. Für Letzteres gilt: Je klarer die eigenen beruflichen Zukunftsvorstellungen der Studierenden sind, desto größer ist auch die nachgewiesene berufsorientierende Wirkung des Praktikums. Ähnliches gilt für die selbst wahrgenommene Kompetenzentwicklung, wobei hier vor allem die Selbstwirksamkeitserwartung der Studierenden bedeutsam ist. Hinsichtlich der Betreuung gibt nur etwa die Hälfte der Studierenden an, regelmäßig durch einen festen Ansprechpartner an der Hochschule betreut zu werden. Studierende an Fachhochschulen können dabei häufiger auf einen festen Ansprechpartner zurückgreifen. Dagegen wird die Betreuung in den Praktikumseinrichtungen über alle Hochschularten und Fachkulturen hinweg als gut

eingeschätzt. Dennoch geben sich knapp 15% der Studierenden nicht mit der Praktikumsanleitung vor Ort zufrieden. Aus Sicht der Praktikumsbetreuer in der Berufspraxis ist die Zusammenarbeit zwischen Praktikumsseinrichtungen und Hochschulen als verbesserungswürdig einzustufen. Sie weisen – unabhängig von der Hochschulart – auf mangelnde Unterstützung durch die Hochschule und fehlende Zusammenarbeit in Fragen der Ausbildungsinhalte der Praktika hin.

Die angeführten *Befunde des ProPrax-Projekts* stehen im Einklang mit Befunden zu Praxisphasen und Praxisbezügen der Hochschulforschung insgesamt (vgl. z.B. Bargel 2012, Briedis u.a. 2011, Heine 2011, Multrus 2012). Auch die Analysen des *Studierendensurveys* und des *Studienqualitätsmonitors* belegen die hohen Erwartungen an eine praxisnahe Ausbildung und die Unterschiede zwischen Universitäten und Fachhochschulen (vgl. Multrus 2009, 2012). Für Studierende stellt der Praxisbezug demnach eines der bedeutsamsten Merkmale ihrer Ausbildung dar, wobei dies den Studierenden an Fachhochschulen etwas wichtiger ist. Vielen Fachhochschulstudierenden reicht jedoch – im Unterschied zu den Studierenden an Universitäten – der Praxisbezug aus. Die Forderung, Praktika als festen Bestandteil in das Studium zu integrieren, erachten 40% der Universitäts- und 53% der Fachhochschulstudierenden als sehr wichtig. Die Betreuung von Praktika, die generell als verbesserungswürdig bewertet wird, ist an Fachhochschulen eher gewährleistet (vgl. Multrus 2009). Die meisten Studierenden – so Multrus (2012) in seiner Zusammenfassung der Befunde zum Praktikum – setzen große Erwartungen in den Nutzen eines Praktikums, z.B. für die Ausbildung praktischer Fertigkeiten und beruflicher Kenntnisse, für Kontakte zu Arbeitgebern, für die eigene Berufsentscheidung oder die Anwendung des bisher erworbenen Wissens. Den größten Nutzen erwarten die Studierenden der Medizin und der Sozialwissenschaften, wohingegen bei den Studierenden der Rechtswissenschaft die Erwartungen eher gering sind. Die Mehrheit der Studierenden unterstützt die Einführung von festen Praxisphasen, weshalb Multrus insgesamt Folgendes empfiehlt: „Die Hochschulen sollten den Wunsch nach Praxisphasen aufnehmen und die Studierenden für ihre Praxisphasen mehr unterstützen. Die Befunde zeigen Mängel in der Vermittlung und Betreuung, die zu verbessern wären. Mehr Kooperationen mit passenden Praktikumsstellen erscheinen wünschenswert. Kritisch ist die kurze Praktikumsdauer der Bachelorstudierenden anzumerken, weil die Befunde aufzeigen, dass der größte Nutzen erst bei längerer Dauer von mindestens einem halben Jahr einsetzt“ (Multrus 2012: 8).

Folgt man der Argumentation von Bargel (2012), so lassen die Befunde des Studierendensurveys darauf schließen, dass die „Praxistauglichkeit“ des Studiums allgemein den wahrgenommenen Studierertrag hinsichtlich erworbener Kompetenzen und Kenntnisse in hohem Maße beeinflusst. Unter „Praxistauglichkeit“ werden dabei Angebote und Maßnahmen in Studium und Lehre gefasst, in denen die Studierenden Praxisbezüge, Berufserfahrungen und praktische Bewährung erfahren. Nehmen Studierende einen engen Praxisbezug in Lehrveranstaltungen wahr, empfinden sie eine deutlich höhere Förderung in

allen erfragten Kompetenzbereichen, z.B. von Fachkenntnissen, Planungsfähigkeit, Autonomie, wissenschaftlichen Methoden, intellektuellen Fähigkeiten oder Problemlösungskompetenz, erstaunlicherweise jedoch auch bei den praktischen Fähigkeiten und der Berufsvorbereitung (vgl. Bargel 2012, Multrus 2012). Wahrgenommene Kompetenzgewinne durch Praktika dagegen sind geringer, vor allem Fach- und wissenschaftliche Methodenkenntnisse werden durch sie kaum gefördert. Demzufolge scheinen Praxisbezüge in Lehr-Lern-Arrangements innerhalb der Hochschule auf die Entwicklung fachübergreifender Kompetenzen einen deutlich positiveren Effekt zu haben als Praktika. Aber auch eine starke Forschungsorientierung des Studiums trage, insbesondere an Fachhochschulen, zur Förderung von Schlüsselkompetenzen bei (vgl. ebd.). Dies bestätigt die Annahme, alle Formen von Praxisbezügen, einschließlich Formen der Forschungspraxis, bei der Konzeption von Praxisbezügen in Lehre und Studium zu berücksichtigen.

Die *Relevanz von Praxisphasen* hat auch Sarcletti (2009) herausgearbeitet: Demnach steige mit der Dauer des Praktikums auch dessen Gewinn für die Studierenden (z.B. als Orientierungshilfe, für den Erwerb (außer-)fachlicher Kompetenzen sowie das Knüpfen von Kontakten). Ebenso habe eine gute Betreuung positiven Einfluss auf den wahrgenommenen Nutzen des Praktikums. Praktika in höheren Semestern erweisen sich dabei als geeignet zum Gewinnen genauerer Vorstellungen über berufliche Tätigkeiten, zum Erwerb (außer-)fachlicher Kompetenzen und zur Kontaktanbahnung. Hingegen seien Praktika, die früher im Studium gelegen sind, als Orientierungshilfe bei der Studiengestaltung sinnvoll. Praxiserfahrung – so sein Fazit – trage zu einem „guten“ Berufseinstieg bei, gleichwohl seien auch andere Faktoren, wie das studierte Fach, das Geschlecht oder die Abschlussnote von großer Bedeutung.

Anhand der *Bachelorstudiengänge an Fachhochschulen in Bayern* hat Gensch (2008) den Beitrag von Praxisphasen zur Berufsfähigkeit untersucht. Während in den traditionellen Diplomstudiengängen zwei Praxissemester vorgesehen waren, ist in das Bachelorstudium nur noch ein Praxissemester integriert – eine deutliche Reduktion der Praxisphasen. Auch das Grundpraktikum wurde von 20 Wochen auf sechs bis zwölf Wochen verkürzt. Den Nutzen des Praktikums sehen die Studierenden in der Erlangung genauerer Vorstellungen über berufliche Tätigkeiten und im Erwerb außerfachlicher Kompetenzen sowie fachlichen Wissens. Bei der Mehrheit fand eine Aufarbeitung der Praxisinhalte statt, wenngleich diese nur von wenigen als intensiv wahrgenommen wurde. Als eine wichtige Empfehlung wurde deshalb die Integration der Praxisphasen in das Studium, insbesondere die Verbesserung der Nachbereitung sowie das Einbringen der Erfahrungen aus dem Praktikum in das Studium, benannt.

Weitere Studien zum *Verhältnis Hochschule und Arbeitsmarkt* wie z.B. unicensus11 (vgl. univativ 2011) konstatieren, dass das Studium an Hochschulen an der Realität vorbeigehe, dass es wenig Zeit für praktische Erfahrungen lasse und dass Studierende ein völlig fal-

sches Bild vom Berufseinstieg haben. Hochschulen würden nicht optimal auf den Berufsstart vorbereiten und Unternehmen diesen nicht optimal unterstützen. Hinweise auf mögliche Ursachen für die genannten Defizite und Probleme liefert z.B. die Studie des CHE (vgl. Berthold u.a. 2011), welche die unterschiedlichen Problemwahrnehmungen und Selbstverständnisse von Vertretern der Hochschule und der Studierenden deutlich macht und im Interesse der Studierenden für einen Wandel im Selbstverständnis der Hochschulen plädiert (ebd.).

Resümierend kann festgehalten werden, dass Praktika eine besondere Form der Theorie-Praxis-Verknüpfung im Studium darstellen. Von den Studierenden werden sie besonders geschätzt, da das wissenschaftliche Arbeiten außerhalb der Hochschule eingeübt und anschlussfähig gemacht werden soll. Studierende und Arbeitgeber beklagen seit langem den mangelnden Praxisbezug und den geringen Stellenwert von Praxisphasen an Hochschulen. Unternehmen sehen in zu kurzen Praxisphasen sogar das größte Defizit der Bologna-Reform. Empirische Forschungen haben die Wirksamkeit insbesondere von Praxisphasen und deren Determinanten nachgewiesen. Die Frage allerdings, inwieweit Praxisbezüge und Praxisphasen speziell Employability fördern, kann erst durch künftige Forschungen beantwortet werden.

3.3.2 Service Learning

Eine weitere Möglichkeit für verstärkte Praxisbezüge und zugleich ein wirksamer Ansatz für die Persönlichkeitsbildung im Rahmen des Studiums ist das Lehr- und Lernkonzept *Service Learning*, das in den letzten Jahren in Schulen und Hochschulen Deutschlands stark an Bedeutung gewonnen hat (vgl. Altenschmidt/Miller/Stark 2009, Baltes/Hofer/Sliwka 2007, Bartsch 2009, Sliwka 2004b). Parallel dazu wurde die Forschung zu Service Learning ausgebaut und auf entsprechende Kompetenzgewinne bei Studierenden hingewiesen (vgl. Reinders 2010, Reinders/Wittek 2009).

Mit dem Lehr- und Lernkonzept Service Learning werden zwei wesentliche *Ziele* verfolgt: Zum einen (Service) sollen Studierende eine ehrenamtliche Leistung erbringen und so Verantwortung für ihr Gemeinwesen übernehmen. Studierende engagieren sich daher im Rahmen ihres Studiums freiwillig und unentgeltlich, z.B. bei gemeinnützigen Einrichtungen, Vereinen oder Projekten. Zu den Organisationen gehören u.a. Schulen, Kindergärten, Jugendhilfeeinrichtungen, Seniorenzentren, Kultureinrichtungen, eine Naturschutzbehörde, ein Hospiz, ein Tierheim, die Justizvollzugsanstalt, die Jugendgerichtshilfe sowie Freizeiteinrichtungen. Zum anderen (Learning) sollen Studierende a) an der Hochschule erworbene Wissens- und Kompetenzbestände in der Praxis erproben, b) mit dem Sozialbereich konfrontiert werden und c) in ihren Engagementkenntnissen, ihrem ehrenamtlichen Engagement und ihrem Verantwortungsbewusstsein gefördert werden. Im Fokus steht –

neben den Fachkenntnissen – die Förderung der personalen, sozialen und beruflichen Kompetenzen. Im Rahmen des Lehr- und Lernkonzepts Service Learning wird insofern ein ehrenamtliches Engagement der Studierenden in der Gemeinde (Service) mit dem Lernen (Learning) verknüpft. Wesentliche *Merkmale von Service Learning* sind (vgl. Bartsch 2009, Seifert/Zentner 2010, Sliwka 2004b):

- die curriculare Verknüpfung von einem ehrenamtlichen Dienst in der Gemeinde (Service) mit Lernen (Learning);
- die Ausrichtung auf Lernorte außerhalb der Hochschule;
- die Planung und Umsetzung mit Partnern vor Ort;
- die Bearbeitung von echten Problemen vor Ort;
- das erfahrungs-, handlungs- und projektorientierte Lernen sowie
- das Erleben von Verantwortung in realen Situationen sowie die Reflexion der Lernprozesse als didaktische Prinzipien.

Bei der Umsetzung von Service Learning kann sich am Projektmanagement orientiert werden. Zentrale Schritte bei der Entwicklung eines Service-Learning-Projektes sind demnach (vgl. auch Bartsch 2009, Sliwka 2004b): eine Sozialraumanalyse, die Recherche und Entwicklung einer Projektidee, die Kooperation mit Partnern und Engagementexperten vor Ort, die Erarbeitung eines Umsetzungsplanes, die Projektdurchführung, -reflexion und -evaluation sowie die Anerkennung der Studierenden und eine aktive Öffentlichkeitsarbeit.

Bei der Umsetzung von Service Learning kann sich ebenfalls an den K-12 Service-Learning-Standards for Quality Practice des National Youth Leadership Council (vgl. 2008) orientiert werden. Ein *gutes Service-Learning-Projekt* zeichnet sich demzufolge aus durch:

- sinnvolle und persönlich relevante Service-Angebote;
- die Ausrichtung auf Lernziele und die Verknüpfung mit dem Curriculum;
- Reflexion über sich und die Beziehung zur Gesellschaft;
- Förderung des Verständnisses und des Respekts zwischen allen Akteuren;
- hohe Mitbestimmung der Studierenden bei der Planung, Durchführung und Auswertung;
- Eingehen von nützlichen Partnerschaften mit einem Gemeinwesenbezug;
- stetige Zielprüfung und Verbesserung der Angebote mit den Studierenden sowie
- eine angemessene Dauer und Intensität.

Die Unterschiede zwischen einem Praktikum und dem Service Learning sind in der folgenden Gegenüberstellung erkennbar (vgl. Tab. 2):

	Praktikum	Service Learning
Ziel	fachliches Lernen	ehrenamtlicher Dienst an der Gemeinschaft und (über-)fachliches Lernen
Fokus	Berufsorientierung und Fachkompetenz	Berufsorientierung und Fachkompetenz, aber auch Schlüsselkompetenzen, ehrenamtliches Engagement, Verantwortungsbewusstsein
Schwerpunkt	Durchführung	Planung, Durchführung, Auswertung und Reflexion
Rolle der Studierenden	Beobachter und Zuarbeiter	Aktive und Verantwortungsträger
Verzahnung	lose Kopplung der Tätigkeit im Praktikum mit der Lehre	enge Verknüpfung des Engagements mit der Lehre
Vorgaben	Zeiten, Orte und Schwerpunkte werden meist vorgegeben	Zeiten, Orte und Schwerpunkte von Bedarf sowie von Problemen vor Ort abhängig
Nutzen	in erster Linie für Praktikanten	für Ehrenamtliche und Gemeinde (Ehrenamt)

Tab. 2: Vergleich von Praktikum und Service Learning (vgl. Bartsch 2009, Furco 2002, Santilli/Falbo 2001, Seifert/Zentner 2010)

In zahlreichen Ländern und Hochschulen gibt es inzwischen Service-Learning-Aktivitäten. Zur Förderung dieses Lehr- und Lernkonzeptes können Politik und Verwaltung wie folgt beitragen: a) durch die Formulierung von Engagementkonzepten in ihren Ländern, b) gemeinsame Fortbildungen für (Hoch-)Schulleitungen, Lehrkräfte/Hochschullehrende und Freiwilligenagenturen, c) Modellprojekte an ausgewählten Hochschulen sowie d) die Bereitstellung einer Beratungs- und Vernetzungsstruktur für Interessierte. Hochschulen wiederum können Service Learning folgendermaßen fördern: a) durch Einbindung der regionalen Engagementexpertise (z.B. von Freiwilligenagenturen, Wohlfahrtsverbänden, Stiftungen und Unternehmen), b) die Fortbildung von Lehrenden zur Entwicklung eines Verständnisses für Service Learning, c) die Initiierung und finanzielle Förderung von einzelnen Service-Learning-Projekten, d) die Entwicklung einer übergeordneten Engagementstrategie (z.B. öffentliche und studienrelevante Anerkennung von Engagement, Szenenwechsel von Lehrkräften, Preise für Engagement) sowie e) die feste Implementierung von Service Learning in die Hochschule und Studienpläne. Wichtig erscheint, dass Service-Learning-Projekte an Hochschulen bestimmten Qualitätsstandards entsprechen (z.B. Bedarf vor Ort, Verknüpfung mit

Unterricht, Reflexion, Mitbestimmung der Studierenden, Gemeinwesen- und Engagementbezug, angemessene Dauer, Zielüberprüfung).

Resümierend lässt sich festhalten, dass das Lehr- und Lernkonzept Service Learning versucht, Serviceleistungen (Ehrenamt und Verantwortungsübernahme) mit Lernaspekten (fachliche, aber auch personale, soziale und berufliche Kompetenzentwicklung) zu verbinden. Inwieweit dies gelingt, hängt von verschiedenen Faktoren ab, insbesondere von der Verknüpfung von Theorie und Praxis und der Integration von Service Learning in das Curriculum.

3.4 Zwischenfazit

Praxisbezüge können beim Thema „Employability“ eine Art Scharnierfunktion einnehmen, indem sie das Thema für Hochschulen „erden“ und anschlussfähig machen. Praxisbezüge sind für Hochschulen weitaus greifbarer als Employability und in vielen Formen von Lehre und Forschung bereits verankert. Wie die empirischen Befunde belegen, wünschen sich die Studierenden – bei aller Differenziertheit – mehr Praxis, aber auch mehr Forschungsbezüge. Die vielfältigen Möglichkeiten zu deren Erhöhung werden längst nicht ausgeschöpft. Zugleich wird die enge Wechselwirkung von Forschungs- und Praxisbezügen deutlich. So ist auch Forschung im Kontext von Hochschule eine spezifische Form von Praxis und charakterisiert den doppelten Praxisbezug an Hochschulen (vgl. Wildt 2007).

Wege zur Erhöhung des Praxisbezugs gibt es viele: Hierzu bieten die klassischen Formate gute Möglichkeiten (z.B. Fallbeispiele, Fallstudien, Rollenspiele, Beobachtung, Gastvorträge), unterstützt durch konstruktivistische Lehrmethoden und ggf. in Verbindung mit E-Learning, oder durch integrierte Handlungskonzepte, die eine systematische Realisierung des Praxisbezugs anstreben. Auch durch spezielle Konzepte, wie z.B. das *Problemorientierte Lernen* oder insbesondere das *Forschende Lernen* und das *Service Learning*, lassen sich Forschungspraxis und die Praxis in Berufsfeldern miteinander verbinden. Dem Konzept des Forschenden Lernens und dem Service Learning stehen Hochschulen aufgeschlossen gegenüber, so dass damit der Einstieg in die Debatte um Praxisbezüge und Employability im Studium gelingen kann. Forschendes Lernen und Service Learning können als „Türöffner“ fungieren.

Wie empirische Studien zeigen, ist der Beitrag von Praxisbezügen und Praxisphasen zur Entwicklung berufsorientierender und berufsbefähigender Wirkungen – gemessen in Form von selbstwahrgenommenen Kompetenzen bei Studierenden – klar nachweisbar. Zugleich gibt es in der Hochschulpraxis jedoch viele Mängel u.a. hinsichtlich der Dauer der Praktika, der Qualität der Betreuung und der Kooperation mit den Praktikumsseinrichtungen. Auch die externen Praktikumsstellen, z.B. Laborpraktika in den Naturwissenschaften, sind häufig

unzureichend strukturiert oder die Betreuung der Studierenden ist mangelhaft (vgl. Bargel 2013). Im Vergleich zu Praxisphasen haben Praxisbezüge und vor allem Forschungsbezüge noch stärkere Effekte auf den Studierenertrag (vgl. Bargel 2012, Multrus 2012). Deshalb ist der Ausbau von Praxis- und Forschungsbezügen gleichermaßen zu empfehlen, der allerdings an entsprechende finanzielle, strukturelle und personale Rahmenbedingungen gebunden ist. Darüber hinaus ist in Rechnung zu stellen, dass Employability nicht allein von den Hochschulen geleistet werden kann. Hier ist auch auf die Verantwortung der Unternehmen und Institutionen, z.B. für die Berufseinstiegsphase, zu verweisen. Die obligatorischen Praxisphasen nach dem Studium, z.B. in Jura, Medizin und Lehramt, sind in diesem Kontext von zentraler Bedeutung. Angesichts der Komplexität von Employability liegt die Annahme nahe, dass eine vollständige Employability allein durch ein Studium nicht zu erreichen ist (vgl. Bargel 2013). Der Austausch zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt sollte daher künftig intensiviert werden – sowohl von Seiten der Hochschule, als auch der Unternehmen und Institutionen.

Die hier nur kurz umrissenen Themen und Zusammenhänge bedürfen der weiteren Erforschung sowie einer systematischen Konzeptentwicklung. Insbesondere ist der Zusammenhang von unterschiedlichen Formen des Praxisbezugs bzw. unterschiedlicher Praxisphasen einerseits und verschiedenen Dimensionen von Kompetenzen bzw. Employability andererseits weiter auszuloten, ebenso der Zusammenhang von Forschungs- und Praxisbezügen. Auf evidenzbasierter Grundlage können dann konkrete Konzepte für die Erhöhung der beruflichen bzw. praktischen Relevanz des Studiums entwickelt, erprobt und evaluiert werden.

4. Fazit: Thesen und Empfehlungen

Im Anschluss an die Bestandsaufnahme der Employability-Debatte im Bologna-Kontext und deren Beziehungen zur Kompetenzdiskussion und der Forderung nach verstärkten Praxisbezügen soll im Folgenden anhand von Thesen und Empfehlungen ein Fazit gezogen werden. Die Formulierung von Thesen und Empfehlungen wird an dieser Stelle präferiert, da der empirische Forschungsstand zu Employability (bzw. Beschäftigungsfähigkeit) insgesamt eher disparat und wenig elaboriert ist. Die Thesen und Empfehlungen sollen den Stand der Diskussion um Employability mit relevanten Differenzlinien und Hintergründen abbilden und kritisch-konstruktive Anregungen für den notwendigen hochschulpolitischen und hochschulinternen Diskussionsprozess bieten.

Die folgenden Thesen und Empfehlungen basieren auf der nationalen und internationalen Bestandsaufnahme zu Employability im Rahmen des Gutachtens. An ihrer Entstehung wurden zudem zusätzlich befragte Experten der Hochschulforschung, Hochschulangehörige eines „Runden Tisches Employability“ sowie Studierende in Lehrforschungsprojekten beteiligt. Zur Vertiefung der Thesen und Empfehlungen wurden im Rahmen des Gutachtens zudem Good-Practice-Beispiele zu Employability recherchiert, systematisiert und ausgewertet.

4.1 Thesen

Die nachfolgenden Thesen orientieren sich an der Employability-Diskussion und stellen Zusammenhänge zur Kompetenzdebatte und zur Rolle von Praxisbezügen im Studium her. Die übergreifende These lautet, dass die Employability-Debatte – bei aller Begriffsunschärfe und Kontroverse – eine längst überfällige Diskussion um die (Aus-)Bildungsfunktion der Hochschulen und die Rolle von Universitäten und Fachhochschulen auf die Agenda gesetzt hat.

Die erste These geht davon aus, dass unter dem Schlagwort „Employability“ mehrere kontroverse Themen verhandelt und gebündelt werden:

These 1: *Die Debatte um Employability ist eine Stellvertreterdebatte, hinter der mindestens drei weitere Konfliktlinien verhandelt werden: Erstens geht es auch um das Für und Wider der mit dem Bologna-Prozesses verbundenen Studienreform, zweitens um die akademische bzw. berufsbezogene (Aus-)Bildungsfunktion von Hochschulen und drittens schließlich um die Abgrenzung bzw. Annäherung von Universitäten und Fachhochschulen. Der apodiktische, dichotome Charakter der Debatte erschwert eine Verständigung über Employability.*

Alle drei Konfliktlinien (Bologna, Ausbildungsfunktion und Abgrenzung der Hochschulformen voneinander) bedürfen einer vertiefenden Analyse, die hier nur angedeutet werden kann:

1. Die Employability-Debatte wird offensichtlich für eine generelle Kritik am Bologna-Prozess genutzt. Die im Zuge des Bologna-Prozesses geforderte Orientierung am Arbeitsmarkt und der Berufsbezug werden dem Employability-Begriff zugeschrieben und kritisiert; quasi nebenbei soll darüber hinaus der gesamte Bologna-Prozess ad absurdum geführt werden. Die Employability-Debatte eignet sich gut als Stellvertreterdebatte, weil Employability zu einem inhaltlichen Leitmotiv im Bologna-Prozess wurde, während z.B. Modularisierung und Mobilität eher Strukturfragen betrafen. Deutlich wird die Verkürzung und Verknüpfung von Employability und Bologna an Statements wie „Bologna zielt auf konkrete Berufsvorbereitung“ und „Bologna und Universität i.S. Humboldts sind Gegensätze“, mit denen die Autoren bei der Erstellung des Gutachtens konfrontiert wurden. Dabei findet erstens und unabhängig von der Bewertung des Bologna-Prozesses eine Verkürzung der Bologna-Ziele, aber auch des Employability-Anspruchs statt. Zweitens wird vernachlässigt, dass mit der Bologna-Erklärung vor allem ein gemeinsamer Hochschulraum anvisiert wurde. Employability wurde und wird daher in der internationalen Fachdiskussion zur Bologna-Erklärung eher als internationale Beschäftigungsmöglichkeit (i.S. einer Anerkennung der Abschlüsse), denn als Beschäftigungsbefähigung wie in Deutschland verstanden (i.S. eines Berufsbezugs des Studiums und der Berufsbefähigung der Absolventen).
2. In Bezug auf die (Aus-)Bildungsfunktion von Hochschulen stehen sich in der Employability-Debatte auf der einen Seite Befürworter einer stark akademischen (zumeist universitären) Bildung und einer stark berufsbezogenen (Aus-)Bildung gegenüber. Die Vertreter der akademischen Bildung lehnen eine Arbeitsmarktorientierung und Berufsqualifizierung des Studiums strikt ab und präferieren eine „zweckfreie Bildung“. Die Vertreter der eher berufsbezogenen (Aus-)Bildung fordern hingegen konkrete Arbeitsmarkt- und Berufsfeldbezüge im Studium und lehnen eine praxisferne Hochschulbildung der Hochschule ab. Employability wird von den Vertretern beider Richtungen oft als Beschäftigungsbefähigung übersetzt und dabei sehr pragmatisch als Vorbereitung der Studierenden für einen konkreten Arbeitsmarkt verstanden. Sowohl für die akademische als auch die berufsbezogene Ausbildung gibt es gute Gründe. Allerdings fallen bei einer kritischen Analyse a) die einseitige Begriffsauslegung von Employability im deutschsprachigen Raum, b) die konstruierten Dichotomien einer akademischen Bildung auf der einen bzw. berufsbezogenen (Aus-)Bildung auf der anderen Seite sowie c) die wenig evidenzbasierten Prognosen zu den erwartbaren Folgen und Nebenwirkungen auf. Letztlich wird mit der Employability-Debatte die in den 1970er Jahren bereits begon-

nene und lange Zeit vernachlässigte Diskussion um das Verhältnis von Studium und Beruf wieder aufgegriffen. Insofern ist die gegenwärtige Kontroverse auch eine nachholende Debatte.

3. Die Employability-Debatte wird darüber hinaus durch eine hochschulpolitisch intendierte Neuausbalancierung des Verhältnisses zwischen Universitäten und Fachhochschulen beeinflusst. Im Zuge des Bologna-Prozesses ist es – durch die Bachelor-/Masterstrukturen, aber auch weitergehende politische Entscheidungen – zu einer Angleichung der Studienstrukturen, Funktionen und Zuständigkeiten von Universitäten und Fachhochschulen gekommen. Die Fachhochschulen weisen auf den ersten Blick durch ihren stärker berufsbefähigenden Bildungsauftrag und die meist geringeren Studierendenzahlen eine höhere „Employability-Kompatibilität“ i.S. einer Berufsbefähigung auf. Mit der Employability-Debatte kann entweder eine präferierte Annäherung zwischen Universitäten und Fachhochschulen (Arbeitsmarktbezug und Berufsvorbereitung für beide) oder aber eine Abgrenzung zwischen Universitäten (akademische Bildung) und Fachhochschulen (berufsbezogene Ausbildung) proklamiert werden. Auch hier erweist sich die Debatte als Stellvertreterdebatte.

Letztlich geht es bei der Employability-Debatte um die Klärung der Bildungsfunktion der Hochschulen und der Ziele des Hochschulstudiums in der heutigen Zeit. Eine besondere Bedeutung nimmt dabei das Verhältnis von Hochschule und Arbeitsmarkt ein. Dieses ungeklärte Verhältnis gewann seit den 1990er Jahren durch den gesellschaftlichen Wandel (z.B. europäischer Wirtschaftsraum, Globalisierung, Mobilität, Wandel der Arbeitswelten) und den Wandel im Hochschulsystem (z.B. Zuwachs an Studierendenzahlen, Wettbewerb zwischen Hochschulen, leistungsorientierte Mittelvergabe, Ökonomisierung von Bildung, Öffnung von Hochschulen) nochmals an Brisanz. Es wurde unter dem Stichwort „Employability“ sukzessive sogar zu einem der Leitziele des Bologna-Prozesses. Daraus ergibt sich die zweite These:

These 2: *Das entscheidende Thema der Employability-Debatte ist die grundlegende Klärung der heutigen Bildungsfunktion von Hochschulen und der Ziele eines Hochschulstudiums. Im Grunde geht es um den Auftrag von Hochschulen angesichts eines gesellschaftlichen Wandels: Welchen akademischen und berufsbezogenen Anspruch und Anteil soll Hochschulbildung heute haben? Welche Funktionen haben Universitäten und Fachhochschulen in der Hochschulbildung? Wie soll eine akademische bzw. berufsbezogene Hochschulbildung umgesetzt werden? Und: Wie kann der Anspruch von Forschungsexzellenz und Ausbildungsfunktion wahrgenommen werden?*

Die hinter der Employability-Debatte stehenden Themen – Bildungsfunktion von Hochschulen und Ziele eines Hochschulstudiums – sowie die sich daraus ergebenden Fragen

sind keineswegs neu. Studierende, aber auch die Wirtschaft fordern bereits seit langem eine stärkere Vermittlung von Praxisbezügen, Praxiserfahrungen und Schlüsselkompetenzen im Studium. Hochschulen und Hochschullehrende verweisen hingegen regelmäßig auf ihre akademische Bildungsfunktion. Durch den gesellschaftlichen Wandel und den Wandel im Hochschulsystem – vor allem durch die Reformen im Zuge des Bologna-Prozesses sowie die Zunahme der Studierendenzahlen und die Heterogenität der Studierenden – ist der Handlungsdruck zur Klärung der skizzierten Fragen deutlich gewachsen. Fragen zur Bildungsfunktion von Hochschulen und den Zielen des Hochschulstudiums sind jedoch zu komplex und interessengeleitet, als dass einfache und konsensfähige Antworten möglich sind. Berücksichtigt werden müssen für eine sachgerechte Abwägung und Beantwortung:

- a) *die historischen Entwicklungen im Hochschulsystem* (z.B. länderspezifische Selbstverständnisse und Funktionen, Trennung von Universitäten und Fachhochschulen, akademischer Bildungsanspruch der Hochschulen),
- b) *der Wandel von Gesellschaft und Hochschule* (z.B. internationale Mobilität, Anerkennung der Abschlüsse, wachsende Studierendenzahlen, Öffnung von Hochschulen, wachsende Heterogenität der Studierenden),
- c) *die Rahmenbedingungen im Hochschulsystem und in der Hochschulbildung* (z.B. unterschiedliche Hochschulstrukturen und Fachkulturen, begrenzte Lehrkapazitäten bei steigenden Studierendenzahlen, Unterschiedlichkeit der Praxisfelder),
- d) *die Selbstverständnisse und Anerkennungsformen im Hochschulbereich* (z.B. Selbstverständnis der Hochschullehrer als Forscher, Lehre als Pflicht, Forschung und Drittmittel als Kernbestandteil von fachöffentlicher Anerkennung und internen Zielvereinbarungen),
- e) *die Perspektiven von unterschiedlichen Beteiligten- und Interessengruppen* (z.B. Politik, Hochschulen, Hochschullehrende, Studierende, Wirtschaft).

Ungeachtet der notwendigen Klärung der Bildungsfunktion von Hochschulen und der Ziele des Hochschulstudiums ist darauf hinzuweisen, dass nur ein geringer Teil der Absolventen (ca. 5-10%, vgl. Kap. 2) eine wissenschaftliche Laufbahn verfolgt, während die deutliche Mehrzahl eine – wie auch immer geartete – berufliche Tätigkeit außerhalb von Hochschule ausübt. Der Erfolg von Absolventen, aber auch von Hochschulen und Hochschulpolitik, erweist sich insofern in der Bewährung in der Praxis. Angesichts des weiteren Anstiegs der Zahl der Hochschulabsolventen wird diese Frage an Aktualität und Brisanz gewinnen und den Zielkonflikt zwischen *Forschungsexzellenz für Wenige* und *exzellente Lehrqualität für Viele* weiter zuspitzen.

Als ein positiver Effekt des Bologna-Prozesses kann ohne Zweifel die Intensivierung der lange Zeit vernachlässigten Diskussion um die Bildungsfunktion von Hochschulen und die Ziele des Hochschulstudiums gewertet werden. So wird unter dem Begriff „Employability“ eine Debatte geführt, die das klassische Thema „Studium und Beruf“ bzw. „Hochschule und Arbeitsmarkt“ wieder auf die Agenda der Hochschulpolitik gesetzt hat. Die Bologna-Debatte wirkte insofern als wichtiger *Katalysator*. Sie trägt insbesondere dazu bei, die unterschiedlichen Sichtweisen und Erwartungen bewusst zu machen, auch wenn eine Vermittlung der genannten strukturellen Konflikte kaum möglich erscheint. Allerdings wirft der dabei verwendete Begriff „Employability“ hinsichtlich seiner Tragfähigkeit auch zahlreiche Fragen und Probleme auf, was zur dritten These führt:

These 3: *Im Zuge des Bologna-Prozesses avancierte der Begriff „Employability“ quasi nebenbei zu einem politischen Leitziel der Hochschulreformen. Mit dem Begriff wurden und werden jedoch im deutschsprachigen Raum in Abhängigkeit vom Zeitpunkt und der Akteursperspektive sehr unterschiedliche Verständnisse verknüpft. Im deutschsprachigen Raum zielt die Verwendung des Begriffs „Employability“ mit seinen Bestandteilen „employment“ und „ability“ vielfach auf die Fähigkeit ab, sich erforderliche Kompetenzen unter wandelnden Bedingungen anzueignen bzw. aneignen zu können, um Erwerbsfähigkeit zu erlangen und aufrecht zu erhalten. Wegen der Genese, der Diffusität und der Engführung auf Erwerbsfähigkeit sowie der ausschließlich auf das Individuum gerichteten Kompetenzdimension wird die Tragfähigkeit des Employability-Begriffs in der Fachdebatte und in Hochschulen oftmals kritisch bewertet. In der internationalen Fachdiskussion geht es stärker um die internationale Beschäftigungsmöglichkeit der Absolventen (i.S. einer Anerkennung der Abschlüsse). Letztlich kann es bei einer Verwendung von Employability nicht um eine alternativlose Determinierung der Hochschulbildung durch den Arbeitsmarkt, sondern „nur“ um die Thematisierung und Reflexion des Zusammenhangs von Hochschule und Arbeitsmarkt in einem wissenschaftsbasierten Studium und um die Absicherung der internationalen Beschäftigungsmöglichkeit von Absolventen gehen.*

Die Verwendungsmöglichkeiten von Employability und die Bezüge zu angelagerten, assoziierten Begriffen sind sehr breit, wie Abbildung 3 veranschaulicht (vgl. Abb. 3).

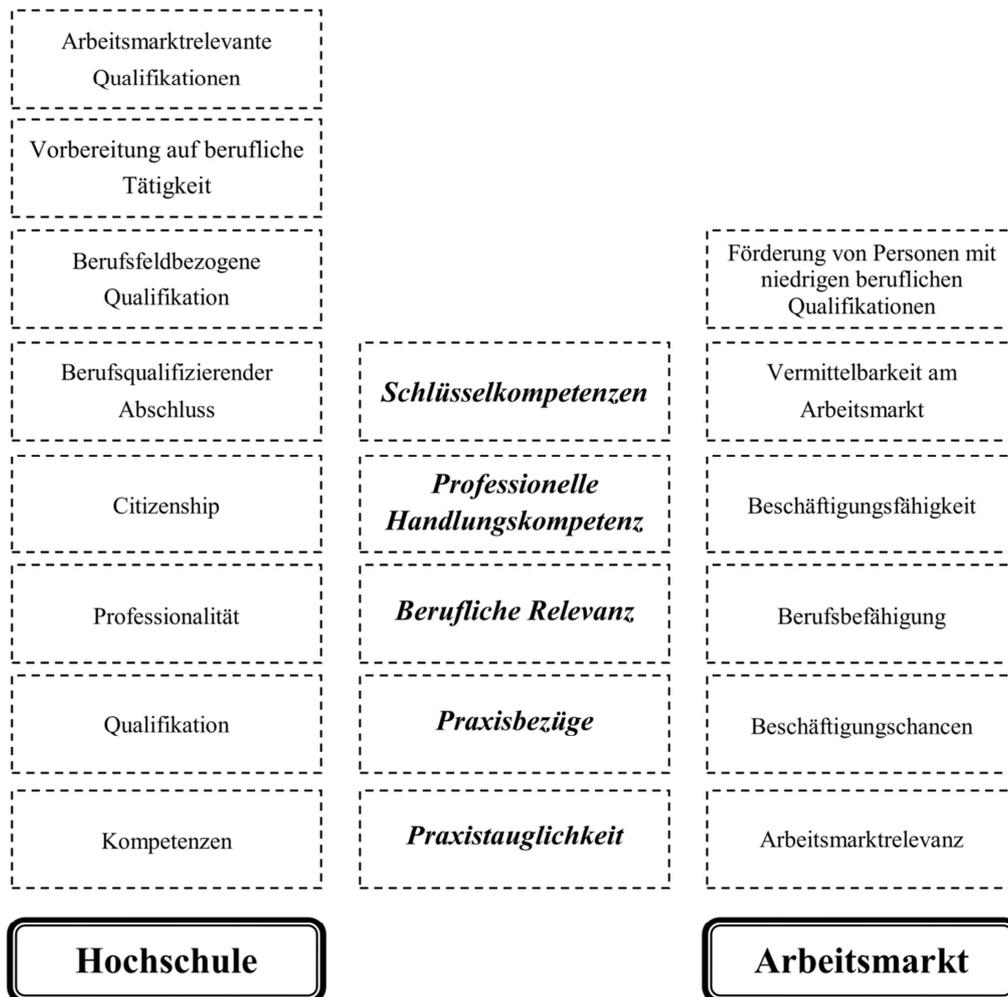


Abb. 3: „Begriffsraum“ der Employability-Debatte (eigene Darstellung)

Die vorgenommene Rekonstruktion des Employability-Begriffs im Bologna-Prozess macht deutlich, dass die Bologna-Erklärung *kein klares Employability-Konzept* aufweist, sondern eher eine allgemeine und vor allem vieldeutige Absichtserklärung einer internationalen Beschäftigungsmöglichkeit (Einforderung vergleichbarer Abschlüsse) bzw. einer Orientierung am Arbeitsmarkt ist. Die konkrete Übersetzung und die Verständnisse von Employability wandelten sich jedoch im deutschsprachigen Raum im Laufe des Bologna-Prozesses sehr stark. Der Begriffswandel lässt sich nur schwer rekonstruieren, weil keine Systematik erkennbar ist und die Übersetzungen und Verständnisse oftmals nicht begründet werden.

Die Bandbreite der Verständnisse von Employability reicht von der Vermittelbarkeit am Arbeitsmarkt und einer arbeitsmarktbezogenen Qualifizierung der Studierenden, über die notwendige Erwerbs- und Berufsbefähigung sowie Beschäftigungsfähigkeit der Absolventen bis hin zur beruflichen Relevanz der Studieninhalte und der internationalen Beschäftigungsmöglichkeit von Hochschulabsolventen (Anerkennung der Abschlüsse) (vgl. Kap. 2).

Vor diesem Hintergrund verwundert es nicht, dass der Begriff „Employability“ in der Fachdebatte weiter umstritten ist, auch wenn bisher kein konsensfähiger Alternativbegriff gefunden wurde. Die im Rahmen der Gutachtenerstellung befragten Experten lehnten den Begriff eher ab und bevorzugten – zumindest für den Zusammenhang von Studium und Beruf bzw. Hochschule und Arbeitsmarkt – andere Begriffe, wie „professionelle bzw. berufliche Relevanz“ (Teichler), „Praxistauglichkeit“ bzw. „scientific professionalism“ (wissenschaftliche Professionalität) (Bargel), „Praxisbezug“ (Wildt), „professionelle Handlungskompetenz“ (Wolter) oder „Arbeitsmarktbefähigung“ (Müller). Die Ablehnung des Begriffs „Employability“ – dies scheint ein häufiges Missverständnis in der Debatte zu sein – bedeutet allerdings nicht, dass a) die Vorbereitung auf berufliche Tätigkeiten als *ein* Ziel von Hochschulen, b) die Arbeitsmarkt- bzw. berufliche Relevanz von Studiengängen und c) die Vermittlung beruflicher Handlungskompetenzen für Studierende grundsätzlich abgelehnt werden. Zumindest bei den befragten Experten – aber auch in der Fachdebatte – scheint Konsens darüber zu bestehen, dass Hochschulen den Zusammenhang von Hochschule und Arbeitsmarkt bzw. Studium und Beruf reflektieren, entsprechende Verknüpfungen im Studium sicherstellen sowie ihren Blick auf beruflich relevante Studiengänge und Kompetenzen verstärken sollten. Darüber hinaus wird vorgeschlagen, die Diskussion um Hochschulbildung zu öffnen und den Employability-Begriff um den Citizenship-Begriff – quasi als Pendant bzw. Korrektiv – zu erweitern (vgl. Abschnitt 2.2.1 und 2.3).

Die Employability-Debatte wird häufig sehr grundsätzlich, d.h. apodiktisch und dichotom, geführt. Auf der einen Seite wird den Hochschulen und Hochschullehrenden im Zusammenhang mit dem Begriff „Employability“ ein Nischendasein fern jeder beruflichen Realität vorgeworfen und eine arbeitsmarktbezogene Qualifizierung und Beschäftigungsbefähigung der Studierenden eingefordert. Der Ausbildungsauftrag von Hochschulen ergibt sich in diesem Verständnis in erster Linie aus den Arbeitsmarkt- bzw. Arbeitgebererfordernissen und zielt auf eine Qualifizierung ab. Auf der anderen Seite wird mit dem Begriff „Employability“ eine alternativlose, strikte Anpassung von Studium und Lehre an die Verwertungslogik des Arbeitsmarktes und eine Ökonomisierung der Bildung assoziiert, die abgelehnt wird. Dies geht einher mit der Konstruktion einer unversöhnlichen Trennung von akademischer Bildung und berufsbezogener Ausbildungsfunktion von Hochschulen. Hochschule und Arbeitsmarkt bzw. Studium und Beruf werden hier als funktional strikt getrennte Systeme wahrgenommen. Die Grenzziehungen, aber auch Unterstellungen und begriffliche Umdeutungen beider Sichtweisen (z.B. Studierende ohne Beschäftigungsbefähigung)

higung, Arbeitsmarktrelevanz gleich berufliche Qualifizierung) erschweren eine sachliche Verständigung, was zur vierten These führt:

These 4: *Unter dem Employability-Begriff werden Debatten zum Bildungsverständnis von Hochschulen geführt, die nicht selten mit gegenseitigen Unterstellungen und begrifflichen Umdeutungen einhergehen. Die unter dem Begriff der „Employability“ geführte Kontroverse um das Bildungsverständnis von Hochschulen ist vielfach ein Scheinwiderspruch, da sich zumindest der akademische Bildungsanspruch und der Anspruch auf Arbeitsmarktrelevanz des Studiums nicht grundsätzlich ausschließen. Ein integrativer Ansatz erscheint möglich, wenn nicht die unmittelbare und alleinige Verwertbarkeit des Studiums für konkrete Berufe oder den Arbeitsmarkt im Fokus des Interesses steht, sondern die Reflexion des Zusammenhangs von Hochschule und Arbeitsmarkt bzw. Studium und Beruf sowie die Integration arbeitsmarkt- bzw. berufsrelevanter Ziele und Kompetenzen in die Studiengänge.*

Entgegen der mitunter anzutreffenden dichotomen Entgegensetzung von Hochschule und Arbeitsmarkt bzw. Studium und Beruf, wird von den Autoren des Gutachtens ein integrativer Ansatz vertreten, der Realisierungschancen einer akademischen Hochschulbildung bei gleichzeitiger Berücksichtigung arbeitsmarkt- bzw. berufsrelevanter Ziele und Kompetenzen hervorhebt. Eine solche Verknüpfung ergibt sich allerdings nicht per se. Sie bedarf vielmehr eines Reflexions- und Aushandlungsprozesses zwischen relevanten Akteuren (z.B. bei der Konzipierung von Studiengängen, der Formulierung von Modulbeschreibungen, der Befragung von Absolventen). Dies schließt konzeptionelle und evidenzbasierte Überlegungen ein, für welche beruflichen Tätigkeitsfelder die Absolventen vorbereitet werden sollen und welche fachlichen und überfachlichen Kompetenzen dafür erforderlich sind. Hier muss ein Dialog zwischen relevanten Akteuren, vor allem innerhalb der Hochschulen, aber auch mit Arbeitgebern initiiert werden.

Die Verständigung über die Arbeitsmarktrelevanz von Studiengängen und die entsprechenden notwendigen Lehrveranstaltungsformate sowie über zu entwickelnde Kompetenzen verläuft differenziert je nach Hochschulart und nach Fachkultur, was zur fünften These überleitet:

These 5: *Das Verhältnis von Hochschule und Arbeitsmarkt gestaltet sich je nach Studiengang und Konkretheit des Berufsfeldes unterschiedlich. Zu unterscheiden ist zwischen Studiengängen mit einem klaren Berufsfeld (z.B. Lehramt), Studiengängen mit unterschiedlichen Berufs- und Tätigkeitsfeldern (z.B. Ingenieur) und Studiengängen mit einem breiten Berufs- und Tätigkeitsfeld (z.B. Geistes- und Sozialwissenschaften), was Konsequenzen für die curriculare und hochschuldidaktische Gestaltung der Studiengänge hat.*

Je nach Grad des Berufsfeldbezuges der Fachkultur haben sich traditionell unterschiedliche Beziehungen von Hochschule und Arbeitsmarkt und damit einhergehende Theorie-Praxis-Verhältnisse herausgebildet. So sind z.B. für ein Lehramtsstudium zur Ausbildung spezifischer Lehrerkompetenzen eine eher enge Verzahnung von Theorie und Praxis und ein höherer Anteil von Praxisphasen charakteristisch. In einem naturwissenschaftlichen Studium spielen dagegen vor allem Laborpraktika eine zentrale Rolle, die theoretische Konzepte mittels experimenteller Erarbeitung praktisch illustrieren und dabei neben handwerklichen Fertigkeiten auch Schlüsselkompetenzen wie Recherche- und Analysetechniken sowie Kommunikations- und Teamfähigkeiten vermitteln. In den Geistes- und Sozialwissenschaften mit einem breiten Berufsfeld geht es hinsichtlich des Verhältnisses von Hochschule und Arbeitsmarkt eher um fachliche und überfachliche Analyse- und Methodenkompetenzen, die für ein breites, vielfältiges Spektrum von Berufsfeldern befähigen.

In diesem Kontext ist wiederum auf das enge Wechselverhältnis zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt zu verweisen. Einerseits müssen sich Hochschulen und Hochschulabsolventen auf den dynamischen Wandel der Arbeitswelt einstellen. Andererseits entstehen aber auch aus den Hochschulen heraus innovative Entwicklungen, die die Arbeitswelt, z.B. durch die Schaffung neuer Arbeitsplätze, beeinflusst. Die Bewältigung dieser Herausforderungen wird auch künftig Aufgabe von Hochschule und Arbeitsmarkt sein (vgl. Bargel 2013).

Die Employability-Debatte ist – wie die sechste These deutlich macht – nicht losgelöst von anderen bildungspolitischen und Fachdebatten zu sehen, insbesondere der Kompetenzdebatte, die mit ihren Chancen, aber auch ihren offensichtlichen Begrenzungen und Nebenwirkungen die Hochschulen erreicht hat:

These 6: *Eine verstärkte Reflexion des Zusammenhangs von Hochschule und Arbeitsmarkt ist auch mit einer stärkeren und reflektierten Kompetenzorientierung der Studiengänge möglich. Grundlegend wäre hierfür die Präzisierung von professioneller Handlungskompetenz mit entsprechenden Kompetenzdimensionen i.S. eines akademischen Kompetenzverständnisses (vgl. Schaper u.a. 2012). Eine reflektierte, d.h. nicht lediglich formale, kompetenzorientierte Gestaltung der Studiengänge könnte deren Arbeitsmarktrelevanz fördern, weil professionelle Handlungskompetenz zugleich auch einen Anwendungs- und Praxisbezug beinhaltet. Für eine stärkere Kompetenzorientierung erscheinen Veränderungen in den Hochschulen und der Hochschullehre erforderlich. So müssten eine deutliche Aufwertung und eine systematische Professionalisierung der Hochschullehre stattfinden.*

Das Verhältnis von Employability und Kompetenzorientierung muss nicht als Gegensatz, sondern kann i.S. eines Konvergenzansatzes verstanden werden, der beide Zielrichtungen integriert. In einem solchen Verständnis stehen beide Perspektiven in einer Ziel-Mittel-Re-

lation: Eine stärkere Kompetenzorientierung in Studiengängen kann zu mehr Employability führen. Oder anders betrachtet: Die Orientierung an Employability erfordert eine stärkere Kompetenzorientierung der Studiengänge. Insgesamt wird erkennbar, dass Employability mit verstärkten Bemühungen um eine höhere Studien- sowie Lehr- und Lernqualität einhergehen muss. Die Entwicklung professioneller Handlungskompetenz kann vor allem durch einen tendenziellen hochschuldidaktischen Paradigmenwechsel „Vom Lehren zum Lernen“ erzielt werden, der jedoch eine deutliche Aufwertung der Lehre und eine Professionalisierung der Lehrenden voraussetzt.

Wie nationale und internationale Studien zeigen, besteht an deutschen Hochschulen, vor allem an Universitäten, ein Nachholbedarf, insbesondere bei der Vermittlung bzw. dem Erwerb sozialer Kompetenzen. Angesichts der Komplexität von Employability und der erforderlichen Kompetenzdimensionen ist jedoch auch zu konstatieren, dass eine *umfassende Employability allein durch ein Studium nicht zu erreichen* ist. Hier sind neben der Hochschule auch die Unternehmen und andere Institutionen gefordert (vgl. Bargel 2013).

Analog der Kompetenzorientierung können auch verstärkte Praxisbezüge im Studium in ihren verschiedensten Formen als ein geeignetes Mittel zur Erreichung von Employability angesehen werden. Ähnliches gilt, wie im Kap. 3 gezeigt, auch für die Forschungsbezüge im Studium, die selbst eine häufig unterschätzte Form von Praxisbezug, d.h. als Anwendungspraxis von Wissenschaft, darstellen. Dies führt zu einer Erweiterung der übergreifenden Eingangsthese sowie zur abschließenden siebten These:

These 7: *Sowohl Praxisbezüge als auch Forschungsbezüge, die beide im Rahmen des Studiums häufig vernachlässigt werden, sind geeignet, Employability zu befördern. Von einer systematischen Verknüpfung von theoretischen mit forschungsbezogenen bzw. anwendungsbezogenen Elementen profitieren Studierende und die Hochschullehre. Das gilt bspw. für das Forschende Lernen, Service-Learning-Projekte und Praktika, die als eine Art „Türöffner“ für mehr Praxisbezüge und professionelle Handlungskompetenz angesehen werden können. Gute Praxis- und Forschungsbezüge bedürfen allerdings Personalressourcen (z.B. für Vorbereitung, Reflexion, Nachbereitung) und entsprechender Kompetenzen der Lehrenden.*

Der mit Blick auf die Hochschuldebatte mitunter wahrnehmbare Dualismus von Theorie und Praxis, d.h. von wissenschaftlichem Wissen und (praktischem) Erfahrungswissen, wird einer modernen Hochschulbildung nicht gerecht. Die Domäne der Hochschulen, die Vermittlung und Aneignung wissenschaftlichen Wissens, kann mit praxis- und forschungsbezogenen Studienanteilen ergänzt bzw. verknüpft werden, ohne dass der akademische Anspruch darunter leidet. Wissenschaftsbezug und Praxisbezug sind kein Gegensatz, sondern korrespondieren miteinander. Theorievermittlung kann dazu beitragen, Praxis zu verstehen und reflexiv zu handeln. Die professionelle Distanz zur Praxis ist eine wichtige

Voraussetzung akademischer Berufsvorbereitung. Fachliche, methodische, soziale und personale Kompetenzen sollten jedoch – darauf weist vor allem die Lehr- und Lernforschung hin – nicht nur in theoretischen Modellen behandelt, sondern auch in konkreten Handlungsfeldern erprobt und entwickelt werden. Dazu bieten sich innerhalb und außerhalb der Hochschule vielfältige Möglichkeiten an. So ist die Hochschule selbst ein häufig unterschätztes Praxisfeld, in dem Handlungskompetenzen in einem handlungsentlastenden Setting erworben werden können, z.B. durch Praxissimulation, Rollenspiele, fallbasierte Lehre oder Projektarbeit. Kompetenzen zum Theorie-Praxis-Transfer werden zudem durch kompetenzorientierte Prüfungsformen gefördert. In forschungsbezogenen Angeboten, z.B. dem Forschenden Lernen, dem Service Learning oder Praxisforschungsprojekten, lassen sich Praxisbezüge bspw. herstellen. Letztere Formen sind besonders geeignet, weil sie die Forschungsinteressen der Hochschullehrer und die Lern- und Anwendungsinteressen der Studierenden zu verbinden suchen.

Eine besonders intensive Form der Verbindung von Theorie und Praxis stellen *Praktika* dar, welche sowohl die Berufsorientierung als auch die Kompetenzentwicklung unterstützen. Mehr Praxisanteile sind hier jedoch nicht der alleinige Königsweg, vielmehr hängt die Wirksamkeit von Praktika sehr stark von der Qualität der Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung ab. Hier sind die Hochschulen und zum Teil die Praktikumseinrichtungen gefragt, z.B. durch die Verankerung von Praktika im Curriculum, die Festlegung und Überprüfung von klaren Zielen für die Praktika, den Abschluss von Kooperationsvereinbarungen zwischen den beteiligten Institutionen oder die Reflexion der Erfahrungen und Lerngewinne der Studierenden während der Praktika. Auf diese Weise können Praktika und Praxisbezüge zur Entwicklung einer professionellen Handlungskompetenz bei den Studierenden beitragen. Das setzt auch voraus, dass Praxisbezüge – je nach Berufsfeldbezug und Fachkultur – von einer bisweilen eher randständigen Position stärker in das Zentrum eines Studiums rücken.

4.2 Empfehlungen

Aufbauend auf den Analysen werden im Folgenden *sieben Empfehlungen* abgeleitet und zuständigen Akteuren zugeordnet:

1. *Übergreifende Empfehlung: Begriffsklärung und Versachlichung der Debatte*
Die sich hinter der Employability-Kontroverse verbergenden Positionen und Interessen sollten transparent gemacht und im Rahmen eines akademischen Diskurses ausgetragen werden. Dazu ist eine Verständigung über Begrifflichkeiten, Ziele, Wege, Möglichkeiten, aber auch Grenzen von Employability notwendig. Deutlich werden muss einerseits, dass eine Hochschulausbildung nicht auf eine unmittelbare Verwertbarkeit am Arbeitsmarkt abzielt, andererseits aber eine ganzheitliche

Persönlichkeitsbildung i.S. eines akademischen Kompetenzverständnisses arbeitsmarktrelevanter und bürgerschaftlicher Inhalte (Citizenship) und Reflexionen beinhaltet. Die in der Debatte bestehenden Positionen und Kontroversen, aber auch Missverständnisse könnten in Fachworkshops und Fachtagungen mit Vertretern unterschiedlicher Richtungen und Institutionen thematisiert werden. Zur Versachlichung könnten auch Fachpublikationen mit den verschiedenen Positionen und Good-Practice-Beispiele beitragen.

2. *Empfehlung an Hochschulleitung und Hochschulpolitik: „Studium und Beruf“ als Herausforderung ernst nehmen*

Da die Employability-Debatte das Selbstverständnis und den (strukturellen) Zielkonflikt von Hochschulen berührt, sollte der Verständigungsprozess über moderne Hochschulbildung und über die Aufgaben eines Studiums an den Hochschulen weitergeführt werden. Es bedarf einer verstärkten Reflexion des Zusammenhangs von „Studium und Beruf“ und der Entwicklung und Umsetzung eines entsprechenden akademischen Kompetenzverständnisses. Dabei geht es auch um die Ausbalancierung des Zielkonflikts von Forschungsexzellenz und Ausbildungsfunktion, z.B. in Form verschiedener Organisationseinheiten von Lehre und Forschung.³⁵

3. *Empfehlung an die Fakultäten und Fachbereiche: Fokus auf Studiengangentwicklung und individuelle Studienberatung in den Fächern legen*

Da sich die Fächer nach ihrem Berufsfeldbezug unterscheiden, sollte der Schwerpunkt der Diskussion in den jeweiligen Fächern liegen. Die Fachvertreter müssen reflektieren, für welche beruflichen Tätigkeitsfelder sie ausbilden, welche Kompetenzen dafür erforderlich sind und wie diese erreicht und überprüft werden können. Benötigt wird zusätzlich eine Unterstützung (z.B. Statistiken, Absolventenbefragungen, externe Expertise). Fachspezifische (z.B. Praktika, Theorie-Praxis-Dialog) und fachübergreifende Studienangebote mit Anwendungs- und Berufsfeldbezügen (z.B. durch Career Service, Arbeitsstelle Hochschule-Wirtschaft) sollten frühzeitig und systematisch in den Studienverlauf eingebunden werden und Studierende dabei unterstützen, ein berufliches Selbstverständnis aufzubauen und sich der eigenen Stärken und Interessen zu vergewissern. Perspektivisch geht es auch um den Ausbau von fächerübergreifenden Studien, die das interdisziplinäre Lernen, Kommunizieren und Problemlösen fördern. Darüber hinaus sollten Alumni-Netzwerke als Möglichkeit für die Berufsorientierung sowie Ergebnisse von Absolven-

³⁵ Vgl. z.B. die Vorschläge des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft und der Heinz Nixdorf Stiftung „Jenseits der Fakultäten. Hochschuldifferenzierung durch neue Organisationseinheiten für Forschung und Lehre“ (2012).

tenstudien genutzt werden. Die Einforderung konkreter Akkreditierungsvorgaben könnte die Verbindlichkeit von Praxisbezügen erhöhen.

4. *Empfehlung an Fakultäten und Hochschullehrende: Employability durch hochschuldidaktische Beratung und Fortbildung erhöhen*

Da Kompetenzorientierung und Employability zusammenhängen, sollten weitere Anstrengungen zu einer tatsächlichen und nicht nur formalen Erhöhung der Kompetenzorientierung unternommen werden. Ausgebaut werden sollte im Interesse einer gelingenden Employability hier die hochschuldidaktische Beratung und Fortbildung der Lehrenden sowie generell der Stellenwert von Lehre und Lehrprofessionalität in den Hochschulen. Deutlich mehr Beachtung sollten in Hochschulen – i.S. einer etablierten Feedback-Kultur – die Rückmeldungen von Studierenden und Praxiseinrichtungen erhalten. Unabhängig davon müsste auch die „Diagnosefunktion“ der Lehrenden, also der testierte Abschluss von Lerneinheiten, der Auskunft über die erreichte Studienleistung gibt (vgl. Schaper u.a. 2012), verbessert werden.

5. *Empfehlung an Hochschulleitung, Fakultäten und Hochschullehrende: Sowohl Praxisbezüge als auch Forschungsbezüge stärken*

Hochschulen und insbesondere den Fachvertretern wird empfohlen, die Praxis-tauglichkeit des Studiums zu verbessern und die Verknüpfung von Theorie und Praxis in den jeweiligen Studiengängen stärker ins Zentrum zu rücken. Praxisbezüge sind in ihrer ganzen Breite und Vielfalt zu berücksichtigen und vorzuhalten (z.B. Einbindung von Forschung und Studien zur Praxis, kritische Reflexion von Praxis, Einladung von Praxisvertretern). Insbesondere die Konzepte des Forschenden Lernens und des Service Learning eignen sich als „Türöffner“ für mehr Praxisbezug und die Entwicklung einer wissenschaftsbasierten, professionellen Handlungskompetenz, einschließlich entsprechender Schlüsselkompetenzen.

6. *Empfehlung an Fakultäten und Hochschullehrende: Praktika integrieren und deren Qualität sichern*

Praktika als intensive Verknüpfung von Theorie und Praxis sollten stärker curricular integriert werden und in ein Theorie-Praxis-Konzept eingebettet sein, das modulübergreifend Praxisbezüge und Berufserfahrungen ermöglicht. Die Gestaltung eines Praktikums sollte in Zusammenarbeit von Hochschule, Studierenden und Praktikums-einrichtungen erfolgen. Jedes Praktikum bedarf einer qualifizierten Vorbereitung und Begleitung durch die Hochschule sowie vor allem klarer Zielvorgaben und einer Reflexion der Erfahrungen und Lerngewinne. Die Sinnhaftigkeit und Qualität der Praktika in den Studiengängen sollte regelmäßig überprüft werden (z.B. im Rahmen von Evaluation und Akkreditierungen), wobei dem Einbezug von Praxisvertretern eine größere Rolle zukommen sollte.

7. *Empfehlung an Hochschulforscher und -entwickler: Konzeptentwicklung und Forschung zu Employability verstärken*

Aufgrund des derzeitigen eher spärlichen theoretisch-konzeptionellen wie empirischen Entwicklungsstandes wird ein Forschungs- und Entwicklungsprogramm zu Employability vorgeschlagen. Zu dessen Aufgaben gehört z.B. die Dimensionierung, Operationalisierung und Erforschung von Employability und Arbeitsmarktrelevanz, einschließlich des Zusammenhangs mit Kompetenzen, Forschungs- und Praxisbezügen, der Ausbau von Absolventenstudien und die Entwicklung, Implementierung und Evaluierung von Konzepten zur Erhöhung der beruflichen Relevanz des Studiums.³⁶

Aufbauend auf unseren Analysen wird im Folgenden ein *heuristisches Modell zur Förderung von Employability* vorgestellt, das weiter zu spezifizieren und zu fundieren wäre (vgl. Abb. 4). Unter Employability – als *ein* wesentliches Ziel eines wissenschaftlichen Studiums, das auch durch den Bologna-Prozess weiter an Bedeutung gewonnen hat – wird dabei der *akademische Kompetenzerwerb für berufliche Handlungs- und Tätigkeitsfelder* verstanden. Das Modell umfasst verschiedene Komponenten, die die professionelle Handlungskompetenz der Studierenden und die berufliche bzw. Arbeitsmarktrelevanz eines Studiums maßgeblich fördern.

³⁶ Ansatzpunkte hierfür bieten bspw. die Projekte „Entwicklung eines Thüringer Berufsorientierungsmodells: Forschungsgestützter Aufbau eines schulischen Kompetenzvermittlungssystems mit nachhaltiger Schulentwicklung“ im Schulbereich (Ltg. Dr. Driesel-Lange) oder das längerfristige Employability-Projekt an der Universität Münster (Ltg. Dr. Knauer).

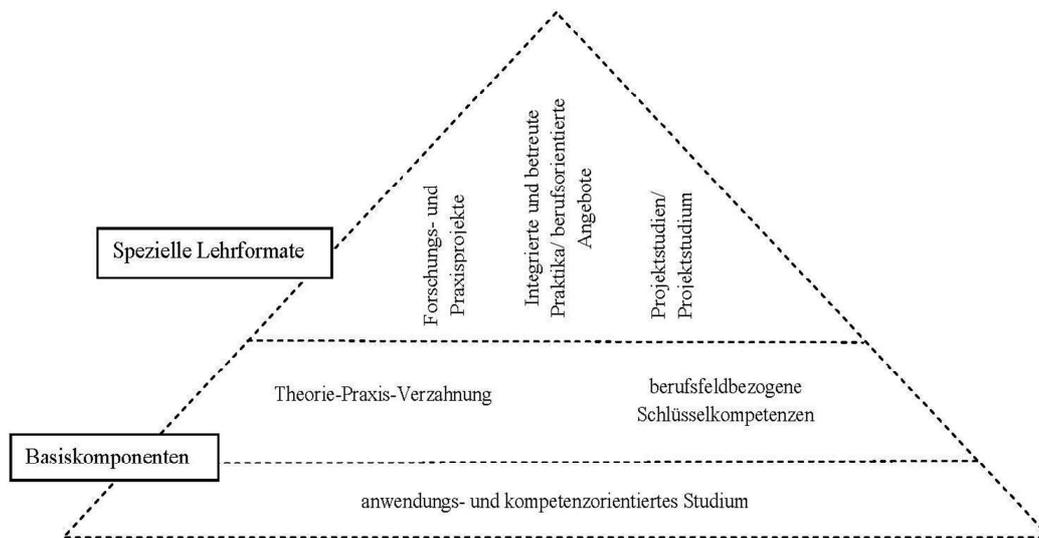


Abb. 4: Heuristisches Modell zu Förderung von Employability (eigene Darstellung)

Konkret besteht das Modell aus sechs Komponenten, die Teil der Employability-Debatte sind und die miteinander in Beziehung stehen und in der Gesamtheit Employability befördern. Das Fundament bildet ein anwendungs- und kompetenzorientiertes Studium, bei dem die Theorie-Praxis-Verzahnung und die Entwicklung berufsfeldbezogener Schlüsselkompetenzen im Zentrum stehen. Darauf aufbauend bedarf es weiterer, spezieller Elemente (Module, Lehrangebote, Lehrformate usw.), die Employability in besonderer Weise fördern und die fachspezifisch auszugestalten sind: integrierte und betreute Praktika sowie berufsorientierende Angebote (Berufsfeldvorstellung und -erkundung, Einbeziehung von Alumni, Praxisvertreter, Kooperation mit externen Partnern usw.), spezielle Forschungs- und Praxisprojekte (Forschendes Lernen, Service Learning u.a.) sowie ggf. Projektstudien bzw. Projektstudium. Jeder Studiengang sollte die sechs Komponenten in fachspezifischer Form berücksichtigen. Den roten Faden eines an Employability orientierten Studiums bilden die Anwendungs- und Kompetenzorientierung sowie die Theorie-Praxis-Verzahnung im gesamten Studium.

Weiterführender Hinweis:

In dem sich anschließenden II. Teil des Fachgutachtens werden ausgewählte Good-Practice-Beispiele zu den verschiedenen Komponenten des Employability-Modells vorgestellt, analysiert und bewertet.

Literatur

- Adelsberger, H.H./Ehlers, U.-D./Teschler, S. (2009): Reflexion im Netz. Auf dem Weg zur Employability im Studium. In: Apostolopoulos, N./Hoffmann, H./Mansmann, V./Schwill, A. (Hrsg.): E-Learning 2009. Lernen im digitalen Zeitalter. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, 15-29.
- AfH = Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik der Universität Zürich (2010): Praktikum. Orientierungshilfen für Programm- und Modulverantwortliche. Dossier. Zürich: Universität Zürich.
- AGV = Arbeitsgemeinschaft katholischer Studentenverbände (2011): Standpunkte. Zehn Feldberger Thesen zur Hochschulpolitik. URL: http://www.agvnet.de/sites/default/files/feldberger_thesen_0.pdf [Zugriff: 05.12.2012].
- Akkreditierungsrat (2001): Referenzrahmen für Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterstudiengänge. Verabschiedet im Rahmen der 18. Sitzung des Akkreditierungsrates (20.06.2001). URL: http://www.uni-duesseldorf.de/StudienReform/BOLOGNA/AKR-Beschlusse/b_referenzrahmen.html [Zugriff: 29.01.2013].
- Akkreditierungsrat (1999): Akkreditierung von Akkreditierungsagenturen und Akkreditierung von Studiengängen mit den Abschlüssen Bachelor/Bakkalaureus und Master/Magister – Mindeststandards und Kriterien. URL: <http://ids.hof.uni-halle.de/documents/t564.htm> [Zugriff: 29.01.2013].
- Alesi, B./Kehm, B.M./Yagci, Y./Lazetic, P. (2012): Die Entwicklung der Bologna-Reform im Ländervergleich. In: Kehm, B.M./Schomburg, H./Teichler, U. (Hrsg.): Funktionswandel der Universitäten: Differenzierung, Relevanzsteigerung, Internationalisierung. Frankfurt a. M.: Campus, 177-198.
- Alesi, B./Schomburg, H./Teichler, U. (2010): Humankapitalpotenziale der gestuften Hochschulabschlüsse in Deutschland: Weiteres Studium, Übergang in das Beschäftigungssystem und beruflicher Erfolg von Bachelor- und Masterabsolventen. Kassel: INCHER.
- Alten Schmidt, K./Miller, J./Stark, W. (Hrsg.) (2009): Raus aus dem Elfenbeinturm. Entwicklungen in Service Learning und bürgerschaftlichem Engagement an deutschen Hochschulen. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Altrichter, H. (2003): Forschende Lehrerbildung. Begründungen und Konsequenzen des Aktionsforschungsansatzes für die Erstausbildung von LehrerInnen. In: Obolenski, A./Meyer, H. (Hrsg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 55-70.
- Altrichter, H./Lobenwein, W. (1999): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung? Erfahrungen mit reflektierenden Schulpraktika. In: Dirks, U./Hansmann, W. (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung. Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme. Weinheim: Deutscher Studienverlag, 169-196.
- Anz, C. (2004): „Beschäftigungsfähigkeit“ – Vereinbarkeit oder Konflikt mit Wissenschaftsorientierung? In: Benz, W./Kohler, J./Landfried, K. (Hrsg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen – Akkreditierung sichern – Profil schärfen. Stuttgart: Raabe, D 2.1.
- Arens, B./Koch-Priewe, B./Kovermann, B./Roters, B./Schneider, R./Sommerfeld, D. (2006): Hochschuldidaktische Konzeptionen zum Forschenden Lernen: das Dortmunder Modell. Reader zum Theorie-Praxis-Modul (TPM), Band 1. URL: <http://www.fb12.uni-dortmund.de/einrichtungen/pbla> [Zugriff: 03.07.2011].
- Arnold, R. (1997): Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Neue Denkmodelle und Gestaltungsansätze in einem sich verändernden Handlungsfeld. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung. Berufliche Weiterbildung in der Transformation. Münster: Waxmann, 253-307.
- Ausschuss der Justizministerkonferenz (2005): Bericht des Ausschusses der Justizministerkonferenz zur Koordinierung der Juristenausbildung. Der Bologna-Prozess und seine möglichen Auswirkungen auf die Juristenausbildung. URL: http://www.jm.nrw.de/JM/justizpolitik/schwerpunkte/juristenausbildung/bologna_prozess/berichte2005/abschlussbericht.pdf [Zugriff: 29.01.2013].
- Baltes, A.M./Hofer, M./Sliwka, A. (2007): Studierende übernehmen Verantwortung – Service Learning an deutschen Universitäten. Weinheim: Beltz Verlag.

- Bargel, T. (2013): Anmerkungen, Ergänzungen und Einwände zum Fachgutachten (Erstfassung, 04.02.2013) „Employability und Arbeitsmarktrelevanz durch verstärkte Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium“. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Bargel, T. (2012): Bedeutung von Praxisbezügen im Studium. In: Schubarth, W./Speck, K./Seidel, A./Gottmann, C./Kamm, C./Krohn, M. (Hrsg.): Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Wiesbaden: Springer VS, 37-46.
- Bargel, T./Multrus, F./Ramm, M./Bargel, H. (2009): Bachelor-Studierende. Erfahrungen in Studium und Lehre. Eine Zwischenbilanz. Berlin/Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Barr, R.B./Tagg, J. (1995): From Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate. In: Change Magazine, 12-25.
- Bartsch, G. (2009): Do it! Learn it! Spread it! Service Learning für Studierende. Stuttgart: Agentur Mehrwert. URL: www.agentur-mehrwert.de/fileadmin/storage/pdf/Hochschule/Praxisleitfaden_do_it.pdf [Zugriff: 13.04.2013].
- Bauer, J./Diercks, U./Retelsdorf, J./Kauper, T./Zimmermann, F./Köller, O./Möller, J./Prenzel, M. (2011): Spannungsfeld Polyvalenz in der Lehrerbildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 14, H. 4, 629-649.
- BAVC = Bundesarbeitgeberverband Chemie e.V./GDCh = Gesellschaft Deutscher Chemiker e.V./IG BCE = Industriegewerkschaft Bergbau, Chemie, Energie/VCI = Verband der Chemischen Industrie e.V. (2011): Bildungspolitische Positionen und Forderungen der Chemieorganisationen. URL: https://www.gdch.de/index.php?eID=tx_nawsecured1&u=0&file=fileadmin/downloads/Service_und_Informationen/Presse_oeffentlichkeitsarbeit/PDF/bipo.pdf&t=1355563249&hash=a84cc7ddb7ea639b862e7f7e5aa4adde87106e93 [Zugriff: 07.12.2012].
- BDA = Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (2012): kompakt. Hochschulpolitik. URL: [http://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/BADADD4151D0D269C12574EC002F2C5A/\\$file/kompakt-Hochschulpolitik.pdf](http://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/BADADD4151D0D269C12574EC002F2C5A/$file/kompakt-Hochschulpolitik.pdf) [Zugriff: 07.12.2012].
- BDA = Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (2008): Bildung schafft Zukunft. Beschäftigungsfähigkeit von Hochschulabsolventen stärken. Für eine bessere Arbeitsmarktrelevanz des Hochschulstudiums. Berlin: HRK.
- BDA = Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände/4ING = Fakultätentage der Ingenieurwissenschaften und der Informatik an Universitäten (4ING)/BDI = Bundesverband der Deutschen Industrie (2007): Gemeinsames Eckpunktepapier zum Bologna-Prozess. Berlin: BDA/4ING/BDI.
- Beil, J. (2006): Große Mehrheit für den Bachelor in Jura – Experten sprechen sich für grundlegende Reform der Juristenausbildung aus. In: HRK (2007): Bologna-Reader II. Neue Teste und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen. Beiträge zur Hochschulpolitik 5/2007. Bonn: HRK, 158-164.
- Bergener Erklärung (2005): Der europäische Hochschulraum – die Ziele verwirklichen. Communiqué der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister. Bergen. URL: http://www.bne-portal.de/fileadmin/unesco/de/Downloads/Hintergrundmaterial_international/Bologna-Papier.File.pdf [Zugriff: 29.01.2013].
- Berliner Erklärung (2003): „Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen“. Communiqué der Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister (19.09.2003). URL: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2003_Berlin_Communique_German.pdf [Zugriff: 29.01.2013].
- Berthold, C./Kessler, M.S./Kreft, A.-K./Leichsenring, H. (2011): Schwarzer Peter mit zwei Unbekannten. Ein empirischer Vergleich der unterschiedlichen Perspektiven von Studierenden und Lehrenden auf das Studium. Gütersloh: CHE.
- Bildungsbericht = Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. URL: http://www.bildungsbericht.de/daten2012/bb_2012.pdf [Zugriff: 29.01.2013].

- BITKOM = Bundesverband Informationswirtschaft, Telekommunikation und neue Medien e. V./GI = Gesellschaft für Informatik e.V./FTI = Fakultätentag Informatik/FTEI = Fakultätentag für Elektrotechnik und Informationstechnik (2008): Bologna weiter entwickeln! Für ein leistungsfähiges Hochschulsystem. Position. Berlin/Bonn/Aachen/Rostock: BITKOM/FTI/FTEI.
- Blancke, S./Roth, C./Schmid, J. (2000): Beschäftigungsfähigkeit ("Employability") als Herausforderung für den Arbeitsmarkt. Auf dem Weg zur flexiblen Erwerbsgesellschaft – Eine Konzept- und Literaturstudie (Arbeitsbericht Nr. 157). Stuttgart: Akademie für Technikfolgenabschätzung.
- Bloch, R. (2007): „Natürlich möchte man es auch gern im Lebenslauf stehen haben...“ – Bedeutungen des Praktikums für Studierende. In: Beiträge zur Hochschulforschung 29, H. 4, 82-107.
- Bloch, R. (2006): Schwerpunkte gegenwärtiger Entwicklungen in der Hochschulbildung. In: Pasternack, P./ Bloch, R./Gellert, C./Hölscher, M./Kreckel, R./Lewin, D./Lischka, I./Schildberg, A. (Hrsg.): Die Trends der Hochschulbildung und ihre Konsequenzen. Wissenschaftlicher Bericht für das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur der Republik Österreich Wittenberg. Wien: HIS, 47-100.
- Blömeke, S. (2009): Lehrerbildung. In: Blömeke, S./Bohl, T./Haag, L./Lang-Wojtasik, G./Sacher, W. (Hrsg.): Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung. Bad Heilbrunn/Stuttgart: Klinkhardt/UTB, S. 438-490.
- Blömeke, S. (2004): Erste Phase an Universitäten und Pädagogische Hochschulen. In: Blömeke, S./Reinhold, P./Tulodziecki, G./Wildt, J. (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn/Braunschweig: Klinkhardt/Westermann, 262-274.
- Blömeke, S. (2002): Universität und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- BMBF = Bundesministerium für Bildung und Forschung (2012): Bildung auf einen Blick 2012. URL: <http://www.bmbf.de/de/20074.php> [Zugriff: 25.03.13].
- BMBF = Bundesministerium für Bildung und Forschung (2007): Fit in den Job?! Arbeitsmarktcompetenzen der Studierenden stärken. Tagung. URL: [http://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/Fit_fuer_den_Job.pdf/\\$file/Fit_fuer_den_Job.pdf](http://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/Fit_fuer_den_Job.pdf/$file/Fit_fuer_den_Job.pdf) [Zugriff: 29.01.2013].
- BMBF/KMK = Bundesministerium für Bildung und Forschung/Kulturministerkonferenz (2011): OECD-Veröffentlichung "Bildung auf einem Blick". Wesentliche Ergebnisse der Ausgabe 2011. URL: http://www.bmbf.de/pubRD/pm_20110913-117_lang.pdf [Zugriff: 25.02.13].
- Böhm, F. (2006): Der Tele-Tutor. Betreuung Lehrender und Lernender im virtuellen Raum. Wiesbaden: VS Verlag.
- Bologna-Declaration (1999): The Bologna Declaration. Joint declaration of the European ministers of Education (19.06.1999). URL: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/mdc/bologna_declaration1.pdf [Zugriff: 29.01.2013].
- Bologna-Erklärung (1999): Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister (19.06.1999). URL: http://portal.tugraz.at/portal/page/portal/Files/International/files/formulare_broschueren/Bologna_Erklaerung.pdf [Zugriff: 29.01.2013].
- Bommers, M./Radtke, F.-O./Webers, H.-E. (1995): Gutachten schulpraktische Studien an der Johann-Wolfgang-Goethe- Universität Frankfurt. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Briedis, K./Fabian, G./Kerst, C./Schaeper, H. (2008): Berufsverbleib von Geisteswissenschaftlerinnen und Geisteswissenschaftlern. URL: http://www.career.uni-hannover.de/imperia/md/content/careerservice/dokumente/fh_200811.pdf [Zugriff: 26.03.13].
- Briedis, K./Heine, C./Konegen-Grenier, C./Schröder, A.-K. (2011): Mit dem Bachelor in den Beruf. Arbeitsmarkt-befähigung und -akzeptanz von Bachelorstudierenden und -absolventen. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. URL: http://www.stifterverband.org/publikationen_und_podcasts/positionen_dokumentationen/mit_dem_bachelor_in_den_beruf/mit_dem_bachelor_in_den_beruf.pdf [Zugriff: 27.11.2012].

- Bukarester Erklärung (2012): Unser Potenzial bestmöglich nutzen: den Europäischen Hochschulraum konsolidieren. Bukarester Communiqué. URL: <http://www.pms.ifi.lmu.de/Bologna/Dokumente/Bukarest-Kommunique.pdf> [Zugriff: 29.01.2013].
- Bundesassistentenkonferenz (1970/2009): Forschendes Lernen – wissenschaftliches Prüfen, Schriften der Bundesassistentenkonferenz 5, 2. Aufl. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.
- Campbell, D.F.J./Brechelmacher, A. (2007): Bachelor Neu und der Arbeitsmarkt. Analyse der Sichtweisen von wirtschaftlichen Unternehmen und von Universitäten und Fachhochschulen. Formulierung von Empfehlungen. Wien: IFF.
- Campusgrün – das Bündnis grün-alternativer Hochschulgruppen/fzs = freier Zusammenschluss von StudentInnen-schaften/JUSO-Hochschulgruppen (2010): Positionspapier zur Bologna-Konferenz. 2010. URL: http://www2.campusgruen.de/uploads/positionspapier_zur_bologna_konferenz.pdf [Zugriff: 05.12.2012].
- Catenhusen, W.-M. (2009): Teilnehmerbericht vom ersten europäischen Bildungsministertreffen in Bologna 1999. URL: http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/Dinner_Speech_HRK_Catenhusen%281%29.pdf
- Chomsky, N. (1969). Aspekte der Syntax-Theorie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Chur, D. (2004): Schlüsselkompetenzen – Herausforderung für die (Aus-)Bildungsqualität an Hochschulen. In: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hrsg.): Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit. Konzepte für die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen an Hochschulen. Positionen. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V., 16-19.
- Clark, B. (1997): The Modern Integration of Research Activities with Teaching and Learning. In: Journal of Higher Education 68, H. 3, 241-255.
- Crosier, A./Purser, L./Smidt, H. (2007): Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area. Brüssel: EUA.
- Dearing, R. (1997): Report of the National Committee of Inquiry into Higher Education. London: DfEE Publications centre. URL: <http://www.leeds.ac.uk/educol/ncihe> [Zugriff: 17.12.2012].
- DeSeCo = Definition and Selection of Competencies (2005): Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung. URL: <http://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf> [Zugriff: 27.11.2012].
- Deutscher Juristen-Fakultätentag (2011): Beschluss DJFT 2011/I. Beschluss zu TOP 4: Weiterentwicklung der Juristenausbildung. URL: http://www.djft.de/pdf/DJFT_2011_I_End.pdf [Zugriff: 04.12.2012].
- Dewe, B./Weber, P.J. (2007): Einführung in moderne Lernformen. Weinheim und Basel: Beltz.
- DHV = Deutscher Hochschulverband (2008): Zur Reform des Bologna-Prozesses. Bonn. URL: <http://www.hochschulverband.de/cms1/fileadmin/redaktion/download/pdf/pm/pm12-2008-Anlage.pdf> [Zugriff: 06.01.2013].
- Dirks, U./Hansmann, W./Meyer, H. (2002): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Auf dem Wege zu einer professionellen Unterrichts- und Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Döbrich, P./Kodron, Ch./Mitter, W. (1980). Einphasige Lehrerausbildung in Oldenburg. Gutachten für die Universität Oldenburg. Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis.
- DRiG = Deutsches Richtergesetz vom 08.09.1961 in der Fassung der Bekanntmachung vom 19.04.1972, zuletzt geändert am 06.12.2011. URL: <http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/drig/gesamt.pdf> [Zugriff: 29.01.2013].
- DSW = Deutsches Studentenwerk (2004): Stellungnahme des Deutschen Studentenwerks (DSW) zur öffentlichen Anhörung des „Bologna-Prozess“ des Ausschusses für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung des 15. Deutschen Bundestages (3. Mai 2004). URL: <http://www.studentenwerke.de/pdf/StellungnahmeBologna.pdf> [Zugriff: 05.12.2012].

- DTKV = Deutscher Tonkünstlerverband (2011): Probleme der Musikberufe auf dem Arbeitsmarkt und Rückwirkungen auf die Hochschulausbildung – aus Sicht des Deutschen Tonkünstlerverbandes. URL: http://www.hrk-nexus.de/uploads/media/Tagung-nexus-Expertenworkshop-Musik-Hewig_02.pdf [Zugriff: 07.12.2012].
- Dubs, R. (2009): Hochschuldidaktik. Ein programmatischer Beitrag aufgrund langer Erfahrung. In: Beiträge zur Lehrerbildung 1, H. 27, 12-25.
- Dürnberger, H./Hofhues, S./Reim, B. (2011): Forschendes Lernen: Konzeptuelle Grundlagen und Potenziale digitaler Medien. In: Köhler, Th./Neumann, J. (Hrsg.): Wissensgemeinschaften. Digitale Medien – Öffnung und Offenheit in Forschung und Lehre. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, 209-219.
- DVT = Deutscher Verband Technisch-Wirtschaftlicher Vereine (2005): Qualität der Ingenieurausbildung sichern und weiterentwickeln. Düsseldorf: DVT.
- Edding, F. (1969): Planung und Forschung auf dem Gebiet der beruflichen Bildung. In: Archiv für Berufsbildung 1969. Braunschweig: Georg Westermann, 13-32.
- Egloff, B. (2002): Praktikum und Studium. Diplom-Pädagogik und Humanmedizin zwischen Studium, Beruf, Biographie und Lebenswelt. Opladen: Leske + Budrich.
- Europäische Kommission (2007): Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen. Ein europäischer Referenzrahmen. URL: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_de.pdf [Zugriff: 27.12.2012].
- Ewert, K./Furck, C.-L./Ohaus, W. (1981): Gutachten über den Modellversuch "Einphasige Lehrerausbildung an der Universität Oldenburg" und Vorschläge für die zweiphasige Lehrerausbildung. Erstellt für den Niedersächsischen Landtag. Oldenburg: Universität.
- Federkeil, G. (2011): Praxis-Check 2011. Wie gut fördern die neuen Bachelor- und Masterstudiengänge die Beschäftigungsbefähigung? Gütersloh: CHE.
- Feindt, A./Broszio, A. (2008): Forschendes Lernen in der LehrerInnenbildung – Exemplarische Rekonstruktion eines Arbeitsbogens studentischer Forschung. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research 9, H. 1, Art. 55. URL: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-08/08-1-55-d.htm> [Zugriff: 04.07.2011].
- FHStG = Bundesgesetz über Fachhochschul-Studiengänge (1993). Wien. URL: http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1993_340_0/1993_340_0.pdf [Zugriff: 15.12.2012].
- Fichten W. (2010): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In: Eberhardt, U. (Hrsg.): Neue Impulse in der Hochschuldidaktik: Sprach- und Literaturwissenschaften. Wiesbaden: VS Verlag, 127-182.
- Fichten W./Ulrich, I./Greving, J./Feindt, A./Meyer, H. (1995): LehrerInnen erforschen ihren Unterricht – StudentInnen erforschen Schule. Oldenburger VORDRUCK 250. Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis.
- Fischer, N./Kuntze-Kaufhold, G. (2007): „Hören, Sehen, Sprechen“ – Schlüsselqualifikationen im Studium der Rechtswissenschaften. URL: http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb01/zentrum_slq/ueber_Uns/Veroeffentlichungen/AufsatzSchlüsselqualifikationen-NFKK.pdf [Zugriff: 04.12.2012].
- Fischler, H. (2009): Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung – nach „Bologna“ und PISA. In: Kircher, E./Girwidz, R./Häußler, P. (Hrsg.): Physikdidaktik. Theorie und Praxis. Berlin/Heidelberg: Springer, 709-734.
- Forster, P./Winteler, A. (2006): Vom Lehren zum Lernen: Ein neues Paradigma für die Hochschullehre. In: Engelhardt-Nowitzki, C. (Hrsg.): Ausbildung in der Logistik. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag, 192-210.
- Freytag, J. (2005): Bachelor/Master – nur ein Modell für Fachhochschulen? In: Informatik-Spektrum 28, H. 2, 144-147.
- Furck, C.-L. (1981). Auseinandersetzung nur zu verstehen im Kontext der gesellschaftlichen Situation. In: Presse- und Informationsstelle der Universität Oldenburg (Hrsg.): Oldenburg: UNI-INFO 8, H. 13+14/1981, 4-5.

- Furco, A. (2002): Is Service Learning really better than Community Service? A study of high school service program outcomes. In: A. Furco/S. H. Billig (Hrsg.): *Service Learning: The Essence of the Pedagogy*. Greenwich: CT, 23-50.
- fzs = freier Zusammenschluss von StudentInnenschaften (2004): Positionspapier zu den Anforderungen an die aktuellen Studienreformdebatten. URL: http://www.fzs.de/en/themen/studienreform/praxisbezug_employability/1003.html [Zugriff: 05.12.2012].
- GDCh = Gesellschaft Deutscher Chemiker (2009): Empfehlungen zur Fortsetzung des Bologna-Prozesses. URL: https://www.gdch.de/index.php?elD=tx_nawsecuredl&u=0&file=fileadmin/downloads/Service_und_Informationen/presse_oeffentlichkeitsarbeit/PDF/pos_bama09.pdf&t=1355563249&hash=6b13737276cb32a506d5f42c3bc4ebd0e4b616a6 [Zugriff: 07.12.2012].
- Gensch, K. (2008): Genug Praxis für den Beruf? Eine Untersuchung zur Vermittlung von Praxiserfahrung und Berufsbefähigung in Bachelor-Studiengängen. In: *Beiträge zur Hochschulforschung* 30, H. 2, 56-84.
- Gerstenmaier, J./Mandl, H. (2001): *Methodologie und Empirie zum situierten Lernen*. (Forschungsbericht Nr. 137). München: Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.
- GEW = Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2009): Chancengleichheit im europäischen Hochschulraum – Für einen radikalen Kurswechsel im Bologna-Prozess. Beschluss des 26. Gewerkschaftstags der GEW (28. April 2009). *Dokumente aus Hochschule und Forschung* 8. Nürnberg.
- Gewerkschaftliches Gutachternetzwerk (2012): Bewertungshilfe für GutachterInnen des Gewerkschaftlichen Gutachternetzwerkes. Das Kriterium der Berufsqualifizierung. URL: http://www.gutachternetzwerk.de/gutachternetzwerk/beitraege_aus_dem_netzwerk/arbeitshilfe_januar_2012.pdf [Zugriff: 08.01.2013].
- Giehring, H./Haag, F./Hoffmann-Riem, W./Ott, C. (1990) (Hg.): *Juristenausbildung – erneut überdacht: Erfahrungen aus der einstufigen Juristenausbildung als Grundlage für eine weiterhin anstehende Reform*. Berichte und Vorschläge von Mitgliedern des Fachbereichs Rechtswissenschaft II der Universität Hamburg. Baden-Baden: Nomos-Verlag.
- Glathe, A./Awolin, M. (2002): Gruppensteuerung in projektbasierten Seminaren. Teil 1: Studentischen Lernerfolg durch methodische Steuerung von Gruppenprozessen ermöglichen. In: Berendt, B./Voss, H.-P./Wildt, J. (Hrsg.): *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten*. Berlin: Raabe, E 3.6.
- Gnambs, T./Leidenfrost, B./Jirasko, M. (2008): Interdisziplinäre Vernetzung mit E-Learning. Praxisnahe Hochschullehre wird Realität. In: Zauchner, S./Baumgartner, P./Blaschitz, E./Weissenbäck, A. (Hrsg.): *Offener Bildungsraum Hochschule. Freiheiten und Notwendigkeiten*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, 253- 263.
- Görts, W. (2009): *Projektveranstaltungen und wie man sie richtig macht*. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.
- Graf, L. (2013): Besser verzahnt: Berufs- und Hochschulbildung in Österreich und der Schweiz. In: *WZBrief Bildung*. URL: http://www.wzb.eu/sites/default/files/publikationen/wzbrief/wzbriefbildung_242013_graf_0.pdf [Zugriff: 20.03.13].
- Griepentrog, M. (2010): *Wie finden Sozialwissenschaftler/innen den passenden Beruf? Zielfindung im Studium – Tätigkeitsfelder*; Folien zum Vortrag (unveröffentlicht).
- Grob, U./Maag Merki, K. (2001): *Überfachliche Kompetenzen. Theoretische Grundlegung und empirische Erprobung eines Indikatorensystems*. Studien zur Erziehungswissenschaft. Bd. 31. Bern: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung.
- Grützmaker, J./Ortenburger, A./Heine, C. (2011): *Studien- und Berufsperspektiven von Bachelorstudierenden in Deutschland. Übergangsverhalten, Studiengangsbewertungen und Berufsaussichten von Bachelorstudierenden im Wintersemester 2009/10*. Forum Hochschule 7. Hannover: HIS.
- Guggenberger, H./Kepfinger, M./Unger, M. (2011): *Moving to the Bologna Structure: Facing Challenges in the Austrian Higher Education System*. In: Schomburg, H./Teichler, U. (Hrsg.): *Employability and Mobility of Bachelor Graduates in Europe. Key Results of the Bologna Process*. Rotterdam: Sense Publishers, 43-67.

- Hage, N./Bargel, T. (1999): Förderung von Schlüsselqualifikationen im Projektstudium. Konzepte, Erfahrungen und Evaluationsprobleme. Arbeitsgruppe Hochschulforschung, H. 27.
- Harvey, L. (2004): On employability. Higher Education Academy.
URL: <http://www.qualityresearchinternational.com/esecttools/esectpubs/harveyonemp.pdf> [Zugriff: 15.12.2012].
- Harvey, L. (1999): Employability: developing the relationship between Higher Education and employment. Opening presentation at the Fifth Quality in Higher Education 24-Hour Seminar. Warwick University. Centre for Research into Quality. URL: www.qualityresearchinternational.com/esecttools/relatedpubs/Employability5thQHE.doc [Zugriff: 20.12.2012].
- Hassemer, W./Hoffmann-Riem, W./Limbach, J. (1986) (Hg.): Juristenausbildung zwischen Experiment und Tradition. Baden-Baden: Nomos-Verlag.
- Hausstein, A. (2010): Paradigmenwechsel in der Lehre? Eine wissenssoziologische Auseinandersetzung mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen für Hochschulabschlüsse. In: TRANS Internet-Zeitschrift Kulturwissenschaften, H. 17. URL: http://www.inst.at/trans/17Nr/4-3/4-3_hausstein17.htm [Zugriff: 29.01.2013].
- Hawelka, B. (2007): Problemorientiertes Lehren und Lernen. In: Hawelka, B./Hammerl, M./Gruber, H. (Hrsg.): Förderung von Kompetenzen in der Hochschullehre. Theoretische Konzepte und ihre Implementation in der Praxis. Kröning: Asanger, 45-58.
- Heidenreich, K. (2011): Erwartungen der Wirtschaft an Hochschulabsolventen. Berlin: Deutscher Industrie- und Handelskammertag e. V. (DIHK).
- Heine, C. (2011): Studienqualität nach Bologna aus Studierendensicht. Wahrnehmung und Bewertung von Studienbedingungen und Praxisbezug. In: Schubarth, W./Speck, K./Seidel, A. (Hrsg.): Nach Bologna: Praktika im Studium – Pflicht oder Kür? Empirische Analysen und Empfehlungen für die Hochschulpraxis. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam, 45-78.
- Hessler, G./Oechsle, M. (2012): Studium und Beruf – Praxiskonzepte von Studierenden der Soziologie und Sozialwissenschaften. In: Schubarth, W./Speck, K./Seidel, A./Gottmann, C./Kamm, C./Krohn, M. (Hrsg.): Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Wiesbaden: Springer VS, 113-125.
- Heublein, U./Richter, J./Schmelzer, R./Sommer, D. (2012): Die Entwicklung der Schwund- und Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2010. HIS: Forum Hochschule. URL: http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201203.pdf [Zugriff: 26.03.2013].
- Hildmann, C./Reppin, N. (2007): Projekthandbuch. Leitfaden zur praxisorientierten Projektarbeit. Halle (Saale): Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Hillage, J./Pollard, E. (1998): Employability: Developing a framework for policy analysis. Research Report RR85. London: Department for Education and Employment.
- hlb = Hochschullehrerbund (2005): Hochschullehrerbund hlb verlangt mehr Qualität bei der Umsetzung des Bologna-Prozesses.
URL: <http://www.hlb.de/uploads/media/hlb-Resolution-Bolognaprozess.pdf> [Zugriff: 06.01.2013].
- Hoffmann-Riem, W. (2007): Zwischenschritte zur Modernisierung der Rechtswissenschaft. In: Juristen Zeitung 62, H. 13, 645-652.
- HRG = Hochschulrahmengesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 26. Januar 1976. In: Bundesgesetzblatt Teil I. Jahrgang 1976. Bundesminister für Justiz: Bundesanzeiger Verlagsgesellschaft mbH. Bonn, 185-206.
- HRK = Hochschulrektorenkonferenz (2013a): Studium und Praxis. Zusammenarbeit von Hochschulen und Unternehmen. URL: http://www.hrk-nexus.de/uploads/media/Broschuere_Studium_und_Praxis.pdf [Zugriff 16.04.2013].

- HRK (2013b): Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre. URL: www.hrk-nexus.de/arbeitsmarktrelevanz [Zugriff: 29.01.2013].
- HRK (2012): Aufgaben und Struktur. URL: <http://www.hrk.de/hrk/aufgaben-und-struktur/> [Zugriff: 15.12.2012].
- HRK (2009): Neue Anforderungen an die Lehre in Bachelor- und Master-Studiengängen. Jahrestagung des HRK Bologna-Zentrums. Beiträge zur Hochschulpolitik 1. URL: http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/5._Aufl._final.pdf [Zugriff: 29.01.2013].
- HRK (2008): Bologna-Reader III. FAQs – Häufig gestellte Fragen zum Bologna-Prozess an deutschen Hochschulen. Bologna-Zentrum. Beiträge zur Hochschulpolitik 8. Bonn: HRK.
- HRK (2005): Empfehlung zur Sicherung der Qualität von Studium und Lehre in Bachelor- und Masterstudiengängen. URL: http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/HRK/HRK_2005_Finanzierung_AR.pdf [Zugriff: 17.12.12].
- HRK (2003): Im europäischen Hochschulraum – Sachstand und Strategien der deutschen Hochschulen in Vorbereitung der Berlin-Konferenz (18./19. September 2003). Entschließung des 200. Plenums der HRK (08. Juli 2003) In: HRK (Hrsg.) (2004): Bologna-Reader. Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen. Service-Stelle Bologna. Beiträge zur Hochschulpolitik 8, 69-80. URL: http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/5._Aufl._final.pdf [Zugriff: 29.01.2013].
- Huber, L. (2004): Forschendes Lernen. 10 Thesen zum Verhältnis von Forschung und Lehre aus der Perspektive des Studiums. In: Die Hochschule 13, H. 2, 29-49.
- Huber, L. (2003): Forschendes Lernen in Deutschen Hochschulen. Zum Stand der Diskussion. In: Obolenski, A./Meyer, H. (Hrsg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 15-35.
- IG Metall (2010): Umsteuern! Vorschläge für die Reform der Bachelor- und Masterstudiengänge in den Ingenieurwissenschaften. URL: http://www.igmetall.de/cps/rde/xbcr/SID-0A456501-7D3CBB56/internet/docs_ig_metall_xcms_160929__2.pdf [Zugriff: 29.01.13].
- Jacob, A. K. (2009): Musikhochschulen und Studienreform: Besonderheiten und Probleme. In: Die Hochschule 2, 59-70.
- Jeep, J. (2007): Mit Bachelor, Master und Staatsexamen zu einer besseren Juristenausbildung. Reformvorschlag zur Umsetzung des Bologna-Prozesses in den Rechtswissenschaften. URL: <http://www.neue-juristenausbildung.de/dokumente/version11.pdf> [Zugriff: 04.12.2012].
- Journal Hochschuldidaktik (2009): Forschendes lernen: Perspektiven eines Konzepts 20, H. 2.
- Kerst, Ch./Rauschenbach, T./Weishaupt, H./Wolter, A./Züchner, I. (2012): Studienabschlüsse und Arbeitsmarkt. In: Datenreport Erziehungswissenschaft 2012. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, 99-135.
- Keuffer, J. (2010): Reform der Lehrerbildung und kein Ende? Eine Standortbestimmung. In: Erziehungswissenschaft 21, H. 40, 51-67.
- KFP = Konferenz der Fachbereiche Physik (2005): Empfehlungen der Konferenz der Fachbereiche Physik (KFP) zu Bachelor- und Masterstudiengängen in Physik. URL: http://www.kfp-physik.de/dokument/Empfehlungen_Ba_Ma_Studium.pdf [Zugriff: 07.12.2012].
- Klieme, E./Hartig, J. (2007): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Prenzel, M./Gogolin, I./Krüger, H.-H.: Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 8, 11-32.
- KMK = Kultusministerkonferenz (2012): Aufgaben der KMK. URL: <http://www.kmk.org/wir-ueber-uns/aufgaben-der-kmk.html> [Zugriff: 03.12.12].
- KMK (2005): Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse. Beschluss der Kultusministerkonferenz (21.04.2005). URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_04_21-Qualifikationsrahmen-HS-Abschluesse.pdf [Zugriff: 29.01.2013].

- KMK (2003): Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 in der Fassung vom 04.02.2010. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf [Zugriff: 29.01.2013].
- KMK (2002): KMK-Positionspapier „Hochschule und Gesellschaft“. Beschluss der Kultusministerkonferenz (05.12.2002). URL: <http://ids.hof.uni-halle.de/documents/t704.pdf> [Zugriff: 29.01.2013].
- KMK/BMBF (2012): Die Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses 2009-2012. Nationaler Bericht von Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung unter Mitwirkung von HRK, DAAD = Deutscher Akademischer Austauschdienst, Akkreditierungsrat, fzs, DSW und Sozialpartnern. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_00_00-Bologna-Bericht-2009-2012.pdf [Zugriff: 29.01.2013].
- Kohler, J. (2004): Schlüsselkompetenzen und „employability“ im Bologna-Prozess. In: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hrsg.): Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit. Konzepte für die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen an Hochschulen. Positionen. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, 5-15.
- Konferenz der Justizministerinnen und Justizminister am 18. und 19. Mai in Halle (Saale), Sachsen-Anhalt (2011). URL: http://www.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Elementbibliothek/Bibliothek_Politik_und_Verwaltung/Bibliothek_MJ/jumiko/l_1_Juristenausbildung.pdf [Zugriff: 04.12.2012].
- Kopf, M./Leipold J./Seidl T. (2010): Kompetenzen in Lehrveranstaltungen und Prüfungen. Handreichung für Lehrende. Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung Bd. 16. Mainz: Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ).
- Kottmann, A. (2008): Higher Education in Austria. Country Report. CHEPS – International higher education monitor. Enschede: Center for Higher Education Policy Studies.
- Kreikebaum, M. (2009): Ansätze des Service Learning an deutschen Hochschulen. In: Altenschmidt, K./Miller, J./Stark, W. (Hrsg.) (2009): Raus aus dem Elfenbeinturm. Entwicklungen in Service Learning und bürgerschaftlichem Engagement an deutschen Hochschulen. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, 40-46.
- Kretschmer, S./Ratz, K./Steinbach, A./Viertel, M. (2010): Konzept zur Reform der Projektphase im Studiengang Bachelor Pädagogik. Unveröffentlichtes Manuskript. Oldenburg.
- Kruse, E. (2009): Projektstudium und Praxisbezüge im Bologna-Prozess: Reform der Reform? In: sozial Extra. Durchblick: Projektstudium. 1, H. 2, 42-47.
- KSS = Konferenz Sächsischer Studierendenschaften (2011): Positionspapier zum Bologna-Prozess. URL: <http://www.kss-sachsen.de/fileadmin/kss/Stellungnahmen/Bologna-Position.pdf> [Zugriff: 03.12.2012].
- Kurtz, T./Pfadenhauer, M. (2010): Soziologie der Kompetenz. Reihe Wissen, Kommunikation und Gesellschaft. Wiesbaden: Springer VS.
- Lachmayer, K. (2012): Ziele des rechtswissenschaftlichen Studiums und Rechtsdidaktik. In: Zeitschrift für Hochschulrecht, Hochschulmanagement und Hochschulpolitik 4, H. 11, 139-145.
- Leitner, E. (2004): Die österreichischen Fachhochschulen. Entwicklung und Strukturen eines marktorientierten Hochschulsektors. In: Beiträge zur Hochschulforschung 26, H. 4, 94-113.
- Lenzen, D. (2012): Hochschulen sind keine Fertigungsstraßen. Neun provokative Anmerkungen zum Bologna-Prozess. In: Forschung & Lehre 12, H. 5, 2-4. URL: http://www.uni-nordverbund.de/uploads/media/Forschung_und_Lehre_201205.pdf [Zugriff: 26.03.13].
- Leuener Erklärung (2009): Bologna-Prozess 2020 – der Europäische Hochschulraum im kommenden Jahrzehnt. Communiqué der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister. Leuven/Louvain-la-Neuve Communiqué (28./29. 04 2009). URL: http://www.bmbf.de/pubRD/leuener_communique.pdf [Zugriff: 29.01.2013].

- LHG = Bundesverband Liberaler Hochschulgruppen (2010): Standpunkte zum Themenkomplex „Akzeptanz des BA auf dem Arbeitsmarkt“. URL: http://www.liberales-hochschulgruppen.de/images/stories/Papiere_Stellungnahmen/100316_bolognapipfel_arbeitsmarkt.pdf [Zugriff: 05.12.2012].
- LHG/RCDS = Bundesverband Liberaler Hochschulgruppen/Ring Christlich-Demokratischer Studenten (2012): Positionspapier zu 10 Jahren Bologna. Studentische Bologna-Konferenz 8.11.2012. URL: http://www.liberales-hochschulgruppen.de/images/stories/Papiere_Stellungnahmen/2012-11-08_positionspapier_lhg_rcds_10_schritte_fur_bologna.pdf [Zugriff: 05.12.2012].
- Lissabon-Abkommen (1997): Gesetz zu den Übereinkommen vom 11. April 1997 über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region (16.05.2007). Bundesgesetzblatt Jahrgang 2007, Teil II, Nr. 5, ausgegeben zu Bonn am 22. Mai 2007. URL: http://www.hrkd.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-07-Internationales/02-07-04-Hochschulzugang/lissabonkonvention-1_01.pdf [Zugriff: 29.01.2013].
- Londoner Erklärung (2007): Londoner Kommuniqué. Auf dem Wege zum Europäischen Hochschulraum: Antworten auf die Herausforderungen der Globalisierung (18.05.2007). URL: http://www.bmbwf.de/pubRD/Londoner_Kommunique_Bologna_d.pdf [Zugriff: 29.01.2013].
- Löwisch, D.-J. (2000): Kompetentes Handeln. Bausteine für eine lebensweltbezogene Bildung. Darmstadt: WBG.
- Ludwig, J. (2012): Studieneingangsphasen als Professionalitätsproblem. In: Kossack, P./Lehmann, U./Ludwig, J. (Hg.): Die Studieneingangsphase – Analyse, Gestaltung und Entwicklung. Bielefeld: Weblar Verlag, 45-56
- Ludwig, J. (2011): Forschungsbasierte Lehre als Lehre im Format der Forschung. URL: <http://pub.ub.uni-potsdam.de/volltexte/2011/4985/> [Zugriff: 03.07.2011].
- Ludwig, J./Schubarth, W./Wendland, M. (Hrsg.) (2013): Lehrerbildung in Potsdam. Eine kritische Analyse. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Maaß, F./Kay, R. (2011): Erfahrung mittelständischer Unternehmen mit den neuen Abschlüssen Bachelor und Master. Bonn: IfM.
- Magna Charta Universitatum (1988): Die Magna Charta der Universitäten. Bologna (18.09.1988). URL: http://www.magna-charta.org/library/userfiles/file/mc_german.pdf [Zugriff: 24.02.2013].
- Marks, F./Thömen, D. (2002): Die Moderation des Problemorientierten Lernens (POL). Die Rekonstruktion der Wirklichkeit. In: Berendt, B./Voss, H.-P./Wildt, J. (Hrsg.): Neues Handbuch der Hochschullehre. Berlin: Raabe, C 1.1.
- Matthies, A. (2006): Welche Schlüsselqualifikationen erwarten Arbeitgeber/innen derzeit von Hochschul-/Fachhochschulabsolventen/innen? Köln: Sozialpädagogisches Institut NRW.
- McClelland, D.C. (1973): Testing for competence rather than for "intelligence." In: American Psychologist 28, H. 1, 1-14.
- Mertens, C. (2008): Schlüsselkompetenzförderung. Bielefeld: Schriftenreihen des Instituts für Kompetenzförderung der Hochschule Ostwestfalen-Lippe.
- Mertens, D. (1974): Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 7, 36-43.
- Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie (2007): Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase. URL: https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/zentral/rektorat/infos/broschuere_baumert.pdf [Zugriff: 29.01.2013].
- Minks, K.-H./Briedis, K. (2005): Der Bachelor als Sprungbrett? Ergebnisse der ersten bundesweiten Befragung von Bachelorabsolventinnen und Bachelorabsolventen. Teil II. Der Verbleib nach dem Bachelorstudium. Kurzinformation 4. Hannover: HIS.

- MNFT = Mathematisch-Naturwissenschaftler Fakultätentag (2009): Mathematiker und Naturwissenschaftler sprechen sich für Neuerungen im Bachelor-Master-System aus.
URL: <http://www.fakultaetentag.de/download/bologna-MNFT.pdf> [Zugriff: 07.12.2012].
- Mobilitätsstrategie 2020 (2012): Mobilität für besseres Lernen. Mobilitätsstrategie 2020 für den Europäischen Hochschulraum (EHR). EHEA Minister Konferenz Bukarest 2012.
URL: http://www.bmbf.de/pubRD/Mobilitaetsstrategie_Bukarest_2012.pdf [Zugriff: 24.02.2013].
- Mugabushaka, A.-M. (2004): Schlüsselqualifikationen im Hochschulbereich. Eine diskursanalytische Untersuchung der Modelle, Kontexte und Dimensionen in Deutschland und Großbritannien. Dissertation. Kassel: Universität Kassel.
- Müller, K. (2010a): Das Praxisjahr in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zur Wirksamkeit studienintegrierter Langzeitpraktika. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Müller, K. (2010b): Forschungsbasierte Lehre. In: Klingovsky, U./Ludwig, J. (Hrsg.): Brandenburgische Beiträge zur Hochschuldidaktik 2. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Multrus, F. (2013): Forschung und Praxis im Studium. In: Hessler, G./Oechsle, M./Scharlau, I. (Hrsg.): Studium und Beruf: Studienstrategien – Praxiskonzepte – Professionsverständnis: Perspektiven von Studierenden und Lehrenden nach der Bologna-Reform. Bielefeld: Transcript, 141-162 (im Druck).
- Multrus, F. (2012): Forschung und Praxis im Studium. Befunde aus Studierendensurvey und Studienqualitätsmonitor. Bonn: BMBF.
- Multrus; F. (2009): Forschungs- und Praxisbezug im Studium. Erfassung und Befunde des Studierendensurveys und des Studienqualitätsmonitors. In: Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung 57. Universität Konstanz: Arbeitsgruppe Hochschulforschung.
- National Youth Leadership Council (2008): K-12 Service-Learning Standards for Quality Practice. URL: <http://www.nylc.org/k-12-service-learning-standards-quality-practice> [Zugriff: 13.04.2013].
- Nickel, S. (2011): Zwischen Kritik und Empirie – Wie wirksam ist der Bologna-Prozess? In: Nickel, S. (Hrsg.): Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis. Gütersloh: CHE, 8-17.
- Niemelä, J./Ahola, S./Blomqvist, C./Juusola, H./Karjalainen, M./Liljander, J.-P./Mielityinen, I./Oikarinen, K./Moitus, S./Mattila, J. (2012): Evaluation of the Bologna Process Implementation in Finland. Tampere: The Finnish Higher Education Evaluation Council.
- Obolenski, A./Meyer, H. (2003): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oelkers, J. (2000): Studium als Praktikum? Illusion und Aussichten der Lehrerbildung.
URL: <http://www.jsse.org/2000/2000-0/pdf/oelkers.pdf> [Zugriff: 02.01.2013].
- Pasternack, P./Bloch, R./Hechler, D./Schulze, H. (2009): Studentische Initiativen zur Verbindung von Hochschule und Praxis im Studium. Eine empirische Erkundung an ostdeutschen Hochschulen. In: Zeitschrift für Beratung und Studium 4, H.1, 28-31.
- Pavlin, S. (2010): Higher Education and Employability Issues. DECOWE Working Papers Series.
URL: http://www.decowe.org/static/uploaded/htmlarea/decowe/reports/DECOWEWorkingpaper_201012Pavlin.pdf [Zugriff: 02.01.2013].
- Personalvorstände führender deutscher Unternehmen (2012): Bologna@Germany 2012. 5. Erklärung der Personalvorstände führender deutscher Unternehmen. URL: http://www.stifterverband.info/wissenschaft_und_hochschule/hochschule_und_wirtschaft/bachelor_welcome/2012/bologna_germany_2012_erklaerung.pdf [Zugriff: 29.01.2013].

- Personalvorstände führender deutscher Unternehmen (2010): Bachelor Welcome 2010. Was die Studienreform erreicht hat und was noch vor uns liegt. Erklärung der Personalvorstände führender Unternehmen in Deutschland zum Umsetzungsstand der Bologna-Reform an den Hochschulen. URL: [http://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/Bachelor_Welcome_2010.pdf/\\$file/Bachelor_Welcome_2010.pdf](http://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/Bachelor_Welcome_2010.pdf/$file/Bachelor_Welcome_2010.pdf) [Zugriff: 29.01.2013].
- Personalvorstände führender deutscher Unternehmen (2008): Bachelor Welcome – MINT-Nachwuchs sichern! Erklärung der Personalvorstände führender Unternehmen in Deutschland zum strukturellen Mangel an Hochschulabsolventen in den MINT-Fächern (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik). URL: http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/Bachelor_Welcome08.pdf [Zugriff: 29.01.2013].
- Personalvorstände führender deutscher Unternehmen (2004): Bachelor Welcome! Erklärung führender deutscher Unternehmen zur Umstellung auf Bachelor- und Master-Abschlüsse in Deutschland. URL: http://www.stifterverband.info/wissenschaft_und_hochschule/hochschule_und_wirtschaft/bachelor_welcome/bachelor_welcome_erklaerung_2004.pdf [Zugriff: 29.01.2013].
- Pfälzische Rechtsanwaltskammer Zweibrücken (2006). Kammerreport 4. URL: http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/Kammerreport_4_2006.pdf [Zugriff: 4.12.2012].
- Popp, R./Thiel, F. (2009): Forschendes Lernen. In: Riegler, A./Hojnik, S./Posch, K. (Hrsg.): Soziale Arbeit zwischen Profession und Wissenschaft. Vermittlungsmöglichkeiten in der Fachhochschulausbildung. Wiesbaden: VS Verlag, 185-196.
- Prager Erklärung (2001): Auf dem Wege zum europäischen Hochschulraum. Communiqué des Treffens der europäischen Hochschulministerinnen und Hochschulminister (19.05.2001). URL: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2001_Prague_Communique_German.pdf [Zugriff: 29.01.2013].
- Raithel, J./Dollinger, B./Hörmann, G. (2009): Einführung Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag.
- Reetz, L. (1989): Das Konzept der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 18, H. 5, 3-10.
- Rehburg, M. (2006): Hochschulreform und Arbeitsmarkt. Die aktuelle Debatte zur Hochschulreform und die Akzeptanz von konsekutiven Studienabschlüssen auf dem deutschen Arbeitsmarkt. Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung, Universität Kassel. Gutachten Hochschulreform. Bonn: Friedrich Ebert Stiftung.
- Rehn, T./Brandt, G./Fabian, G./Briedis, K. (2011): Hochschulabschlüsse im Umbruch. Studium und Übergang von Absolventinnen und Absolventen reformierter und traditioneller Studiengänge des Jahrgangs 2009. Hannover: HIS.
- Reiber, K. (2007): Grundlegung: Forschendes Lernen als Leitprinzip zeitgemäßer Hochschulbildung. Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik. Band 3/1. Tübingen: Arbeitsstelle Hochschuldidaktik. URL: <http://tobiaslib.uni-tuebingen.de/volltexte/2007/2924/> [Zugriff: 03.07.2011].
- Reich, K. (2008): Methodenpool. Cognitive Apprenticeship. URL: http://methodenpool.uni-koeln.de/download/cognitive_apprenticeship.pdf [Zugriff: 25.12.2012].
- Reichert, S./Tauch, C. (2003): Trends 2003. Progress towards the European Higher Education Area. Bologna four years after: Steps toward sustainable reform of higher education in Europe. European University Association. URL: <http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Trends2003final.1065011164859.pdf> [Zugriff: 29.01.2013].
- Reimer, M. (2009): Studienbewertung und Kompetenzniveau von Hochschulabsolventen – Bayern und andere Bundesländer im Vergleich. Beiträge zur Hochschulforschung 31, H. 3, 32-51.
- Reinders, H. (2010): Lernprozesse durch Service Learning an Universitäten. In: Zeitschrift für Pädagogik 56, H. 4, 531-548.
- Reinders, H. (2009): Bildung und freiwilliges Engagement im Jugendalter. Expertise für die Bertelsmann-Stiftung. Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung, Band 10. Würzburg: Universität Würzburg.

- Reinders, H./Wittek, R. (2009): Persönlichkeitsentwicklung durch Service Learning an Universitäten: Befunde einer quasi-experimentellen Längsschnittstudie. In: Altenschmidt, K./Miller, J./Stark, W. (Hrsg.). Raus aus dem Elfenbeinturm? Entwicklungen in Service Learning und bürgerschaftlichem Engagement an deutschen Hochschulen. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, 128-144.
- Reusser, K. (2005): Problemorientiertes Lernen – Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkung. In: Beiträge zur Lehrerbildung 23, H. 2, 159-182.
- Rhein, R. (2013): Kompetenzorientierung im Studium – bildungstheoretische Quersichten. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 8, H. 1, 1-6. URL: <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/469> [Zugriff: 25.03.2013].
- RKM = Rektorenkonferenz der deutschen Musikhochschulen in der HRK (2009): Der Bologna-Prozess an deutschen Musikhochschulen – Eine Zwischenbilanz. URL: <http://www.die-deutschen-musikhochschulen.de/content/media/dokumente/Bologna%20Prozess%20Werner%20Heinrichs.pdf> [Zugriff: 07.12.2012].
- Roters, B./Schneider, R./Koch-Priewe, B./Thiele, J./Wildt, J. (2009): Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik – Professionalisierung – Kompetenzentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Roth, H. (1971): Pädagogische Anthropologie. Bd. II. Entwicklung und Erziehung. Hannover: Schroedel.
- Ruf, M. (2006): Praxisphasen als Beitrag zur Employability. Didaktische Funktionsbestimmung betrieblicher Praxisphasen im Rahmen wirtschaftswissenschaftlicher Bachelor-Studiengänge In: Das Hochschulwesen 54, H. 4, 135- 139.
- Santilli, N.R./Falbo, M.C. (2001): Bringing adolescents into the classroom by sending your students out: Using service learning in adolescent development courses. Newsletter of the Society for Research on Adolescence, 4-6.
- Sarcletti, A. (2009): Die Bedeutung von Praktika und studentischen Erwerbstätigkeiten für den Berufseinstieg. Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (IHF). Bamberg: IHF.
- Schaeper, H./Wolter, A. (2008): Hochschule und Arbeitsmarkt im Bologna-Prozess. Der Stellenwert von „Employability“ und Schlüsselkompetenzen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 11, H. 4, 607-625.
- Schaeper, K. (2008): Lehrerbildung nach Bologna. Wie neue Anforderungen an die Lehrerbildung umgesetzt werden können. In: Lütgert, W./Gröschner, A./Kleinespel, K. (Hrsg.): Die Zukunft der Lehrerbildung. Entwicklungslinien, Rahmenbedingungen, Forschungsbeispiele. Weinheim/Basel: Beltz, 27-35.
- Schaper, N./Reis, O./Wildt, J./Horvath, E./Bender, E. (2012): Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. Bonn: HRK.
- Schimank, U. (2009): Humboldt: Falscher Mann am falschen Ort. Eröffnungsvortrag der Fachtagung "Studienqualität" der HIS GmbH (25./26.3.2009). URL: http://www.fernuni-hagen.de/imperia/md/content/soziologie/sozii/humboldt_in_bologna_-_falscher_mann_am_falschen_ort_.pdf [Zugriff: 05.01.2013].
- Schindler, G. (2004): Employability und Bachelor-Studiengänge - eine unpassende Verbindung. In: Beiträge zur Hochschulforschung 26, H. 4, 6-26.
- Schlüter, A./Dauner-Lieb, B. (2010): Neue Wege in der Juristenausbildung. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft.
- Schmidt, G. (1986): Lehrerbildung in der DDR: Aspekte einer Umgestaltung in den achtziger Jahren. In: Dilger, B./Kuebart, F./Schäfer, H.-P. (Hrsg.): Vergleichende Bildungsforschung: DDR, Osteuropa und interkulturelle Perspektiven; Festschrift für Oskar Anweiler zum 60. Geburtstag. Berlin: Berlin Verlag Arno Spitz, 277-289.
- Schneider, R./Wildt, J. (2009): Forschendes Lernen in Praxisstudien – Wechsel eines Leitmotivs. In: Roters, B./Schneider, R./Koch-Priewe, B./Thiele, J./Wildt, J. (Hrsg.): Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik – Professionalisierung – Kompetenzentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 8-36.

- Schneider, R./Wildt, J. (2003): Das Berufspraktische Halbjahr in Dortmund. Forschendes Lernen in Praxisstudien einer professionalisierten Lehrerbildung. In: Obolenski, A./Meyer, H. (Hrsg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 165-183.
- Schomburg, H. (2012): Hochschule und Beruf. In: Kehm, B.M./Schomburg, H./Teichler, U. (Hrsg.): Differenzierung, Internationalisierung, Relevanzsteigerung - Hochschulen im Funktionswandel. Frankfurt a.M./New York: Campus, 41-59.
- Schomburg, H. (2009): Studienbedingungen und Berufserfolg: Ergebnisse des Jahrgangs 2007. Kooperationsprojekt deutscher Hochschulen beim Aufbau und der Durchführung entscheidungsnaher Absolventenbefragungen (KOAB). Kassel: INCHER.
- Schomburg, H./Flöther, Ch./Wolf, V. (2012): Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen – Erfahrungen und Sichtweisen der Lehrenden. Projektbericht. Kassel. Dezember 2012.
- Schomburg, H./Teichler, U. (2011): Employability and Mobility of Bachelor Graduates in Europe. Key Results of the Bologna Process. Rotterdam: Sense Publishers.
- Schröder, B. (1995): Schulpraktische Ausbildung. Von der einphasigen Lehrerbildung in der DDR zur zweiphasigen Ausbildung. In: Bader, R./Pätzold, G. (Hrsg.): Lehrerbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft und Beruf. Bochum: Brockmeyer, 91-103.
- Schroeder, U./Spannagel, C. (2003): Implementierung von eLearning-Szenarien nach der Theorie der kognitiven Lehre. In: Bode, A./Desel, J./Rathmeyer, S./Wessner, M. (Hrsg.): Die 1. e-Learning Fachtagung Informatik. Bonn: Gesellschaft für Informatik, 195-204.
- Schubarth, W./Speck, K./Seidel, A. (2007): Endlich Praxis! Die zweite Phase der Lehrerbildung. Potsdamer Studien zum Referendariat. Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag.
- Schubarth, W./Speck, K./Seidel, A./Gottmann, C./Kamm, C./Krohn, M. (2012a): Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Wiesbaden: Springer VS.
- Schubarth, W./Speck, K./Seidel, A./Gottmann, C./Kamm, C./Krohn, M. (2012b): Praxisbezüge im Studium – Ergebnisse des ProPrax-Projektes zu Konzepten und Effekten von Praxisphasen unterschiedlicher Fachkulturen. In: Schubarth, W./Speck, K./Seidel, A./Gottmann, C./Kamm, C./Krohn, M. (Hrsg.): Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Wiesbaden: Springer VS, 47-100.
- Schubarth, W./Speck, K./Seidel, A./Gottmann, C./Kamm, C./Krohn, M. (2012c): Das Praxissemester im Lehramt – ein Erfolgsmodell? Zur Wirksamkeit des Praxissemesters im Land Brandenburg. In: Schubarth, W./Speck, K./Seidel, A./Gottmann, C./Kamm, C./Krohn, M. (Hrsg.): Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Wiesbaden: Springer VS, 137-169.
- Schubarth, W. (2010): Lohnt sich Kooperation? Erste und zweite Phase der Lehrerbildung zwischen Abgrenzung und Annäherung. In: Erziehungswissenschaft 21, H. 40, 70-88.
- Schulze-Krüdener, J./Homfeldt, H.G. (2002): Praktikum im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft. In: Otto, H.-U./Rauschenbach, T./Vogel, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Lehre und Studium. Opladen: Barbara Budrich, 127-142.
- Seifert, A./Zentner, S. (2010): Service-Learning – Lernen durch Engagement: Methode, Qualität, Beispiele und ausgewählte Schwerpunkte. Eine Publikation des Netzwerks Lernen durch Engagement. Weinheim: Freudenberg Stiftung.
- Shumilova, C./Cai, Y. (2011): Towards understanding the factors affecting the employability of international graduates: the case of Finland. International Conference on Employability of Graduates & Higher Education Management Systems (22./23.09.2011).
URL: http://www.dehems-project.eu/static/uploaded/files/files/contributions/Shumilova_Yulia_DEHEMS_Conference_Paper_Towards_understanding_the_factors_affecting_the_employability_of_international_graduates.pdf [Zugriff: 29.01.2013].

- Sliwka, A. (2004a): „Freiwillig hätte ich das nie gemacht, jetzt würde ich das sofort wieder tun“: Erfahrungen mit Service Learning an deutschen Schulen. In: Sliwka, A./Petri, C./Kalb, P.E. (Hrsg.). *Durch Verantwortung lernen. Service Learning: Etwas für andere tun*. Weinheim: Beltz Verlag, S. 32-57.
- Sliwka, A. (2004b): *Service Learning: Verantwortung lernen in Schule und Gemeinde*. Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“. Berlin.
- Sorbonne-Declaration (1998): Sorbonne Joint Declaration. Joint Declaration on harmonization of the architecture of the European higher education System. By the four Ministers in charge for France, Germany, Italy and the United Kingdom (25.05.1998). URL: http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Sorbonne_declaration.pdf [Zugriff: 29.01.2013].
- Sorbonne-Erklärung (1998): Gemeinsame Erklärung zur Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung (25.05.1998). URL: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1998_Sorbonne_Erklaerung.pdf [Zugriff: 29.01.2013].
- Speck, K./Wulf, C./Viertel, M./Arnold, D./Ivanova-Chessex, O. (2012): Praxisbezüge im Studium durch „Forschendes Lernen“. Befunde aus der erziehungswissenschaftlichen Methodenausbildung an der Universität Oldenburg. In: Schubarth, W./Speck, K./Seidel, A./Gottmann, C./Kamm, C./Krohn, M. (Hrsg.): *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt*. Wiesbaden: Springer VS, 287-298.
- Sperling, R. (2008): *Berufsorientierte Kompetenzen für Bachelor-Studierende. Qualifikationserwartungen von Arbeitgebern an Bachelor-Absolvent(inn)en*. Freiburg: Albert-Ludwigs-Universität Freiburg.
- Stempel, K. (2007): Zum Stand der Dinge. Erklärung der Rektorenkonferenz der deutschen Kunsthochschulen. In: *Politik und Kultur. Zeitung des Deutschen Kulturrates* 1, 15-16.
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2013): Über den Stifterverband. URL: http://www.stifterverband.info/ueber_den_stifter-verband/index.html [Zugriff: 24.02.2013].
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft/McKinsey & Company (2013): *Hochschulbildungsreport 2020*. URL: <http://www.stifterverband.de/bildungsinitiative/hochschulbildungs-report.pdf> [Zugriff: 24.02.2013].
- Stiftung Mercator GmbH /Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hrsg.) (o.J.): *Schlüsselqualifikationen plus. Ein Wettbewerb zur Förderung von Exzellenz in der akademischen Lehre*. URL: http://www.stiftung-mercator.de/fileadmin/user_upload/INHALTE_UPLOAD/Service/Publikationen/Schlüsselqualifikationen%20plus/Download/Publikation%20Schlüsselqualifikationen%20plus.pdf [Zugriff: 29.01.2013].
- Teichler, U. (2013): Hochschule und Arbeitswelt. Theoretische Überlegungen, politische Diskurse und empirische Befunde. In: Hessler, G./Oechsle, M./Scharlau, I. (Hrsg.): *Studium und Beruf: Studienstrategien – Praxiskonzepte – Professionsverständnis: Perspektiven von Studierenden und Lehrenden nach der Bologna-Reform*. Bielefeld: Transcript, 21-38 (im Druck).
- Teichler, U. (2012): Berufliche Relevanz des Studiums statt „Employability“ – eine Kritik des Jargons der Nützlichkeit. In: Kehm, B.M./Schomburg, H./Teichler, U. (Hrsg.): *Funktionswandel der Universitäten. Differenzierung, Relevanzsteigerung, Internationalisierung*. Frankfurt a.M./New York: Campus, 91-108.
- Teichler, U. (2011): Der Jargon der Nützlichkeit. Zur Employability-Diskussion im Bologna-Prozess. In: Hölscher, B./Suchanek, J. (Hrsg.): *Wissenschaft und Hochschulausbildung im Kontext von Wirtschaft und Medien*. Wiesbaden: Springer VS, 165-186.
- Teichler, U. (2009): Wissenschaftlich kompetent für den Beruf qualifizieren. In: *Neue Anforderungen an die Lehre in Bachelor- und Master-Studiengängen. Jahrestagung des HRK Bologna-Zentrums. Beiträge zur Hochschulpolitik* 1, 30-52.
- Teichler, U. (2008): *Professionally Relevant Academic Learning*. In: Teichler, U. (2009): *Higher Education and the World of Work - Conceptual Frameworks, Comparative Perspectives, Empirical Findings*. Rotterdam: Sense Publishers.

- Teichler, U. (2005): Hochschulstrukturen im Umbruch. Eine Bilanz der Reformdynamik seit vier Jahrzehnten. Frankfurt a. M.: Campus.
- Tenorth, H.-E. (2009): Humboldt hätte Bologna unterstützt. *Furios – Studentisches Campusmagazin an der FU Berlin*, H. 3. URL: <http://www.furios-campus.de/2009/12/14/humboldt-hatte-bologna-unterstutzt/> [Zugriff: 21.03.2013].
- Terhart, E. (2007): Wozu führt Modularisierung? Überlegungen zu einigen Konsequenzen für die Praxis der akademischen Lehre. In: *Erziehungswissenschaft* 18, H. 34, 23-37.
- Terhart, E. (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim: Beltz.
- The European Higher Education Area (2012): Bologna Process Implementation Report. URL: <http://www.ehea.info/Uploads/%281%29/Bologna%20Process%20Implementation%20Report.pdf> [Zugriff: 03.01.2013].
- Thiem, W. (2002): Das „Potsdamer Modell“ nach zehn Jahren. Ein persönlicher Erfahrungsbericht. In: Herrmann, U.: *Wie lernen Lehrer ihren Beruf? Empirische Befunde und praktische Vorschläge*. Weinheim u.a.: Beltz, 79-97.
- TU9 German Institutes of Technology e.V. (2009): Presseinformation. Zehn Jahre „Bologna“-Erklärung. Eine Bilanz der deutschen Technischen Universitäten und Technischen Hochschulen in TU9 und ARGE TU/TH mit Empfehlungen für „Bologna 2020“. URL: http://www.tu9.de/media/docs/tu9/Pressemitteilung_TU9_ARGETUTH_Zehn_Jahre_Bologna.pdf [Zugriff: 06.01.2013].
- TU9 German Institutes of Technology e. V. (2006): Bachelor/Master. TU9 Grundsätze der universitären Ingenieur-ausbildung im zweizyklischen Studiensystem. URL: http://www.tu9.de/media/img/designelemente/TU9_Position_BaMa.pdf [Zugriff: 31.01.2013].
- Unger, M./Gottwald, R./Angel, S./Brandl, J. (2010): Employability der Studierenden. Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung 2009. Projektbericht. Wien: IHS.
- univativ (2011): unicensus11. Studium geht an der Realität vorbei. URL: http://www.univativ.de/site/misc/unicensus11/files/unicensus2011_Ergebnispraesentation.pdf [Zugriff: 02.01.2012].
- Välilmaa, J./Hoffman, D./Huusko, M. (2006): The Bologna Process in Finland: Perspectives from the Basic Units. In: Tomusk, V. (Hrsg.): *Creating the European Area of Higher Education. Voices from the Periphery*. Higher Education Dynamics 12. Dordrecht: Springer, 43-68.
- VDI = Verein Deutscher Ingenieure e.V. (2011): Stellungnahme. Chancen von Bologna nutzen: Ingenieurinnen und Ingenieure für die Zukunft ausbilden. URL: http://www.vdi.de/fileadmin/vdi_de/redakteur_dateien/dps_dateien/SK/Studien_Stellungnahmen/VDI-Stellungnahme_Chancen_von_Bologna_nutzen.pdf [Zugriff: 29.01.2013].
- VDMA = Verband Deutscher Maschinen- und Anlagenbau (2011): Bachelor-Master-Studiengänge. URL: http://www.vdma.org/documents/105628/803770/Argu_Bachelor-Master-Studiengänge_11.pdf/4eb840bb-d5b3-44d8-9684-aa511924ca05 [Zugriff: 29.01.2013].
- Ver.di = Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft (2009): 10 Jahre Bologna – eine Zwischenbilanz und Ausblick. Stellungnahme der Vereinten Dienstleistungsgewerkschaft. URL: <http://biwifo.verdi.de/hochschule/#10-jahre-bologna-eine-zwischenbilanz-und-ausblick> [Zugriff: 29.01.2013].
- Voss, H.-P. (2002): Die Vorlesung. In: Berendt, B./Voss, H.-P./Wildt, J. (Hrsg.): *Neues Handbuch Hochschullehre*. Berlin: Raabe, E 2.1.
- Walter, T. (2006): *Der Bologna-Prozess. Ein Wendepunkt europäischer Hochschulpolitik?* Wiesbaden: VS-Verlag.
- Webler, W. (2008): *Zur Entstehung der Humboldtschen Universitätskonzeption. Statik und Dynamik der Hochschulentwicklung in Deutschland – ein historisches Beispiel*. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.

- Weil, M./Treppe, P. (2010): Praktikum im Studium als Berufswirklichkeit auf Zeit. Zur Planung und Gestaltung obligatorischer Praktika im Studium. In: Berendt, B./Voss, H.-P./Wildt, J. (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin: Raabe, E 5.3.
- Weinert, F.E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim/Basel: Beltz, 17-32.
- Welbers, U. (1997): Drei-Stufen-Praxisorientierung: Zum Qualifikationspanorama eines Studiengangs zwischen Fachwissenschaft und Berufsorientierung. In: Welbers, U. (Hrsg.): Das Integrierte Handlungskonzept Studienreform. Aktionsformen für die Verbesserung der Lehre an Hochschulen. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand, 189-213.
- Weyland, U./Wittmann, E. (2010): Expertise. Praxissemester im Rahmen der Lehrerbildung. 1. Phase an hessischen Hochschulen. Berlin: DIPF.
- White, R.W. (1959): Motivation reconsidered: The concept of competence. In: Psychological review 5, 297-33.
- Wick, J. (2009): Kontextabhängigkeit der Auswahl und Brauchbarkeit von Messverfahren zur Diagnose beruflicher Kompetenzen. In: Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 33, H. 3, 24-34.
- Wild, E./Wild, K.-P. (2002): Jeder lernt auf seine Weise... Individuelle Lernstrategien und Hochschullehre. In: Berendt, B./Voss, H.-P./Wildt, J. (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Berlin: Raabe, A 2.1.
- Wildt, J. (2012): Praxisbezug der Hochschulbildung - Herausforderung für Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik. In: Schubarth, W./Speck, K./Seidel, A./Gottmann, C./Kamm, C./Krohn, M. (Hrsg.): Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Wiesbaden: Springer VS, 261- 278.
- Wildt, J. (2007): Praxisbezug revisited – Zur hochschuldidaktischen Rekonstruktion von Theorie-Praxis-Verhältnissen in Studium und Lehre. In: Merkt, M./Mayrberger, K. (Hrsg.): Die Qualität akademischer Lehre. Zur Interdependenz von Hochschuldidaktik und Hochschulentwicklung. Innsbruck: Studienverlag, 59-72.
- Wildt, J. (1997): Fachübergreifende Schlüsselqualifikationen - Leitmotiv der Studienreform? In: Welbers, U. (Hrsg.): Das Integrierte Handlungskonzept Studienreform. Aktionsformen für die Verbesserung der Lehre an Hochschulen. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand, 198-213.
- Wildt, J. (1985): Forschendes und praktisches Lernen – Projektstudium revival? In: Webley, W.-D. (Hrsg.): Hochschulkultur und Qualität der akademischen Lehre. Blickpunkt Hochschuldidaktik 94, Weinheim.
- Wissenschaftsrat (2012): Über uns. Aufgaben. URL: <http://www.wissenschaftsrat.de/ueber-uns.html> [Zugriff: 08.12.2012].
- Wissenschaftsrat (2008): Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Studium und Lehre. URL: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/8639-08.pdf> [Zugriff: 29.01.2013].
- Wissenschaftsrat (2006): Empfehlungen zur Entwicklung und Förderung der Geisteswissenschaften in Deutschland. URL: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/geisteswissenschaften.pdf>. [Zugriff: 07.12.2012].
- Wissenschaftsrat (2000): Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und -abschlüsse (Bakkalaureus/Bachelor – Magister/Master) in Deutschland. URL: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4418-00.pdf> [Zugriff: 29.01.2013].
- Wissenschaftsrat (1999): Stellungnahme zum Verhältnis von Hochschulausbildung und Beschäftigungssystem. URL: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4099-99.pdf> [Zugriff: 29.01.2013].
- Wollersheim, H.W. (1993): Kompetenzerziehung: Befähigung zur Bewältigung. Frankfurt a.M.: Lang.
- Wolter, A./Banscherus, U. (2012): Praxisbezug und Beschäftigungsfähigkeit im Bologna-Prozess – „A never ending story?“ In: Schubarth, W./Speck, K./Seidel, A./Gottmann, C./Kamm, C./Krohn, M. (Hrsg.): Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Wiesbaden: Springer VS, 21-36.

-
- Working Group on Employability (2009): Report to Ministers, Bologna Conference. Leuven/Louvain-la Neuve (28./29.04.2009). URL: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/2009_employability_WG_report.pdf [Zugriff: 19.01.2013].
- Yorke, M. (2006): Employability in higher education: what it is - what it is not. ESECT Learning and Employability Series Nr. 1. York: Higher Education Academy.
- Yorke, M./Knight, P.T. (2003): Embedding employability into the curriculum. ESECT Learning and Employability Series Nr. 1. York: Higher Education Academy.

Teil II

Good-Practice-Beispiele zu
"Employability und Praxisbezüge im
wissenschaftlichen Studium"

1. Einführung in den II. Teil des Fachgutachtens

Ziel des zweiten Teils des Fachgutachtens ist es, Good-Practice-Beispiele zur Förderung von Employability und Praxisbezügen an Hochschulen in Deutschland vorzustellen und in die Employability-Debatte einzuordnen. Damit wird an die Ergebnisse des ersten Teils des Fachgutachtens angeknüpft. Im ersten Teil wurde die unübersichtliche und z.T. kontroverse Diskussion um Employability rekonstruiert und wissenschaftlich fundiert. Des Weiteren wurden verschiedene Formen von Praxisbezügen als ein Weg zur Förderung von Employability herausgearbeitet und Empfehlungen für unterschiedliche Adressaten abgeleitet. Im Ergebnis nationaler und internationaler Recherchen wurde die Employability-Diskussion als eine nachholende und stellvertretende Debatte beschrieben und der Employability-Begriff als konkretisierungsbedürftig herausgestellt. So sollte Employability nicht als einseitige Deutung von Hochschulbildung durch arbeitsmarktbezogene Ziele verstanden werden, sondern vielmehr als die notwendige Thematisierung und Reflexion des Zusammenhangs von Hochschule und Arbeitsmarkt in einem wissenschaftsbasierten Studium sowie als Beitrag zu einer internationalen Beschäftigungsmöglichkeit von Absolventen. Darüber hinaus wurde die Diskussion um Employability in relevante Diskurse wie die (Schlüssel-)Kompetenzdebatte eingeordnet und mit einschlägigen Befunden der empirischen (Hochschul-)Bildungsforschung untersetzt.

Auf der Basis des ersten Teils des Fachgutachtens³⁷ erfolgt im zweiten Teil die Darstellung von 33 *Good-Practice-Beispielen* zur Förderung von Employability und Praxisrelevanz. Damit wird zugleich der Bogen von der wissenschaftlichen Analyse zur konkreten Umsetzung in die Praxis geschlagen. Folgende drei Erkenntnisse aus dem ersten Teil sind für die Auswahl und Darstellung der Good-Practice-Beispiele von besonderer Relevanz:

1. *Dimensionen zur Förderung von Employability*

Die bisherige Employability-Debatte bedarf einer weiteren wissenschaftlichen Fundierung und Operationalisierung. Für das vorliegende Gutachten wurden als heuristisches Modell folgende sechs Dimensionen zur Förderung von Employability angenommen: a) kompetenzorientiertes Studium, b) systematische Verzahnung von Theorie und Praxis, c) berufsfeldbezogene Schlüsselkompetenzen, d) integrierte Praktika, e) spezielle praxis- bzw. forschungsbezogene Formate sowie f) Formen des Projektstudiums.

2. *Fachspezifik von Employability*

Konzepte von Employability gestalten sich je nach Fachkultur und Konkretheit des Berufsfeldes unterschiedlich. Zu unterscheiden sind bspw. Studiengänge mit eher

37 Vgl. Schubarth/Speck 2013, vgl. auch Schubarth/Speck/Seidel u.a. 2012.

klaren, enger bestimmten Berufsfeldern (Lehramt, Medizin), solche mit weniger engen Berufs- und Tätigkeitsfeldern (z.B. Ingenieurwissenschaft) und Studiengänge mit einem weiten und sehr offenen, beruflichen Einsatzspektrum (Geistes- und Sozialwissenschaft).

3. *Bedeutung von Praxisbezügen für die Ausbildung von Handlungskompetenz*
Angenommen wird, dass unterschiedliche Formen von Praxisbezügen (z.B. auch Forschendes Lernen) geeignet sind, Employability zu befördern. Dies gilt insbesondere dann, wenn die Praxisbezüge in den Studiengang integriert sind, da es so ermöglicht wird, das Gelernte anzuwenden und dadurch Handlungskompetenzen zu entwickeln. Gleichzeitig soll der Zusammenhang zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt kritisch konstruktiv reflektiert werden.

Unter Berücksichtigung der drei genannten Erkenntnisse wurden Good-Practice-Beispiele zu Employability und Praxisbezügen ausgewählt und dargestellt (vgl. Abschnitt 2). Unter „Good-Practice“ verstehen wir dabei Konzepte und praktische Ansätze, die innovative Antworten auf aktuelle Herausforderungen geben, die der Debatte neue Impulse verleihen sowie einen Wissens- und Erfahrungstransfer ermöglichen können (vgl. auch die Präzisierung des Projekts nexus der HRK 2013). In diesem Sinne haben Beispiele eine Vorbild- und Katalysator-Funktion. Zugleich ist damit eine Wertschätzung und Anerkennung der Arbeit der jeweiligen Akteure verbunden. Allerdings ist zu bedenken, dass es dabei nicht um eine einfache Übertragung der Beispiele auf die eigene Einrichtung gehen kann, sondern eher darum, sich beim eigenen Bemühen um die Verbesserung der Qualität der Hochschullehre anregen und inspirieren zu lassen oder ggf. in einen Erfahrungsaustausch zu treten.

2. Methodisches Vorgehen

Für die Aussagekraft des vorliegenden Gutachtens ist von besonderem Interesse, wie und mit welchem Ziel Good-Practice-Beispiele erfasst wurden und wofür die Beispiele stehen. Im Folgenden soll daher auf die methodischen Zugänge bei der Suche nach Good-Practice-Beispielen zu Employability und Praxisbezügen an Hochschulen sowie die Auswahlkriterien für die Good-Practice-Beispiele eingegangen werden. Zu berücksichtigen ist dabei, dass die Recherche, die vorgenommene Auswahl und die Analyse durch das Forschungsteam Beschränkungen und Grenzen unterliegen. Auf der einen Seite werden die Ergebnisse durch den spezifischen Fokus und die Deutungen des Forschungsteams beeinflusst. Auf der anderen Seite sind bereits die Hinweise von Hochschulen auf entsprechende Beispiele von den aktuellen, bundesweiten und hochschulspezifischen Debatten bzw. Anreizsystemen, dem Verständnis und der Haltung der Akteure zur Employability-Debatte, dem Interesse der Hochschulleitungen, Fachbereiche und Institute an guter Lehre, der Fachkultur sowie dem Interesse und den Möglichkeiten der Hochschulen zum Marketing abhängig. Die ausgewählten und analysierten Good-Practice-Beispiele spiegeln insofern die Bandbreite an Konzepten und Praxisansätzen zu Employability und Praxisbezügen gut wider, können und sollen jedoch keinen Anspruch auf Vollständigkeit oder Repräsentativität erheben. Bei der Suche nach Good-Practice-Beispielen zu Employability und Praxisbezügen an Hochschulen wurden letztlich vier Zugänge gewählt:

1. *Recherchen im Rahmen eines studentischen Lehrforschungsprojekts*

Die Studierenden eines studentischen Lehrforschungsprojekts recherchierten – nach einer theoretischen Einführung und parallel zu einer fachlichen Begleitung – Beispiele zur Förderung von Employability an Hochschulen. Die Auswahl der Beispiele sollte sich vorrangig an Qualitätskriterien, wie z.B. Innovationsgehalt und Qualität der Projektdokumentation, orientieren. Darüber hinaus sollten möglichst unterschiedliche Hochschultypen und Fachkulturen erfasst werden.

2. *Umfrage durch die HRK*

Mit Unterstützung des nexus-Projekts³⁸ wurden Hochschulen über einen nexus-Flyer –mit Verweis auf Arbeitsmarktrelevanz als Schwerpunktthema für das Jahr 2013 – aufgerufen, übertragbare Modelle bzw. Praxisbeispiele zum Thema Employability und Arbeitsmarktrelevanz zu melden. Im Fokus standen dabei die Förderung von Beschäftigungsfähigkeit von Studierenden und Absolventen sowie

³⁸ Das nexus-Projekt der HRK versteht sich als Drehscheibe, die Informationen, Konzepte und gute Beispiele aus den Hochschulen aufgreift, systematisiert und weitervermittelt. Eines seiner Schwerpunkte ist die fachspezifische Integration der Arbeitsmarktrelevanz in das Studienangebot (vgl. HRK 2013a).

Verknüpfungen von Theorie und Praxis auf unterschiedlichen Ebenen (Studienorganisation, Curriculum, traditionelle oder neue Lehrformate).

3. *Beispiele aus der Datenbank des nexus-Projekts*

Die vorhandene Datenbank von Good-Practice-Beispielen des nexus-Projekts wurde nach dem Schlagwort „Arbeitsmarktrelevanz“ gefiltert. Alle einschlägigen Beispiele, die bisher noch nicht recherchiert oder auf die HRK-Umfrage hin gemeldet wurden, vervollständigten den Good-Practice-Beispielpool.

4. *Gelegenheitsfunde*

Darüber hinaus wurden auch Möglichkeiten und Gelegenheiten des Forschungsteams bei der Suche nach geeigneten Beispielen genutzt, die jedoch keinen Anspruch auf ein systematisches und regelgeleitetes Vorgehen erheben dürfen. Hierzu gehören z.B. Hinweise auf Tagungen, von Kollegen oder aus der Literatur.

Mit Hilfe der vier Zugänge konnten als Ausgangssample insgesamt 123 *Beispiele* definiert werden. Die Verteilung nach den o.g. vier Zugängen zeigt Tabelle 3 (vgl. Tab. 3). Das Ausgangssample wurde anschließend einem Auswahlverfahren unterzogen, welches aus zwei Selektionsstufen bestand. Bei *der ersten Selektion* wurden insbesondere die Einschlägigkeit und die thematische Passung des Beispiels sowie der Grad der Dokumentation bzw. das Vorhandensein ausreichender Informationen geprüft. Zugleich wurde eine Zuordnung hinsichtlich der sechs Dimensionen unseres Modells vorgenommen: Kompetenzorientierung, Theorie-Praxis-Verzahnung, Schlüsselkompetenzen, Praktika, spezielle Praxis- bzw. Forschungsformate und Projektstudium. Dadurch reduzierte sich die Gesamtzahl auf 46 *Beispiele*.

Zugänge	Ausgangssample	1. Selektion	2. Selektion
Lehrforschung	19	9	7
HRK-Umfrage	48	15	10
HRK-Datenbank	30	10	6
Gelegenheitsfunde	26	12	10
Gesamt	123	46	33

Tab. 3: Verteilung der Good-Practice-Beispiele nach methodischen Zugängen

Bei der *zweiten Selektion* wurde neben dem Innovationsgehalt vor allem darauf geachtet, dass sowohl unterschiedliche Dimensionen von Employability als auch verschiedene Hochschultypen, Fachkulturen und Berufsfeldbezüge vertreten sind. Darüber hinaus wurde die Passung in Gesprächen mit den Ansprechpartnern der Beispiele bzw. Projekte geprüft. Im Ergebnis des zweistufigen Selektionsverfahrens kristallisierten sich letztlich *33 Good-Practice-Beispiele* heraus. Die Verteilung der Beispiele nach Dimensionen, Hochschultypen und Konkretheit des Berufsfeldbezugs ist in Tabelle 4 dargestellt (vgl. Tab. 4).

Dimensionen	Hochschultyp		Berufsfeldbezug		
	FH	UNI	eng	weniger eng	weit
Theorie-Praxis-Verzahnung (N = 5)	2 (I) 1 (F)	2 (G/S)	1	3	1
Berufsfeldbezogene Schlüsselkompetenzen (N = 9)	1 (M)	1 (G/S) 1 (I) 1 (M) 1 (L) 4 (F)	2	2	5
Integrierte Praktika (N = 3)	1 (L)	1 (L) 1 (M)	2	1	
Forschungs- und Praxisprojekte (N = 12)	2 (I) 2 (M)	1 (G/S) 1 (I) 1 (MU) 1 (M) 2 (L) 2 (F)	3	5	4
Projektstudium (N = 4)	1 (F) 1 (I)	2 (G/S)		1	3
N	11	22	8	12	13

Tab. 4: Verteilung der Good-Practice-Beispiele nach Dimension, Hochschultyp und Berufsfeldbezug. G/S = Geistes- und Sozialwissenschaften; I = Ingenieurwissenschaft; MU = Musik; M = MINT; L = Lehramt; F = fachübergreifend

Es sei an dieser Stelle nochmals darauf hingewiesen, dass die aufgeführten Beispiele nur eine kleine Auswahl von Good-Practice zu „Employability und Praxisbezügen“ sein kön-

nen. Das Ziel des Fachgutachtens besteht hier nicht in einer statistischen Repräsentativität oder Vollständigkeit, sondern in der Verdeutlichung der Bandbreite und Dimensionen der Konzepte und Praxisansätze zum Thema „Employability und Praxisbezüge“.

3. Good-Practice-Beispiele zu „Employability und Praxisbezügen im wissenschaftlichen Studium“

Die Darstellung der Good-Practice-Beispiele erfolgt entlang der sechs Dimensionen eines heuristischen Modells, das sich aus den Erkenntnissen des ersten Teils des Fachgutachtens ableitet. Da zum kompetenzorientierten Studium – der ersten Dimension des Modells – schon ein eigenes Fachgutachten im Auftrag der HRK mit zahlreichen Beispielen vorliegt (vgl. Schaper/Reis/Wildt u.a. 2012), findet diese Dimension keine weitere Berücksichtigung. Die kurze Beschreibung der Beispiele folgt einem einheitlichen Muster: Zunächst wird in einer Art „Visitenkarte“ das Wesentliche des Beispiels zusammengefasst. Ausgehend von den Zielen des Beispiels beschreibt der zweite Abschnitt, durch welche didaktischen Konzepte und Methoden diese erreicht werden sollen. Falls Evaluationsbefunde in Form von Veranstaltungskritiken und Evaluationsforschung vorliegen, werden diese im Anschluss berichtet, bevor im letzten Teil eine kurze, kritische Würdigung des Beispiels vorgenommen wird.

3.1 Beispiele zur systematischen Verzahnung von Theorie und Praxis

3.1.1 Das „4-1-4-1-4-1-Modell“ an der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg

Eine besondere Semesterstruktur soll den Bachelorstudierenden des Fachbereichs Elektrotechnik, Maschinenbau und Technikjournalismus der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg ermöglichen, umfangreiche Methodenkenntnisse sowie soziale und personale Kompetenzen zu erwerben und sich dabei selbstständig Wissen anzueignen. Zahlreiche Projektarbeiten sorgen dabei für die Vermittlung fachlicher Kenntnisse, praktischer Fähigkeiten und fachübergreifender Kompetenzen. Auf diese Weise möchte die Fachhochschule Bonn-Rhein-Sieg seit 2007 ihre Studierenden bestmöglich auf den Berufseinstieg vorbereiten.

Das Studienmodell der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg sieht ein Fünftel der gesamten Vorlesungszeit für Projekt- bzw. Selbstlernphasen vor. Es stehen somit nur zwölf statt der üblichen 15 Wochen für die Präsenzphase zur Verfügung. Während der Vorlesungszeit findet ein ständiger Wechsel zwischen einer vierwöchigen Vorlesungs- und einer einwöchigen Blockwoche statt. Ausgenommen davon sind das fünfte Semester (Praxis- bzw. Auslandssemester) und das siebte Semester (Abschlusssemester). Die Blockwochen, als ein Kernelement der 4-1-4-1-4-1-Struktur, geben den Studierenden Zeit für Selbstlernphasen und Projektarbeiten. In den ersten beiden Semestern sollen die Studierenden diese Wochen nutzen, um Inhalte der vorangegangenen Vorlesungswochen anhand von Übungsaufgaben zu wiederholen. Beim Lösen der Aufgaben werden sie von Lehrpersonen unterstützt; im Vordergrund steht jedoch die Hilfe der Studierenden untereinander. Ab dem dritten

Semester sind die Blockwochen für Projekte vorgesehen. Für die Bearbeitung eines Projekts, das sich jeweils über ein Semester erstreckt, stehen folglich drei Blockwochen zur Verfügung. Über den gesamten Studienverlauf müssen so drei verschiedene Projekte realisiert und präsentiert werden. Die Projektthemen werden von den Hochschullehrern vorgegeben. Die Studierenden können semesterabhängig aus einem Pool von bis zu 16, teils auch interdisziplinär angelegten Projekten wählen. Die zwischen den Projektarbeitsphasen in den Blockwochen liegenden vier Vorlesungswochen sollen zur Materialbeschaffung genutzt werden. Ein gutes Zeitmanagement und eine durchdachte Planung sind daher notwendig. Die Projektwochen sind curricular fest integriert und für die drei Studiengänge des Fachbereichs einheitlich konzipiert, wodurch ein planvolles, selbstständiges und auch fachübergreifendes Arbeiten ermöglicht wird. Dadurch, dass jeder Dozent neben der Vorlesung zugleich auch die Projektbetreuung während der Blockwochen realisiert, kann im Rahmen der Vorlesungswochendirekt auf die Projektarbeit Bezug genommen werden.

Das *4-1-4-1-4-1-Modell* wurde bereits durch eine Studierendenbefragung evaluiert. Insgesamt machten bisher 63 Studierende des sechsten Semesters (2010 und 2011) Angaben zu ihren Eindrücken bezüglich des Studienmodells und der darin integrierten Projektdurchführung. Der Kompetenzzuwachs, die Zusammenarbeit in den Gruppen, das Maß der Unterstützung durch die Lehrpersonen wird ebenso wie die Projektarbeit überwiegend positiv bewertet.

Die Umsetzung dieses Studienmodells wurde von der fachbereichsinternen hochschuldidaktischen Weiterbildung der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg begleitet, um ein gemeinsam abgestimmtes, didaktisches Konzept für die Projekte zu entwerfen und somit gleiche Abläufe und Maßstäbe zu gewährleisten. Die zahlreichen Praxisprojekte bieten den Studierenden die Möglichkeit, ihre theoretischen Kenntnisse in der Auseinandersetzung mit verschiedenen Problemstellungen anzuwenden und zu prüfen. Diese Art der kontinuierlichen Verknüpfung von Theorie und Praxis erscheint durchaus gewinnbringend. Der hohe und fortlaufende Praxisanteil dieses Modells erfordert von den Mitarbeitern des Fachbereichs ein besonderes Maß an Bereitschaft, regelmäßig Projekte zu betreuen und diese ebenfalls vor- und nachzubereiten.

Hochschule Bonn-Rhein-Sieg (o.J.): 4-1-4-1-4-1-Modell. URL: <http://fb03.h-bonn-rhein-sieg.de/41Modell.html> [Zugriff: 12.06.2013].

HRK (2010): Kreative Vielfalt. Wie deutsche Hochschulen den Bologna-Prozess nutzen. Bologna-Zentrum. Bonn: HRK, 28 f. URL: http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/HRK_GP_8.7.1_Online.pdf [Zugriff: 12.06.2013].

Winzker, M. (2012): Semester Structure with Time Slots for Self-Learning and Project-Based Learning, In: Proceedings of the 2012 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON) Marrakech: Morocco.

Winzker, M./Schümchen, A. (2009): Zeitliche Freiräume für Selbstlernphasen und Projekte. In: Die Neue Hochschule 2-3/2009, 14-19.

3.1.2 „Problemorientiertes Lernen (PoL) und Lehrende als Coaches“ an der Universität Bielefeld

Das Projekt *Problemorientiertes Lernen und Lehrende als Coaches* ist ein Angebot für Bachelorstudierende des Fachbereichs Wirtschaftswissenschaften an der Universität Bielefeld. Ziel ist es, die Diskrepanz zwischen Fachwissen und dessen Anwendung in der Praxis zu überwinden und auf diese Weise eine hochwertige Hochschulausbildung zu ermöglichen. Neben Fachkompetenzen sollen auch Methoden- und Sozialkompetenzen der Studierenden gefördert sowie das problemorientierte und analytische Denken und Handeln gestärkt werden.

Seit dem Sommersemester 2009 wird das Projekt in das Bachelorstudium Wirtschaftswissenschaften integriert. Dabei ist zu betonen, dass keine Lehrveranstaltung zu einer reinen PoL-Veranstaltung umgestaltet wird, sondern die klassischen Vorlesungen lediglich durch andere Lehrmethoden ergänzt bzw. teilweise substituiert werden. In der Vorlesung soll zum einen Fachwissen im Rahmen klassischer Vorträge vermittelt werden, zum anderen sollen Studierende durch eigene Vorträge, Manuskripte oder Podcasts ihr Wissen einbringen und vertiefen. Den Abschluss eines jeden Themenblocks innerhalb der Vorlesung bildet der PoL-Termin, an dem die Studierenden die Inhalte der Vorlesung durch selbstständiges Lernen vertiefen können. Dies erfolgt durch praxisbezogene Fallarbeit, in der ein reales oder fiktives Fallbeispiel in Kleingruppen auf Basis vorgegebener Fachliteratur eigenständig untersucht wird. Die Dozenten stehen dabei als Coaches begleitend zur Seite. Der Bearbeitungsprozess der Studierenden folgt der „Eight-Steps“-Methode des PoL: Klärung, Problemdefinition, Ideensammlung, Strukturierung, Lernzielformulierung, Informationsbeschaffung und Erarbeitung von Lerninhalten, Präsentation und Diskussion sowie Reflexion.

Die Evaluation der PoL-Lehrveranstaltungen zeigt, dass die Studierenden PoL als Ergänzung zur klassischen Vorlesung schätzen. Ihr fachliches Interesse wird erhöht und sie fühlen sich durch die PoL-Veranstaltung besser auf das Berufsleben vorbereitet. Auch werden seither deutlich bessere Prüfungsergebnisse erzielt. Diese Erfolge veranlassten die Verantwortlichen, ein komplettes Modul des Bachelorstudiengangs auf PoL-Basis zu entwickeln.

Problemorientiertes Lernen und Lehrende als Coaches ermöglicht den Studierenden die Übertragung und Anwendung theoretischen Wissens auf die Praxis. Durch die Kombination von Vorlesung und PoL soll eine intensivere Auseinandersetzung mit Inhalten erfolgen, als es in einer Vorlesung allein möglich ist und damit die Selbstständigkeit, erlebte Kompetenz und Eigeninitiative der Studierenden gefördert werden. Das Konzept kann durchaus auf andere Bereiche, in denen praxisbezogene Fallarbeit möglich ist, übertragen werden. Dies zeigt auch das Beispiel „Basiskompetenz Grundrechte“ der Rechtswissenschaften an der Universität Hamburg. Eine wichtige Gelingensbedingung dafür scheint die passgenaue fachlich-methodische Betreuung der Kleingruppen durch den Vorlesenden oder mehrere

Coaches. Die Begleitung der Kleingruppenarbeit kann jedoch nur durch die Beschäftigung zusätzlicher Lehrkräfte (vor allem Masterstudierende als Tutoren) ermöglicht werden. Zudem erfordert eine adäquate Betreuung eine entsprechende Teilnehmerbegrenzung.

Becker, F./Friske, V. (2012): Problemorientiertes Lehren & Lernen in der Betriebswirtschaftslehre: Entwicklung eines Moduls. In: Mair, M./Brezowar, G./ Olsowski, G./Zumbach, J.: Problem-Based Learning im Dialog: Anwendungsbeispiele und Forschungsergebnisse aus dem deutschsprachigen Raum. Wien: facultas, 85-97.

Becker, F./Friske, V./Meurer, C./Ostrowski, Y./Piezonka, S./Werning, E. (2010): Einsatz des Problemorientierten Lernens in der betriebswirtschaftlichen Hochschullehre. WiSt, 39. Jg. H. 8, 366-371.

URL: http://www.wiwi.uni-bielefeld.de/fileadmin/pou/Presse/Beitrag_Becker_et_al._aus_WiSt_08-2010.pdf [Zugriff: 12.06.2013].

Universität Bielefeld (2012): Problemorientiertes Lernen.

URL: <http://www.wiwi.uni-bielefeld.de/pou/lehre/pol.html> [Zugriff: 12.06.2013].

3.1.3 Das Studienmodell „Praxisintegriertes Studium“ des Fachbereichs Technik am Campus Minden an der Fachhochschule Bielefeld

Die Fachhochschule Bielefeld bietet an ihren Standorten in Minden und Gütersloh verschiedene praxisintegrierte Studiengänge an. Am Campus Minden erhalten Bachelorstudierende aus den Fachbereichen Wirtschaftsingenieurwesen, Elektrotechnik und Maschinenbau seit 2009 durch die enge Theorie-Praxis-Verzahnung des Studienmodells *Praxisintegriertes Studium* einen umfangreichen Einblick in die betriebliche Praxis. Zudem besteht die Möglichkeit, das theoretische Wissen durch unmittelbare praktische Anwendung zu prüfen und zu vertiefen. Ein weiteres Ziel stellt der Erwerb berufsrelevanter Handlungskompetenzen dar, welche, in Kombination mit der sukzessiv erfolgenden Eingliederung in ein Unternehmen, den Einstieg in den Beruf möglichst fließend und problemlos gestalten sollen.

Die sieben Semester der praxisintegrierten Studiengänge umfassen jeweils 23 Wochen und gliedern sich in eine elfwöchige Praxis- und eine zwölfwöchige Theoriephase. In der Theoriephase werden klassische Präsenzveranstaltungen sowie Phasen von betreutem und nicht betreutem Selbststudium angeboten. Die Theoriephasen schließen jeweils mit einer Modulprüfung ab. In den Praxisphasen arbeiten die Studierenden ähnlich eines Praktikums in Kooperationsunternehmen ihrer Wahl. Ein Kooperationsvertrag zwischen dem Unternehmen und den Studierenden muss dabei bereits bei der Aufnahme des Studiums vorliegen. Über ein Onlineportal der Fachhochschule Bielefeld können sich Unternehmen und Studieninteressierte gleichermaßen vorstellen und Kontakte knüpfen. Ein Wechsel der Unternehmen durch die Studierenden ist bei Bedarf auch während des Studiums möglich. Die Arbeit in den Unternehmen soll das zuvor in den Theoriephasen erworbene Wissen durch praktische Anwendung festigen und vertiefen. Im Gegenzug können die Studierenden ebenfalls Inhalte aus der betrieblichen Praxis in die Theoriephase überführen und in

den dortigen Lehrveranstaltungen thematisieren. Im dritten, fünften und sechsten Semester arbeiten die Studierenden im Rahmen der Praxisphasen an einem Projekt, welches zudem durch ein Praxismodul flankiert wird. Das Thema der Projektarbeit wird in Absprache mit dem technischen Betreuer des kooperierenden Unternehmens abgestimmt und von einem Hochschullehrer genehmigt sowie begleitet. Den Praxisprojektabschluss bildet eine wissenschaftliche Hausarbeit. Alternativ zu dieser Struktur können die praxisintegrierten Studiengänge auch dual studiert und somit eine zusätzliche Berufsausbildung erworben werden.

Diese seit 2009 an der Fachhochschule Bielefeld angebotenen Studiengänge werden nach jedem Semester durch eine Studierendenbefragung evaluiert. Aufgrund dieser Befragungen konnten die praxisintegrierten Studiengänge vor allem in der Einführungsphase optimiert und besser an die Bedürfnisse der Studierenden angepasst werden. So wurde etwa auf Wunsch der Studierenden mehr Raum für private Arbeitsgemeinschaften zur Verfügung gestellt. Auch bei der Wahl externer Lehrbeauftragter sowie bei der Einrichtung freiwilliger Zusatzveranstaltungen konnten ihre Anliegen berücksichtigt werden.

Die praxisintegrierten Studiengänge der Fachhochschule Bielefeld vernetzen die Studierenden eng mit ihren Kooperationsunternehmen und ermöglichen dadurch ein praxisnahes Studium. Die praktische Tätigkeit in den Unternehmen schafft die Voraussetzung für einen umfassenden Kompetenzerwerb und gibt den Studierenden darüber hinaus Orientierung im Berufsfeld. Voraussetzungen für die Umsetzung eines solchen Studienmodells sind zum einen ein ausreichend großes Netzwerk kooperierender Unternehmen und zum anderen eine konsequente Bereitschaft zur Einführung eines solchen Konzepts. Durch die 23-wöchigen Semester unterscheidet sich die Struktur des Studiengangs jedoch deutlich von herkömmlichen Studiengängen und erfordert daher entsprechende Umstrukturierungen.

Fachhochschule Bielefeld (o.J.): Das praxisintegrierte Studium.

URL: <http://www.fh-bielefeld.de/technik/praxisintegriertes-studium> [Zugriff: 12.06.2013].

Fachhochschule Bielefeld (o.J.): Praxisintegrierte Studiengänge an der Fachhochschule Bielefeld.

URL: <http://www.fh-bielefeld.de/praxisintegriertes-studium> [Zugriff: 12.06.2013].

3.1.4 Das Projekt „Recht Aktiv“ an der Universität zu Köln

Das aus dem Sonderprogramm „Innovation in Lehre und Studium“ entstandene Projekt *Recht Aktiv* ist ein Angebot der Juristischen Fakultät und richtet sich an alle Studierenden der Rechtswissenschaft an der Universität zu Köln. Zum einen verfolgt das Projekt das Ziel einer Weiterentwicklung der Juristenausbildung durch Kompetenzorientierung im Studium. Zum anderen soll das Projekt durch eine intensivere Begleitung der Studierenden ab dem

ersten Semester Kernkompetenzen und Soft Skills sowie Motivation und ein aktives Selbststudium der Studierenden fördern.

Das Projekt *Recht Aktiv* stellt ein komplexes Angebot bereit, das sich aus zahlreichen Komponenten zusammensetzt, an denen die Studierenden freiwillig teilnehmen können. Neben einem Propädeutikum, einer vorlesungsbegleitenden „Anfänger-AG“ und einem Seminar zum juristischen Arbeiten stellt die Juristische Fakultät den Studierenden auf der Online-Plattform ILIAS Probeklausuren, Lehr-Lern-Materialien und Urteilsbesprechungen von Professoren zur Verfügung. Zudem können die Studierenden eine Praktikumsbetreuung wahrnehmen, an einem Klausurenkurs teilnehmen sowie an der Zeitschrift „Kölner Schrift zum Wirtschaftsrecht“ (KSzW) mitwirken. Neben diesen genannten Angeboten stellen sog. Moot Courts einen zentralen Bestandteil des Projekts dar: Sie sind als simulierte Gerichtsverhandlungen zu verstehen, in denen 32 Teilnehmer (auch aus den ersten Semestern) in Zweier-Teams gegeneinander antreten. Der Wettbewerb besteht aus insgesamt vier Runden mit einem Abstand von je einer Woche, wobei der Gegenstand einer jeden Runde die Bearbeitung eines neuen lebensnahen Sachverhalts des Zivilrechts ist. Gegenüber einem Wettbewerbsgericht – bestehend aus drei Richtern – müssen die Teilnehmer ein möglichst überzeugendes Plädoyer ablegen. Das Gericht ehrt das Gewinner-Team in der Finalrunde. Ziel der Moot Courts ist es, dass die Studierenden ihre Kompetenzen in Hinblick auf Argumentation, Rhetorik und Stimmbildung sowie im Auftreten weiterentwickeln. Die Teilnehmer entwickeln vor allem ein vertieftes Verständnis der gesetzlichen Materie. Sie bauen ihre Fähigkeiten im Umgang mit dem Recht weiter aus. Darüber hinaus lernen und üben sie juristische Recherche, Rezeption von Rechtsprechung und Literatur, Arbeit am Sachverhalt und formulieren eigene Standpunkte.

Vor und nach einem jeden Moot Court werden die Studierenden zu ihrer Motivation und ihrem Erkenntnisgewinn befragt sowie gebeten, den Moot Court zu beurteilen. Die Studierenden kritisieren, dass das Angebot nicht in das reguläre Studium implementiert sei und somit eine Beteiligung neben dem eigentlichen Studium erschwert werde. Zudem seien die Moot Courts zeitaufwändig und nicht anrechenbar. Positiv wird angemerkt, dass die Studierenden durch die Moot Courts einen anderen Zugang zum Lerngegenstand erhalten, motivierter sind und dadurch auch ihren Lernzuwachs erhöhen. Die Mehrheit der studentischen Stimmen äußert sich positiv, was sich auch an den meist voll ausgelasteten Moot Courts ablesen lässt.

Recht Aktiv stellt ein umfassendes Projekt in der Juristenausbildung dar, in dessen Rahmen – in den Moot Courts – den Studierenden ein geschützter, aber realitätsgerechter Raum geboten wird, in dem sie neben anwaltlichen Fähigkeiten arbeitsmarktrelevante Schlüsselkompetenzen, wie Teamfähigkeit und Stressmanagement, erwerben können. Eine Implementierung der Moot Courts in das reguläre Studium stellt auf Grund des hohen organisatorischen, personellen und zeitlichen Aufwands eine Herausforderung dar. Um diese Prob-

lematik wissend, erstellt das Projektteam derzeit ein neues Konzept, das darauf ausgerichtet ist, das reguläre Studium mit eingebauten Mini-Moot-Courts zu begleiten. Der Bedarf an der Vermittlung von Schlüsselkompetenzen in der juristischen Ausbildung scheint vorhanden, wie auch das Projekt „Basiskompetenz Grundrechte – Verantwortung entwickeln!“ der Universität Hamburg sowie das Projekt „Compliance E-lliance“ der Universität Leipzig zeigen.

Universität zu Köln (2013): Das Projekt Recht Aktiv. Neue Wege zum erfolgreichen Studium: Eine Initiative für alle Studierenden der Rechtswissenschaftlichen Fakultät.

URL: http://www.jura.uni-koeln.de/recht_aktiv.html [Zugriff: 12.06.2013].

3.1.5 KOSMO – Kooperatives Studienmodell an der Fachhochschule Kaiserslautern

Das *Kooperative Studienmodell (KOSMO)* stellt eine besondere Form des praxisintegrierten Studiums für alle Bachelor- und Masterstudierenden der Fachhochschule Kaiserslautern dar. Seit dem Wintersemester 2010/11 können Studierende sich dafür entscheiden, ihr Vollzeitstudium durch ein Arbeitsverhältnis mit einem Unternehmen zu ergänzen. Damit besteht die Möglichkeit, das erlernte Wissen in der Praxis anzuwenden und sich im Gegenzug auch Lernerfahrungen aus der Praxis für das Studium nutzbar zu machen. Darüber hinaus sollen die Studierenden eine Orientierung im Berufsfeld erhalten und soziale Kompetenzen erwerben.

Um einen vertieften Einblick in die Praxis zu erhalten, schließen die Studierenden, die sich für *KOSMO* entschieden haben, einen Vertrag mit einem Kooperationsunternehmen ab, in dem sie in der vorlesungsfreien Zeit arbeiten und ebenfalls sämtliche Praxisphasen des Studiums absolvieren. Lässt es der Stundenplan zu, kann auch während der Vorlesungszeit dort gearbeitet werden. Die tägliche Arbeitszeit im Unternehmen entspricht während der vorlesungsfreien Zeit und in den Praxisphasen den betriebsinternen Vorgaben. In jedem Fachbereich gibt es für die Studierenden einen Ansprechpartner für *KOSMO*. Zudem wurde 2013 ein Vorkurs zum Thema Selbst- und Zeitmanagement für kooperativ Studierende (Erstsemester) eingeführt. Es ist die Aufgabe der Studierenden, sich ein geeignetes Unternehmen zu suchen. Die Fachhochschule Kaiserslautern hält für diesen Zweck eine Datenbank mit potenziellen Kooperationsunternehmen bereit und berät die Studierenden bei ihrer Wahl. Zusätzlich gibt es seit 2012 jährlich mindestens eine Firmenkontakttmesse, auf der Studierende und Studieninteressierte u.a. mögliche Kooperationspartner kennen lernen können. Bis zum vierten Semester ist bei den siebensemestrigen Bachelorstudiengängen ein Quereinstieg in das *Kooperative Studienmodell* möglich, da die Inhalte für alle Studierenden eines Studiengangs, unabhängig davon, ob sie sich für *KOSMO* entschieden haben oder nicht, die gleichen sind. Verträge mit Unternehmen können aber auch während des Studiums unter Berücksichtigung entsprechender Fristen wechselseitig gekündigt

werden. Das Studium kann in solchen Fällen in anderen Kooperationsunternehmen oder auch ohne Unternehmen beendet werden. In Anlehnung an ein duales Studium bekommt der Studierende auch bei diesem Studienmodell eine Vergütung, es wird jedoch nur ein akademischer Abschluss und kein Berufsabschluss verliehen.

Seit Einführung dieses Studienmodells steigen sowohl die Zahl der *KOSMO*-Partner-Unternehmen als auch der kooperativ Studierenden stetig an. Eine Evaluation im Rahmen einer Bedarfserhebung bei den Unternehmen startete im Jahr 2013; die Ergebnisse lagen bei der Erstellung des Gutachtens noch nicht vor. Aus einzelnen Erfahrungsberichten von Studierenden geht jedoch hervor, dass *KOSMO* durchaus als gewinnbringend eingeschätzt wird. Die Qualität der Kooperation mit den Unternehmen wird u.a. dadurch gewährleistet, dass diese sich ihren Nachwuchs sichern wollen. Zudem tauschen sich Hochschule und Unternehmen über die Anforderungen regelmäßig, z.B. in Regionalkonferenzen, aus.

Das *Kooperative Studienmodell* bietet den Studierenden auf freiwilliger Basis die Möglichkeit, durch die Arbeit in Unternehmen während des gesamten Studiums Berufserfahrungen zu sammeln und auch ihr Fachwissen in der praktischen Anwendung zu vertiefen. Die Studierenden können dabei selbstständig entscheiden, welches Unternehmen für sie interessant sein könnte und sich diesbezüglich auch beraten lassen. Dieses Studienmodell kann aufgrund der engen Vernetzung von Kooperationsunternehmen und Hochschule als Mittelweg zwischen einem dualen und einem regulären Vollzeitstudium angesehen werden. Fraglich bleibt jedoch, wie die praktische Tätigkeit in den Unternehmen mit den Veranstaltungen der Fachhochschule verknüpft bzw. reflektiert wird. Der Erfolg des Modells hängt zudem von der Auswahl der Unternehmen sowie der Qualität der Tätigkeiten und Anleitung vor Ort ab.

Fachhochschule Kaiserslautern (o.J.): *KOSMO* – Kooperatives Studienmodell.
URL: <http://www.fh-kl.de/fh/studium/kosmo.html> [Zugriff: 12.06.2013].

3.2 Beispiele zu berufsfeldbezogenen Schlüsselkompetenzen

3.2.1 Das Projekt „tu projects“ an der Technischen Universität Berlin

Ein *tu project* ist ein zweijähriges Projekt zum Thema Nachhaltigkeit, das von Studierenden aus unterschiedlichen Fachbereichen – insbesondere in den ersten Bachelorsemestern – selbst initiiert und durchgeführt wird. Ziel ist es, durch projektorientiertes Lernen einen unmittelbaren Praxis- und Forschungsbezug in die Lehre zu integrieren und zudem die Selbstorganisationsfähigkeit der Studierenden von Anfang an zu unterstützen. Insgesamt werden im Rahmen des Qualitätspakts Lehre bis zum Sommersemester 2016 25 *tu projects* gefördert.

Jedes *tu project* besteht aus zwei Tutoren, die als Antragsteller das Kernteam des Projekts bilden. Die Tutoren, die möglichst aus unterschiedlichen Studiengängen bzw. Fachsemestern stammen, erhalten für die Projektlaufzeit von zwei Jahren eine Hilfskraftstelle mit 40 Stunden pro Monat und führen damit ihr Einzelprojekt eigenverantwortlich durch. Zu dem Projektteam zählt weiterhin eine Gruppe von durchschnittlich zehn bis 15 Studierenden. 20-30% des Projektteams sollen aus dem ersten Studienjahr der Bachelorstudiengänge stammen. Jeweils zum Sommersemester 2012 und 2014 können zehn und zum Sommersemester 2015 weitere fünf studentische Projekte gestartet werden. Die Studierenden müssen ihr *tu project* bei der ständigen Kommission für Lehre und Studium (LSK) beantragen. Unterstützung bei der Erstellung von Projektanträgen bietet die Zentraleinrichtung Wissenschaftliche Weiterbildung und Kooperation (ZEWK)/Wissenschaftsladen kubus. Die LSK ist ein Gremium, in dem Studierende die Hälfte der Sitze innehaben. Die Entscheidung darüber, ob ein Projekt gefördert wird, trifft die LSK auf der Basis eines gemeinsam ausgearbeiteten Kriterienkatalogs. Die Projektförderung ist zunächst auf ein Jahr befristet. Nach dem ersten Projektjahr wird der LSK ein Zwischenbericht vorgelegt. Erhält der Zwischenbericht eine positive Bewertung, verlängert sich die Projektfinanzierung um ein weiteres Jahr. Dies ist der Regelfall. Die Studierenden werden durch moderierte Reflexionseinheiten und durch Coachingelemente für sensible Situationen (Gruppenkonstellation, Auftragsklärung, Projektmanagement u.Ä.) im Rahmen des Projekts *tu tutor^{plus}* unterstützt. Das Konzept von *tu projects* lehnt sich an die seit 1985 an der Technischen Universität Berlin durchgeführten „Projektwerkstätten für sozial und ökologisch nützliches Denken und Handeln“ an. Projektwerkstätten ermöglichen ein Studieren ohne Professoren oder wissenschaftliche Mitarbeiter, sondern nur mit Tutoren und gehen auf eine studentische Initiative aus dem Jahr 1985 im Rahmen des „Tutorenprogramm für fachliche und didaktische Innovation“ zurück. Mitmachen und einen anrechenbaren Schein erwerben können Studierende aller Hochschulen, Semester und Studiengänge. Beispiele für Projekte, die im Rahmen der Projektwerkstätten durchgeführt und später in ein regelmäßiges Angebot der Technischen Universität Berlin übergangen, sind das Energieseminar, die Fahrrad-Selbst-

hilfswerkstatt „unirad“ und das Seminar „BlueEngineering“. Zusätzlich orientiert sich das Konzept von *tu projects* am Forschenden Lernen.

Eine Qualitätsüberprüfung setzte bereits im ersten laufenden Jahr ein. Die Zwischenberichte nach einem Jahr Projektlaufzeit sollen garantieren, dass eine kontinuierliche Erfolgsmessung durchgeführt wird. Die Koordination der Projekte wird durch regelmäßige Netzwerktreffen (mindestens vier pro Semester) der studentischen Hilfskräfte unterstützt. Zusätzlich präsentieren sich die Projekte jährlich auf dem „Tag der Lehre“. Sämtliche Projekte und Abschlussberichte werden in einer universitätsweit zugänglichen Datenbank erfasst.

tu projects ermöglicht ca. 4% der Studierenden eines Jahrgangs strukturiert und fachlich begleitet, den Prozess von Projektmitteleinwerbung und Durchführung von geförderten Projekten einzuüben. Insbesondere durch den Zwischenbericht und die davon abhängige weitere Förderung des Projekts wird ein realistischer Berufsfeldbezug simuliert und gleichzeitig eine regelmäßige Erfolgskontrolle gewährleistet. Inwieweit die Umsetzung der Idee gelingt und zudem die gesetzten Ziele verwirklicht werden, wird sich allerdings erst durch die Ergebnisse der geplanten Evaluation zeigen. Die langjährigen Erfahrungen in der Durchführung von Projektwerkstätten an der Technischen Universität Berlin zeigen bereits, dass eine derartige Projektarbeit durchaus auch in ein Regelangebot überführt werden kann. Das Qualitätsmerkmal der strukturierten und begleiteten Umsetzung von *tu projects* deutet allerdings auf ein zahlenmäßig begrenztes Angebot hin. Eine entsprechende Betreuung der Studierenden erscheint nur bei einer begrenzten Anzahl an Projekten möglich.

Technische Universität Berlin (2012): Über *tu projects*.

URL: http://www.tuprojects.tu-berlin.de/menue/ueber_tu_projects [Zugriff: 12.06.2013].

3.2.2 PROFIT – Mentoringprogramm für Studentinnen der Informatik an der Hochschule für Technik und Wirtschaft Berlin (HTW Berlin)

Das Mentoringprogramm *PROFIT* richtet sich bewusst an Informatikstudentinnen ab dem fünften Semester (Bachelor) bzw. im Masterstudium mit dem Ziel, Impulse für die eigene Lebens- und Karriereplanung zu geben, Einblick in den Berufsalltag zu gewähren sowie Zugang zu informellen Netzwerken zu verschaffen. Neun Monate lang haben die Teilnehmerinnen die Möglichkeit, durch die Erfahrungen ihrer Mentorinnen die „Spielregeln“ in Unternehmen und in der Wissenschaft zu lernen. Das Programm startete im November 2012.

Insbesondere bei Berufen, in denen Zugangs- und Aufstiegschancen stark geschlechtsspezifisch geregelt sind, bedarf es auch einer entsprechend geschlechtsspezifischen Förderung von angehenden Fachkräften. Vor diesem Hintergrund erhalten Informatikstudentinnen der HTW Berlin Unterstützung bei der Karriereplanung und der persönlichen Entwick-

lung auf mehreren Ebenen: Im Vordergrund steht der direkte Kontakt mit einer Mentorin aus einem Unternehmen oder der Wissenschaft in der Form eines One-to-One-Mentorings. Durchschnittlich alle vier Wochen soll ein Treffen im Rahmen des One-to-One-Mentorings stattfinden. Konkret beinhaltet das Mentoring die Elemente Coachen, Beraten, Wissen vermitteln, Teilhabe gewähren, Bestärken und Ermutigen, Feedback geben und Netzwerken. Zur Vorbereitung und Durchführung des Mentorings wird den Akteurinnen von der Hochschule ein Leitfaden zur Verfügung gestellt. Darin sind zudem Vorlagen für eine Mentoringvereinbarung und Checklisten zur Vorbereitung der Treffen enthalten. Ergänzend zum One-to-One-Mentoring können sich die Studentinnen gegenseitig durch Peer-Mentoring beraten. Einen regelmäßigen Austausch zwischen Studentinnen und Mentorinnen sollen Workshops und ein IT-Portal ermöglichen. Vorbereitend und flankierend wird ein verpflichtendes Begleit- und Qualifizierungsprogramm für die Informatikstudentinnen angeboten. In dem Mentoringzeitraum können die Mentees dadurch an unterschiedlichen Qualifikationsworkshops und thematischen Veranstaltungen teilnehmen. Bei einigen Treffen kommen alle Mentees und Mentorinnen zusammen, um sich untereinander zu vernetzen. Die Themen der Veranstaltungen reichen von Bewerbungstraining über Körpersprache und Führung bis zum Konfliktmanagement. Exkursionen und social events runden das Programm ab.

Die Qualität von *PROFIT* soll durch eine begleitende Evaluation gesichert und optimiert werden. Vor diesem Hintergrund erklären sich Mentee und Mentorin einverstanden, an der begleitenden Evaluation durch Fragebögen und ggf. auch durch Interviews teilzunehmen und ihre Erfahrungen zu dokumentieren. Die Erfahrungen und Einschätzung der Teilnehmerinnen werden von der Projektleitung gesammelt und ausgewertet. Da das Projekt sich noch im ersten Durchlauf befindet, können hierzu vorerst keine Angaben gemacht werden.

Bei dem Mentoringprogramm *PROFIT* handelt es sich um ein klar strukturiertes Programm, das durch seine verbindlichen Kontaktvorgaben eine kontinuierliche Betreuung gewährleistet. Es stellt eine sinnvolle Ergänzung für Frauen dar, die in sog. Männerberufen arbeiten wollen. Bei entsprechenden Kontakten zu geeigneten Mentorinnen kann das Programm auf alle Bereiche übertragen werden. Wie die Qualität der Betreuung einzuschätzen ist, werden die Evaluationsergebnisse zeigen. Ähnliche Ansätze finden sich auch an der Technischen Universität Ilmenau, die mit besonderen Aktionen junge Frauen für den Studiengang Ingenieurwissenschaften begeistern möchte (vgl. HRK 2010).

Hochschule für Technik und Wirtschaft Berlin (o.J.): PROFIT-Mentoringprogramm. URL: <http://www.f4.htw-berlin.de/fuer-studierende/profit-mentoring/> [Zugriff: 12.06.2013].

HRK (2010): Kreative Vielfalt. Wie deutsche Hochschulen den Bologna-Prozess nutzen. Bologna-Zentrum. Bonn: HRK, 64. URL: http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/HRK_GP_8.7.1_Online.pdf [Zugriff: 12.06.2013].

3.2.3 Das Konzept „Zwei in einem Boot“ an der Technischen Universität München

Zwei in einem Boot der Technischen Universität München ist ein integratives Modulkonzept für Bachelorstudierende der Elektro- und Informationstechnik (fünftes und sechstes Semester) sowie für Masterstudierende der Berufspädagogik (Lehramt). Seit dem Wintersemester 2012/13 werden beide Studienrichtungen in einer Lehrveranstaltung vernetzt. Im Fokus steht dabei der Peer-Learning-Aspekt: Die Studierenden der Elektro- und Informationstechnik (EI) eignen sich durch Projektarbeit berufsrelevante Handlungskompetenzen an, während die Studierenden der Berufspädagogik dies durch die Begleitung der Projektarbeit als Moderatoren tun. Ziel ist es, neben der fachlichen Problemlösungskompetenz auch die Kompetenzen im Bereich der Teamentwicklung und Projektbegleitung sowie die Methoden-, Kommunikations- und Sozialkompetenz zu fördern.

Das Lehrkonzept setzt sich aus zwei Modulen zusammen: Teamentwicklung und Handlungsorientierung. In dem Modul zur Teamentwicklung erhalten die Studierenden der Berufspädagogik die Möglichkeit, die Teamentwicklungsprozesse der EI-Studierenden projektbegleitend zu beobachten und zu moderieren. In diesem Zusammenhang bieten die angehenden Berufspädagogen „Softskill-Workshops“ an, in denen die EI-Studierenden Präsentations-, Rhetorik- und Teambildungstrainings als Vorbereitung auf die Projektphase erhalten. Die Studierenden der Berufspädagogik nehmen zur Vorbereitung auf diese Aufgabe an einem Tutorenqualifikationsworkshop von ProLehre, dem Kompetenzzentrum für Hochschullehre der Technischen Universität München, teil. In dem Modul zur Handlungsorientierung können Studierende der EI durch eine semesterübergreifende Projektarbeit fachliche und überfachliche Kompetenzen erwerben. Die EI-Studierenden bearbeiten ihr Projekt, bspw. die Erstellung eines 3D-Films, in Teams von 15 bis 20 Studierenden. Angesichts der Gruppengröße stellt die Lösung von Intra- und Intergruppenkonflikten eine Herausforderung dar. Die Begleitung der Projektgruppen durch die angehenden Berufspädagogen ist vor diesem Hintergrund von besonderer Bedeutung. Parallel zur Projektphase, in der Berufspädagogenteams (zwei bis vier Studierende) in die jeweiligen Projektteams integriert sind, werden Präsenztermine angeboten, bei denen die EI-Studierenden praktische Hilfestellungen erhalten können. Vor der eigentlichen Projektumsetzung erfolgen eine erste Zwischenpräsentation der Ergebnisse und ein Feedback durch die Betreuer. Zum Ende des Projekts werden die Ergebnisse (bspw. 3D-Filme) in einer Abschlussveranstaltung vorgestellt.

Die Evaluation des im Wintersemester 2012/13 erstmalig durchgeführten Moduls soll durch Gruppengespräche und Feedbackfragebögen der teilnehmenden Studierenden erfolgen. Der Vergleich der Prüfungsleistungen mit den Prüfungsergebnissen vorhergehender Jahrgänge (traditionelle Vorlesungen) soll Rückschlüsse auf die Effektivität des Konzepts ermöglichen.

Zwei in einem Boot teilt den Studierenden spezifische Funktionen und Aufgaben zu, die den Erwerb und die Förderung berufsrelevanter (Schlüssel-)Kompetenzen ermöglichen. Die gesamte Projektphase kennzeichnet eine hohe Selbstständigkeit und Eigeninitiative der Studierenden. Insbesondere der Einsatz und die Aufgaben der angehenden Berufspädagogen, bspw. die Durchführung der „Softskill-Workshops“, scheinen für alle Beteiligten vorteilhaft. Das integrative Konzept von *Zwei in einem Boot* eignet sich dafür, Studierende mit komplementären Kompetenzen aus unterschiedlichen Studiengängen über eine gemeinsame Projektarbeit zu verbinden. Inwieweit die Umsetzung des Konzepts gelingt, wird die Evaluation zeigen.

Diepold, K. (o.J.): Zwei in einem Boot. URL: http://www.stifterverband.info/wissenschaft_und_hochschule/lehre/fellowships/fellows_2012/pdf/diepold.pdf [Zugriff: 12.06.2013].

3.2.4 P@L – Entwicklung und Erprobung eines neuartigen Lehrformats vom konventionellen PoL zum interaktiven und kooperativen Blended-Learning-Szenario an der Goethe-Universität Frankfurt am Main

Das Projekt *P@L* der Goethe-Universität Frankfurt am Main beschreibt ein Angebot für Zahnmedizinierende des ersten klinischen Semesters im Fach „Zahnerhaltungskunde“. Dabei werden Problemorientiertes Lernen (PoL) und digitales Lernen (E-Learning) zum sog. Blended Learning³⁹ kombiniert. Das übergreifende Ziel von *P@L*, das erstmalig im Wintersemester 2012/13 angeboten wurde, ist eine Verbesserung der zahnmedizinischen Ausbildung, indem die Studierenden bestmöglich auf die Behandlung von Patienten vorbereitet werden. Außerdem soll die Lehrkompetenz der Tutoren als Lernbegleiter gestärkt und die Betreuung verbessert werden. Gefördert wird *P@L* von der Stiftung für die Deutsche Wissenschaft.

Das Studium der Zahnmedizin erfolgt an der Universität Frankfurt sowohl mittels traditioneller Lehrformate (Vorlesungen, Seminare) als auch moderner Lehr- bzw. Lernmethoden (fallbasiertes Lernen, Problemorientiertes Lernen, E-Learning). Durch *P@L* rückt das entdeckende, interaktive Lernen am virtuellen Patienten ins Zentrum. Dabei werden Patientenfälle Step-by-Step von der Diagnose bis zur Therapie virtuell und interaktiv aus Sicht eines Zahnarztes behandelt. Online-Selbstlernphasen und Offline-Gruppenarbeiten wechseln sich dazu ab. Begleitet werden die Studierenden im realen PoL-Unterricht von studentischen Tutoren und Mentoring-Tutoren (zahnärztliche Mitarbeiter), die die Verknüpfung von elektronischen

³⁹ Blended Learning wird hier als integriertes bzw. gemischtes Lernen verstanden. Dabei wird das elektronische Lernen (E-Learning) mit Präsenzveranstaltungen ergänzt. Blended Learning kann auf die Theorien des Konstruktivismus zurückgeführt werden, in denen der Lernende im Vordergrund steht und Lernen einen aktiven Prozess darstellt.

Lerninhalten und PoL-Fällen übernehmen. Die Tutoren greifen direkt in die Gruppeninteraktionsphase ein, indem sie richtungsweisend und erklärend zur Seite stehen. Zunächst erfolgt eine Online-Selbstlernphase, in der ein virtueller Patientenfall bearbeitet wird. Daran anschließend wird in der Offline-Gruppenarbeit in jeder Gruppe ein neu diagnostiziertes „Problem“ bei dem bereits bekannten Patienten aus der Selbstlernphase bearbeitet. Die Bearbeitung erfolgt anhand von fünf Schritten: Klärung von Verständnisfragen, Definition des Problems, Sammlung von Ideen und Lösungsansätzen, systematische Ordnung der Ideen und Lösungsansätze sowie Formulierung der Lernziele. Anschließend erfolgt eine weitere Selbstlernphase, in der die Lerninhalte des Patientenfalls vertieft werden. Zum Abschluss wird das Gelernte im Simulationslabor, als Therapie des Patientenfalls, in die Praxis umgesetzt. Erst dann ist der Fall beendet. Jeder Studierende soll im Laufe des Semesters drei Fälle bearbeiten.

Nach einem ersten Durchlauf von *P@L* wurden 24 Studierende im ersten klinischen Semester und drei studentische Tutoren schriftlich nach ihrer Einschätzung zum Konzept des Blended Learnings und der Wirkung der Tutoren befragt. Danach schätzen die Studierenden den neuen didaktischen Ansatz von *P@L* sowie die Rolle der studentischen Tutoren positiv ein. Als Ergebnis der Evaluation zeigte sich aber auch, dass nur durch eine entsprechende Vorbereitung der Tutoren sowie ein Mentoring durch die zahnärztlichen Mitarbeiter ein Lernerfolg bei den Studierenden gewährleistet werden kann.

Das Projekt *P@L* ermöglicht durch das Blended Learning eine Verbindung zwischen traditionellen und modernen Lehr- bzw. Lernformaten. Die Verknüpfung von analoger und digitaler Welt ermöglicht den Studierenden zusätzliche Erfahrungsräume, in denen sie ihr Wissen anwenden können. Die richtungsweisende Begleitung durch Tutoren, die insbesondere die Verknüpfung zur virtuellen Lernumgebung koordinieren, gewährleistet, dass die Studierenden durch die vielfältigen Lernformen nicht überfordert werden. Gleichzeitig erfordert die tragende Bedeutung der Tutoren einen gezielten Einsatz sowie eine entsprechende Ausbildung, da diese in den Gruppenarbeitsphasen zur Akzeptanz und Motivation beitragen.

Gerhardt-Szép, S. (2012): *P@L* – Entwicklung und Erprobung eines neuartigen Lehrformats vom konventionellen POL zum interaktiven und kooperativen Blended-Learning-Szenario. Antrag auf ein Fellowship für Innovationen in der Hochschullehre der Baden-Württemberg Stiftung, der Joachim Herz Stiftung und des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft. URL: http://www.stifterverband.info/wissenschaft_und_hochschule/lehre/fellowships/fellows_2012/pdf/gerhardt-szep.pdf [Zugriff: 12.06.2013].

3.2.5 Das Modul „Do it!“ an der Ruhr-Universität Bochum

Alle Masterstudierenden der Ruhr-Universität Bochum haben seit 2006 die Möglichkeit, das Modul *Do it!*, das im Optionalbereich zur Erweiterung personaler und sozialer Kompetenzen angeboten wird, zu wählen. Das Modul zielt auf die Stärkung des Selbstkonzepts, die Verbesserung des Einfühlungsvermögens und der Wahrnehmungsfähigkeit sowie die Weiterentwicklung kommunikativer Fähigkeiten der Studierenden.

Im Rahmen des Moduls arbeiten Gruppen von zehn bis 15 Studierenden während der vorlesungsfreien Zeit zusätzlich zu ihrem Fachpraktikum und unabhängig von ihrem Studiengang in einer sozialen Einrichtung. Ein zweitägiger Workshop während der Vorlesungszeit bereitet die Studierenden auf ihren zweiwöchigen Einsatz in der Praxis vor. Der erste Teil des Workshops dient dabei der Analyse spezifischer Interessen, eigener Stärken und Schwächen der Teilnehmer sowie dem Kennenlernen potenzieller Einsatzfelder. Danach ist es Aufgabe der Studierenden, zu einer Einrichtung ihrer Wahl Kontakt herzustellen und dort einen Praxisexperten als Mentor zu gewinnen. Im zweiten Teil des Workshops, der sich an diesen Findungsprozess anschließt, werden in der Gruppe die Ziele und die Erwartungen der Studierenden an ihre Tätigkeit in der gewählten Sozialeinrichtung besprochen sowie ihre Fragen und Bedenken bezüglich der Anforderungen dort thematisiert. Nach der Praxisphase erfolgt eine Auswertung der praktischen Tätigkeit in der sozialen Einrichtung im Rahmen eines ganztägigen Kolloquiums. Dabei stellen die Studierenden ihre Erfahrungen vor und reflektieren die Erlebnisse in Tandems. Das Modul schließt mit einer schriftlichen Reflexion des Praktikums und einem Feedback zum Seminar ab. Die Auseinandersetzung der Studierenden mit ihren Stärken und Schwächen dient letztendlich dazu, ihre Selbst- und Sozialkompetenz zu erweitern. Grundlegend in dem Modul ist die supervisorische Arbeit, die schwerpunktmäßig auf die Selbstreflexion der Studierenden abzielt. Dabei lehnt sich das methodische Vorgehen an das „Vier-Seiten-Modell“ von Schulz von Thun sowie das „Riemann-Modell“ zu den Grundcharakteren von Persönlichkeiten an. Das Modul wird mit fünf ECTS-Punkten kreditiert.

Die Bewertungen des Moduls durch die Studierenden sind überwiegend positiv. Mitunter wurde das Praktikum von den Studierenden verlängert oder es haben sich sogar Beschäftigungsmöglichkeiten ergeben. Ein in der Evaluation von Dozentenseite kritischer Punkt ist die Benotung der Studierenden, da der Inhalt der Veranstaltungen sowie die Leistung der Studierenden schwer objektiv mess- und vergleichbar sind.

Das Modul *Do it!* ermöglicht es den Studierenden, zusätzlich zu ihrem Fachpraktikum Erfahrungen im sozialen Bereich zu sammeln. Die Stärke des Konzepts liegt in der gezielten persönlichen Vorbereitung und supervisorischen Begleitung der Teilnehmer. Ohne eine entsprechende Qualifikation des Dozenten im Bereich der Beratung und Supervision wird eine derartige Fokussierung auf soziale und personale Kompetenzentwicklung nur schwer gelin-

gen. Hier sollte die Benotung in einem solchen außerfachlichen Leistungsbereich überdacht werden. Als weitere wichtige Gelingensbedingung erweist sich ein Netzwerk an sozialen Einrichtungen und motivierter Betreuer vor Ort, die Studierende individuell anleiten können.

Katholische Hochschulgemeinde (KHG) (o.J.): Do it! Förderung der Sozialen Kompetenz. URL: <http://www.kirche-vor-ort.de/sozialekompetenzen0.html?PHPSESSID=du16kncgup26gngt8pblgk8ad1> [Zugriff: 12.06.2013].

3.2.6 Das Projekt „PREPARE^{plus}“ an der Technischen Universität Berlin

Das Projekt *PREPARE^{plus}* stellt eine berufsqualifizierende Lehrveranstaltung des Career Service und der Fakultät Wirtschaft und Management der Technischen Universität Berlin dar. Studierende aller Fächer können jeweils zum Ende der vorlesungsfreien Zeit und semesterbegleitend an diesem Projekt teilnehmen. Ziele von *PREPARE^{plus}* sind die Förderung der interdisziplinären Zusammenarbeit und Denkweise, die Aneignung berufspraktischer Erfahrungen und die Weiterentwicklung von Schlüsselkompetenzen der Studierenden, um sie auf den Berufseinstieg vorzubereiten.

Das Veranstaltungskonzept sieht drei Trainingswochen mit verschiedenen, frei wählbaren Blockseminaren sowie ein anschließendes Praxisprojekt vor. In den ersten beiden Wochen können sich die Studierenden aus einem Blockseminarangebot zu überfachlichen Schlüsselkompetenzen bspw. für Teamarbeit und Teamführung, Persönlichkeitsentwicklung und Selbstmarketing oder Gesprächs- und Verhandlungsführung entscheiden. Ziel dieser ersten beiden Wochen ist es, die Studierenden auf die Praxisprojekte vorzubereiten, indem ihre Sozialkompetenzen weiter ausgebaut und sie in ihrem Selbstkonzept gestärkt werden. Die dritte Woche soll Fähigkeiten speziell im Bereich Management (u.a. Personal- und Projektmanagement, Controlling) trainieren. Im Anschluss an die Trainingsphase bearbeiten die Studierenden in Zusammenarbeit mit Unternehmenspartnern und teils auch in den Unternehmen selbst ein Praxisprojekt in Kleingruppen. Die Ausrichtung des Projekts wird durch die zuvor gewählte Schwerpunktsetzung im Managementbereich bestimmt. So sind die Studierenden angehalten, ihre in den Trainingswochen erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten auf die Praxis anzuwenden und einen kompletten Arbeitsprozess vollständig zu durchlaufen. Die Studierenden, die an *PREPARE^{plus}* teilnehmen möchten, können sich auch für ein Praxisprogramm entscheiden, indem sie nur die dritte Trainingswoche (Management) für ihre Qualifizierung nutzen und daran ein Unternehmensprojekt anschließen. Neben der akademischen Vergütung in Form von Leistungspunkten (ECTS) erhalten die Studierenden, je nach Modulwahl, Zertifikate des Career Service und/oder des Unternehmens. Zu den dafür erforderlichen Leistungsnachweisen gehören ein schriftlicher Projektbericht sowie eine mündliche Präsentation der Projektergebnisse.

PREPARE^{plus} soll den Studierenden ermöglichen, berufsfeldbezogene Schlüsselkompetenzen zu entwickeln und Praxiserfahrungen an realen Aufgabenstellungen aus Unternehmen zu sammeln. Obwohl dieses Projekt allen technischen Fachkulturen offen steht, stellt sich die Frage, inwiefern die Unternehmenspartner auch passgenau auf alle Fachkulturen reagieren können. Das Projekt stellt ein attraktives Kooperationsangebot von Universität und Unternehmen dar, das auf beiden Seiten Kooperationsbereitschaft und Organisationsentwicklung verlangt. Ebenso scheint es lohnenswert, die Übertragbarkeit hinsichtlich anderer – nicht-technischer – Studiengänge zu prüfen. Dass die Übertragbarkeit auf andere Hochschulen im technischen Bereich gegeben ist, zeigt die Fachhochschule Münster (Fachbereich Wirtschaft) mit dem Erweiterungsmodul „Projektstudium“ (vgl. HRK 2013).

HRK (2013): Studium und Praxis. Zusammenarbeit von Hochschulen und Unternehmen. Hrsg.: Projekt nexus der Hochschulrektorenkonferenz. Bonn: HRK, 17.

URL: http://www.hrk-nexus.de/uploads/media/Broschuere_Studium_und_Praxis.pdf [Zugriff: 12.06.2013].

Technische Universität Berlin (2013): Lehrveranstaltung *PREPARE^{plus}*.

URL: <http://www.career.tu-berlin.de/prepare> [Zugriff: 12.06.2013].

Technische Universität Berlin (o.J.): Themenbereiche und beispielhafte Aufgabenstellungen bisheriger *PREPARE* Praxisprojekte.

URL: http://www.career.tu-berlin.de/fileadmin/ref2/career-service/Beispielaufgaben_Praxisprojekte_PREPARE_TN.pdf [Zugriff: 12.06.2013].

3.2.7 Das „BusinessplanLab@FUB“ an der Freien Universität Berlin

Mit dem Wintersemester 2009/10 führte die Freie Universität Berlin das *Businessplan-Lab@FUB* für Studierende aller Fachbereiche ein. Ein Semester lang lernen die Studierenden, eine Geschäftsidee zu entwickeln und diese eigenständig in einem Businessplan umzusetzen. Mit ihrem Businessplan konkurrieren die Studierenden bei dem regelmäßig durchgeführten Businessplan-Wettbewerb, in dessen Rahmen die besten Ideen prämiert werden.

Die Studierenden treten in interdisziplinär zusammengesetzten Teams gegeneinander an. Jeweils maximal vier Teilnehmer werden zu Beginn des *BusinessplanLab@FUB* im Rahmen von zwei teambildenden Veranstaltungen aufeinander eingestimmt. Um an dem finalen fachbereichsübergreifenden Businessplan-Wettbewerb teilzunehmen, müssen die Teams zuerst in der Vorrunde überzeugen. Diese findet in den jeweiligen Fachbereichen statt. Aus den beiden besten Businessplänen der jeweiligen fachbereichsinternen Wettbewerbe setzt sich dann die Endrunde zusammen. Sowohl die fachbereichsspezifischen *BusinessplanLab@FUB*-Wettbewerbe als auch der fachübergreifende Wettbewerb werden von Lehrveranstaltungen sowie Expertenvorträgen zur Gründungsthematik flankiert. In den Veranstaltungen erfahren die Studierenden, wie ein Businessplan aufgebaut ist, welche betriebswirtschaftlichen Grundlagen dafür nötig sind und auf welche Kriterien bei der strukturierten Ausarbeitung zu achten ist. Sobald die Teams eine Geschäftsidee entwickelt haben, beginnen

sie diese in einen Businessplan zu übersetzen. Die Ideen können sowohl aus der Naturwissenschaft oder Informatik, aber auch aus der Sozialwissenschaft stammen, denn zusätzlich begleiten Coaches aus den verschiedenen Fachbereichen die Studierenden auf ihrem Weg ins Finale. Für die Präsentation im Rahmen der *BusinessplanLab@FUB*-Vor- und Endrunden lernen die Studierenden zudem, wie man eine Geschäftsidee einem fachfremden Publikum verständlich präsentiert.

Die Qualität der erarbeiteten Businesspläne wird zusätzlich zur Begleitung der Coaches und zur Bewertung einer Fachjury durch die Teilnahme am Businessplan-Wettbewerb Berlin-Brandenburg gesichert. Dort können die Teams ein Feedback von externen Juroren erhalten und die Markttauglichkeit ihrer Geschäftsidee prüfen. *BusinessplanLab@FUB* ermöglicht Studierenden, Erfahrungen in der Geschäftsgründung zu sammeln und bietet hierfür inhaltliche und fachliche Begleitung. Die Präsentation in den verschiedenen Runden simuliert dabei eine Wettbewerbssituation aus dem Berufsalltag. Eine Übertragbarkeit auf andere Fachkulturen scheint gegeben. Die Hochschule Niederrhein bspw. ermöglicht den Studierenden in dem Programm „Healthcare Management“ Businesskonzepte für ein Tumorzentrum zu entwickeln (vgl. HRK 2011).

Freie Universität Berlin (o.J.): BusinessplanLab@FUB. URL: <http://businessplanlab.de/> [Zugriff: 12.06.2013].

HRK (2011): Gute Lehre. Frischer Wind an deutschen Hochschulen. Projekt nexus – Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre. Bonn: HRK, 17. URL: http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Gute_Lehre_9.4_FREI_200_Hoch.pdf [Zugriff: 12.06.2013].

3.2.8 Das Gemeinschaftsprojekt „Globale Systeme und interkulturelle Kompetenz (GSiK)“ an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg

Globale Systeme und interkulturelle Kompetenz (GSiK) ist ein fach- und fakultätsübergreifendes Lehrprogramm von zehn Institutionen aus sechs Fakultäten der Universität Würzburg, das bereits seit 2008 als studienbeitragsfinanziertes Projekt existiert. Ziel ist es, Studierenden aller Fachbereiche den Erwerb interkultureller Kompetenz zu ermöglichen. Dazu sollen Studierende für interkulturelle Themen- und Fragestellungen sensibilisiert werden, grundlegende Sozial- und Kommunikationskompetenzen erwerben sowie in kultur- und disziplinübergreifenden, globalen Zusammenhängen denken lernen. Als interdisziplinär angelegtes Projekt soll *GSiK* die intrauniversitäre Kommunikation verbessern und zur Internationalisierung und interkulturellen Öffnung der Universität beitragen.

Im Rahmen des *GSiK*-Projekts werden Seminare, Workshops und Vorträge aus unterschiedlichen fachlichen Perspektiven heraus zum Thema „interkulturelle Kompetenz“ angeboten. Jeder Studierende, der an der Universität Würzburg immatrikuliert ist, kann an dem *GSiK*-Projekt teilnehmen. Aus einem breiten disziplinübergreifenden Angebot können die Studierenden je nach gewünschter inhaltlicher Ausrichtung und organisatorischer Ver-

einbarkeit mit ihrem Studium frei wählen. Als Nachweis erfolgreich besuchter Kurse erhalten die Studierenden in einem ersten Qualifikationsschritt das „*GSiK*-Zertifikat“ (neu seit Wintersemester 2012/13, Besuch von mindestens fünf *GSiK*-Veranstaltungen) und in einem zweiten optional auch das „Erweiterte *GSiK*-Zertifikat“ (Besuch von mindestens zehn *GSiK*-Veranstaltungen). Häufig können dabei auch ECTS-Punkte für das Studium, z.B. im Bereich Schlüsselqualifikationen, gesammelt werden. Auslandsaufenthalte sind auf die Zertifikate anrechenbar. 2011 wurde *GSiK* im Rahmen des BMBF-Projekts „Qualitätspakt Lehre“ um *GSiK*plus erweitert. Mit *GSiK*plus soll *GSiK* qualitativ (z.B. strukturell) weiterentwickelt werden. Eine *GSiK*plus-Maßnahme ist bspw. die Einführung des „*GSiK*-Zertifikats“ als zweiter Schritt eines Dreistufenmodells zur Auseinandersetzung mit interkultureller Kompetenz gewesen. *GSiK*s Engagement für die Internationalisierung der Universität und den interkulturellen Beitrag zum Diversity Management erhält mit *GSiK*plus einen zusätzlichen Fokus. Es geht insoweit darum, weitere universitäre Zielgruppen für interkulturelle Lehrinhalte zu identifizieren und bedarfsgerechte Lehr- und Weiterbildungsangebote zu entwickeln. Die Anbindung von *GSiK*plus an *GSiK* als an der Universität etablierte Struktur soll die Nachhaltigkeit der *GSiK*plus-Aktivitäten sichern.

Die Evaluation von *GSiK*-Lehrveranstaltungen erfolgt dezentral über die beteiligten Fachbereiche. Laut statistischer Analyse der Universität Würzburg wurden von Wintersemester 2009/10 an bis einschließlich Sommersemester 2012 bisher 197 *GSiK*-Zertifikate ausgestellt bei stetig wachsender *GSiK*-Absolventenzahl. Knapp 50% der *GSiK*-Absolventen stammen aus der Philosophischen Fakultät II (insbesondere aus der Pädagogik und Sonderpädagogik); auf Platz zwei (25%) liegt die Philosophische Fakultät I, gefolgt von den Juristen (11%) und Wirtschaftswissenschaftlern (10%). Die Absolventenzahl in den MINT-Fächern dagegen ist sehr gering. Laut Feedback der Studierenden sind hier die ausgelasteten Stundenpläne einer der Gründe dafür. Im Schnitt benötigten die Studierenden drei Semester und besuchten knapp zwei Veranstaltungen mehr als notwendig, um das *GSiK*-Zertifikat zu erwerben. Fast acht Semesterwochenstunden wendeten die *GSiK*-Absolventen für das Thema „Interkulturelle Kompetenz“ auf. Die Anzahl der Studierenden, die an *GSiK*-Veranstaltungen teilnehmen, ist sehr viel höher als die Zahl derjenigen, die Schlusszertifikate erwerben. Im Wintersemester 2012/13 waren es 1468 Studierende. Eine erste sensibilisierende Auseinandersetzung mit interkulturellen Themen, die sich curricular integrieren lässt, ist also stark nachgefragt.

Das Lehrprogramm *GSiK* der Universität Würzburg stellt ein attraktives, und im Zeitalter von Globalisierung und Internationalisierung beinahe unverzichtbares Angebot zum Erwerb von interkultureller Kompetenz als Schlüsselqualifikation für das spätere Berufsleben dar. Über ein breit gefächertes, interdisziplinäres Lehrangebot mit klar definierten Anforderungen und Optionen für zusatzqualifizierende Zertifikate können Studierende aller Fachrichtungen angesprochen und für interkulturelle Belange nachhaltig qualifiziert werden. Das

belegen nicht zuletzt die hohen Teilnehmerzahlen von deutlich über 1000 Studierenden pro Semester.

Julius-Maximilians-Universität Würzburg (2013): Über das GSiK-Projekt.

URL: http://www.jura.uni-wuerzburg.de/studium/gsik4/ueber_das_gsik_projekt/ [Zugriff: 12.06.2013].

3.2.9 Das Studienelement „Psychosoziale Basiskompetenzen für den Lehrerberuf“ an der Universität Kassel

Das Studienelement *Psychosoziale Basiskompetenzen für den Lehrerberuf* der Kasseler Universität ist eine seit 2008 für alle Lehramtsstudierenden in der Studieneingangsphase verpflichtende Lehrveranstaltung. Im Rahmen des bildungswissenschaftlichen Kernstudiums will es Studierenden frühzeitig Lerngelegenheiten bieten, feedbackgestützt die eigenen studien- und berufsrelevanten Fähigkeiten und motivationalen Grundlagen zu reflektieren sowie eigene Lern- und Veränderungsbedarfe und -bereitschaften zu erkennen. Daraus abgeleitet sollen die Studienanfänger Ziele für ihren Qualifizierungsprozess formulieren. Zugleich wird die Absicht verfolgt, jene Studierende mit deutlichem Unterstützungsbedarf zu identifizieren und für ihren weiteren Ausbildungsprozess zu beraten.

Das Kasseler Konzept der „Basiskompetenzen“ wird lehramtsübergreifend in Form eines eininhalbtägigen Kompaktseminars, begrenzt auf eine Gruppengröße von zwölf Studierenden, umgesetzt. Den Kern der Veranstaltung bilden vier Lernsituationen zu verschiedenen Kompetenzbereichen, zu denen sich die Studierenden gegenseitig Feedback geben, unterstützt von zwei speziell ausgebildeten Dozenten. Seit Herbst 2012 werden geschulte Beobachter zur Erhöhung der Qualität der Fremdbeobachtung eingesetzt. Zu den Lernsituationen zählen: (1) die Selbstpräsentation vor der Gruppe, (2) das gemeinsame Lösen einer Teamaufgabe, (3) die Auseinandersetzung mit einer biografisch als bedeutsam erlebten pädagogischen Situation und (4) das Erproben der Methode der kollegialen Fallberatung. Fokussiert werden dabei insbesondere psychosoziale Grundkompetenzen, wie Kommunikations-, Interaktions- und Kooperationskompetenzen, emotionale Kompetenz und (Selbst-)Reflexionsfähigkeit (ausführlich vgl. Bosse 2013). Die Kompaktveranstaltung schließt mit einer Auswertung der Erfahrungen mit Blick auf das weitere Studium in Form eines individuellen Perspektivgesprächs ab. Diesem Gespräch, für das mit einem Dozenten der Wahl 15 Minuten zur Verfügung stehen, werden die schriftlichen Lernbiografien der Studierenden sowie die Beobachtungen und Einschätzungen der beiden Dozenten zugrunde gelegt. Anschließend beschreiben die Studierenden in einer Seminarreflexion auf ein bis zwei Seiten persönliche Entwicklungsziele für die weitere Ausbildung. Seit Herbst 2009 können Studierende mit einem größeren Beratungs- und Entwicklungsbedarf zu einem erweiterten Perspektivgespräch an ein Mitglied des Leitungsteams oder einen externen Berater verwiesen werden. Diese Coachinggespräche sind obligatorisch. Insbeson-

dere für Studierende mit deutlicherem Unterstützungsbedarf werden daraus schriftlich fixierte Vereinbarungen an den Betreuer des nachfolgenden Blockpraktikums zwecks gezielter Unterstützung dort weitergeleitet.

Das Projekt wird seit seiner Einführung begleitend evaluiert, einmal hinsichtlich dessen Nutzens für die eigene Lernentwicklung der Studierenden (standardisierte Online-Befragung) und auch zum Studienverlauf und Studienerfolg mittels einer parallel dazu laufenden Fragebogenerhebung an der Universität Kassel. Für die Studienanfängerkohorte 2008/09 liegen inzwischen Ergebnisse vor (vgl. Nolle 2012). Von den 308 Befragten profitierte nach eigener Aussage der überwiegende Teil von dem Seminarangebot und konnte diesen Nutzen auch konkret benennen. Den größten Gewinn aus dem Studienelement ziehen offenbar Studierende, die über geringe psychosoziale Kompetenzen verfügen, aber eine hohe Lernorientierung aufweisen. Ein kleiner Teil der Befragten konnte keinen persönlichen Nutzen aus dem Angebot ziehen und für sich auch keine Verbindungen daraus zu Anforderungen des Lehrerberufs ableiten. Als problematisch wird darunter eine Gruppe ausgemacht, bei der sowohl Kompetenzen als auch Lernorientierung wenig ausgeprägt sind. Seit Anfang 2013 findet eine obligatorische Nachbefragung aller Seminarteilnehmer (Online-Evaluation) statt. Die bisherigen Daten (N=194) belegen den Nutzen und die Sinnhaftigkeit der Seminarinhalte und zeigen, dass ca. 80% der Seminarteilnehmer durch das Perspektivgespräch eigene Stärken und Entwicklungsbereiche klarer definieren können und sich durch das Kompaktseminar in ihrer Berufswahl gestärkt fühlen bzw. angeregt werden, ihre Berufswahl zu überdenken (ca. 20%).

Das Kasseler Projekt der psychosozialen Basiskompetenzen stellt ein ambitioniertes Ausbildungselement in der Lehrerbildung dar. Mittels einer hohen kapazitären Investition (etwa 55 bis 60 Kompaktseminare pro Jahr mit je zwei Dozenten und zwei Beobachtern) wird hier gleich zu Studienbeginn versucht, für alle Studienanfänger verbindlich eine Kompetenzabklärung im Hinblick auf den Lehrerberuf vorzunehmen sowie gleichzeitig deren individuellen Entwicklungsbedarf aufzuzeigen. Dabei zielt die Philosophie des Konzepts offenbar anstelle einer schlichten Eignungsfeststellung (für den Lehrerberuf) auf Eignung als Prozess. Somit wird über eine solche Analyse von Eingangsvoraussetzungen Lehramtsstudierender hinaus für deren Studienerfolg viel davon abhängen, wie der sich anschließende Ausbildungsprozess gezielt daran anknüpft. Dazu bleibt abzuwarten, wie es gelingt, entsprechende Lerngelegenheiten anzubieten. Inzwischen wurde bereits begonnen, das Kompaktseminar „Basiskompetenzen“ mit dem anschließenden ersten Schulpraktikum zu verzahnen.

Bosse, D. (2013): Kompetenzabklärung zu Studienbeginn. Am Beispiel des Kasseler Projekts „Psychosoziale Basiskompetenzen für den Lehrerberuf“. In: Hessler, G./Oechsle, M./Scharlau, I. (Hrsg.): Studium und Beruf: Studienstrategien – Praxiskonzepte – Professionsverständnis. Perspektiven von Studierenden und Lehrenden nach der Bologna-Reform. Bielefeld: transcript, 253-266.

Nolle, T. (2012): Psychosoziale Basiskompetenzen und Lernorientierung in der Eingangsphase des Lehramtsstudiums. Ergebnisse einer Evaluationsstudie. In: Bosse, D./Dauber, H./Döring-Seipel, E./Nolle, T. (Hrsg.): Professionelle Lehrerbildung im Spannungsfeld von Eignung, Ausbildung und beruflicher Kompetenz. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 67-80.

Universität Kassel (o.J.): Psychosoziale Basiskompetenzen für den Lehrerberuf. URL: <http://www.uni-kassel.de/einrichtungen/zlb/basiskompetenzen/basiskompetenzen/basiskompetenzen.html> [Zugriff: 12.06. 2013].

3.3 Beispiele zu integrierten Praktika

3.3.1 Das Projekt „Qualifizierungskonzept und innovative Prüfungsform für die Betreuung von Laborpraktika“ in Studiengängen der Fächer Biologie und Chemie an der Technischen Universität Darmstadt

Das 2011 initiierte Projekt *Qualifizierungskonzept und innovative Prüfungsform für die Betreuung von Laborpraktika* ist ein Angebot für Bachelorstudierende an der Technischen Universität Darmstadt in Studiengängen der Fächer Biologie und Chemie. Studierende des fünften und sechsten Semesters, die im Rahmen eines Pflicht- bzw. Wahlpflichtmoduls die Betreuung kleiner Gruppen von Studierenden in Laborpraktika durchzuführen haben, sollen dafür didaktisch qualifiziert und zu „LernCoaches“ ausgebildet werden. Ziel ist es, so die Betreuungsqualität für diese Praktika zu erhöhen und bei den studentischen Betreuern zugleich selbstorganisiertes Lernen sowie fachliche und überfachliche Kompetenzen zu fördern.

Bei der Umsetzung des Konzepts kooperieren Mitarbeiter der Fachbereiche Biologie und Chemie mit der Hochschuldidaktischen Arbeitsstelle der Technischen Universität Darmstadt, die die Qualifizierung der Mitarbeiter übernimmt. In einem zweitägigen Workshop bilden die zuvor geschulten Dozenten die studentischen Betreuer zu LernCoaches aus, die dann in den Anfangssemestern die Praktika der jüngeren Studierenden fachlich und methodisch begleiten. Dabei sollen sie das eigene Fachwissen vertiefen, mit schwierigen Betreuungssituationen umgehen lernen und Führungskompetenz entwickeln. Da diese Betreuungstätigkeit als Studienleistung in ein Modul eingebracht wird, werden mit dem Projekt zugleich geeignete Prüfungsformen für die Bewertung der studentischen Betreuer erprobt und evaluiert. Diese Prüfungsformen sollen u.a. helfen, didaktisches Handeln und Selbstreflexionsprozesse zu beurteilen. Zudem sollen sie so aufbereitet werden, dass sie durch die wissenschaftlichen Mitarbeiter, die die Praktika leiten, gut gehandhabt werden können, um mit der Beurteilung der Vielzahl studentischer Betreuer nicht überfordert zu werden. Damit setzt das Projekt bei der Verbesserung der Lehr- und Prüfungsformate auf drei Ebenen an: Auf der Ebene der Studierenden verbessert sich die Betreuungsqualität in den Laborpraktika, auf der Ebene der studentischen Betreuer erweitern die LernCoaches ihre fachlichen, methodischen und sozialen Kompetenzen und auf der Ebene der wissenschaftlichen Mitarbeiter stärken die Dozenten durch die eigene Qualifizierung und die Ausbildung der LernCoaches ihre fachdidaktische Expertise.

Die Pilotphase des Projekts wird im Februar 2014 abgeschlossen. Durch eine Evaluation soll ein kriteriengeleitetes Prüfungsinstrument erstellt werden, das das situationsspezifische Verhalten und die Kompetenzen der LernCoaches angemessen beschreibt und beurteilt.

Das Projekt *Qualifizierungskonzept und innovative Prüfungsform für die Betreuung von Laborpraktika* folgt den Empfehlungen des Wissenschaftsrates von 2008 zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium, indem es aktives und eigenverantwortliches Lernen und gegenseitige Hilfestellung durch förderliche Lehr-Lernsituationen in der Praktikumsbetreuung ermöglicht. Die Übernahme der Betreuung der Laborpraktika durch die LernCoaches kennzeichnet den partizipativen Charakter dieses Formats. Sowohl das Qualifizierungsmodell für Studierende und akademische Mitarbeiter als auch neue Prüfverfahren für eine stärker kompetenzorientierte Leistungsfeststellung können der Qualitätsentwicklung in der Lehre wichtige Impulse geben und sicherlich auch auf andere Fächer, in denen Praktika oder auch Projekte zu betreuen sind, übertragen werden.

Homann, U. (2011): Betreuung von Laborpraktika.

URL: http://www.stifterverband.info/wissenschaft_und_hochschule/lehre/fellowships/homann/index.html
[Zugriff: 12.06.2013].

3.3.2 Das Projekt „Vom Lehren zum Lernen – und zurück. Die unteilbare Lehrerbildung“ an der Friedrich-Schiller-Universität Jena

Das Jenaer Projekt *Vom Lehren zum Lernen - und zurück. Die unteilbare Lehrerbildung* ist neben vergleichbaren Vorhaben in Magdeburg, Oldenburg und Stuttgart eines von vier durch den Stifterverband 2010 ausgezeichneten Modellprojekten. Ziel ist es, die Lehrerbildung zu optimieren, indem die verschiedenen Ausbildungsphasen – die theoretische Hochschulausbildung und der praktische Vorbereitungsdienst – konsequenter miteinander verzahnt und aufeinander bezogen werden. Dazu soll die Kooperation zwischen dem Zentrum für Lehrerbildung und Didaktikforschung (ZLB) der Universität Jena, den Studienseminaren Erfurt und Gera und dem Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Thillm) vertieft und nachhaltig institutionalisiert werden.

Für die Umsetzung sind vier Teilprojekte vorgesehen: Mit dem ersten Teilprojekt („Kerncurricula“) soll die Zusammenarbeit vom Praxissemester auf die gesamte Lehrerbildung ausgedehnt und dazu der curriculare Rahmen einer phasenübergreifenden Lehrerbildung konsequent(er) an den Lehrerbildungsstandards der KMK ausgerichtet werden. Das zweite („Intervisions- und Hospitationszirkel“) und das dritte Teilprojekt („Portfolios“) greifen ineinander und umfassen didaktische Maßnahmen zur Förderung einer reflexiven Ausbildungs- und Beratungskultur über alle drei Ausbildungsphasen hinweg. Dazu sollen bereits bestehende Konzepte von Intervisions- und Hospitationszirkeln aus dem Vorbereitungsdienst auf die anderen Ausbildungsphasen ausgedehnt und Portfolios eingeführt werden, um vor allem Erfahrungsoffenheit und Selbstverantwortung für das eigene Lernen zu befördern.

In der Förderungszeit ist vorgesehen, das Zirkelmodell (zweites Teilprojekt) der Studienseminare in Zusammenarbeit mit der Universität in drei Stufen auszubauen: In einer ersten Stufe werden an den Ausbildungsschulen neben den Lehramtsanwärtern auch die Praktikanten (universitäre Ausbildungsphase) einbezogen. Die zweite Stufe intensiviert das Peer-Coaching, mit dem beide Studierendengruppen im Dialog Unterricht gemeinsam vorbereiten, durchführen und auswerten. Und schließlich soll auf einer dritten Ausbaustufe die theoriegeleitete Reflexion erfahrener Schul- und Unterrichtspraxis durch ein Coaching von Experten (Ausbildungslehrkräfte, auswärtige Experten) genutzt werden. Als Instrument einer studien- und berufsbegleitenden Reflexion (drittes Teilprojekt) wird parallel dazu das Thüringer Portfoliokonzept – bisher nur in der zweiten Phase verbindlich eingeführt – weiter differenziert und mit der Universitätsausbildung harmonisiert. Ein entsprechendes, noch zu entwickelndes Gesamtkonzept soll im Studienverlauf den Umgang mit Portfolios über alle Ausbildungsphasen hinweg befördern.

Das vierte Teilprojekt („Fortbildung Didaktik“) ist auf die Rekrutierung und Qualifizierung der Fachleiter gerichtet. Über ein neues Studienprogramm werden angehende Fachleiter in einem zweijährigen Ausbildungszyklus für vier Unterrichtsstunden pro Woche als Trainees an einen fachdidaktischen Lehrstuhl abgeordnet, nehmen dort an Forschungsprojekten teil und halten ein Seminar ab. Für weitere vier Unterrichtsstunden nehmen sie an Fortbildungsveranstaltungen teil. Die notwendigen Entlastungstunden werden durch das Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur finanziert.

Die bisherigen Erfahrungen mit der bisher praktizierten Zirkelarbeit zeigen einen Zugewinn für eine kompetenzorientierte Lehrerbildung. In evaluierenden Gesprächen signalisieren sowohl Lehramtsanwärter als auch Praktikanten ein deutliches Interesse an einem wechselseitigen Peer-Coaching und -Mentoring. Die „Fortbildung Didaktik“ wird durch eine formative Evaluation begleitet. Die bereits an der Universität durchgeführten Kompetenz- und Belastungsstudien sollen mit den Fördermitteln bis in den Vorbereitungsdienst fortgeführt werden.

Ungeachtet der Umstellung der Lehrerbildung auf neue Studiengänge scheint das Problem der Koordinierung der Ausbildung zwischen den Phasen und verschiedenen Ausbildungsstellen (Hochschule, Studienseminar, Ausbildungsschule) bisher kaum gelöst. Wenn es der Universität Jena zusammen mit den anderen Ausbildungsbeteiligten gelänge, dauerhaft ein kooperatives, abgestimmtes Gesamtkonzept in der Lehrerbildung bis in die Berufseingangsphase hinein zu realisieren, hätte dies bundesweit große Bedeutung.

3.3.3 Das Projekt „Forschendes Lernen – von Anfang an!“ an der Pädagogischen Hochschule Weingarten

Durch das Projekt *Forschendes Lernen – von Anfang an!* sollen Lehramtsstudierende über die Verzahnung von Theorie und Praxis frühzeitig an forschungsorientiertes und kooperatives Lernen und Arbeiten herangeführt und in ihrer Reflexionsfähigkeit und Selbstlernkompetenz gestärkt werden. Ein entsprechend angepasstes hochschuldidaktisches Fortbildungskonzept soll parallel dazu die Lehrenden speziell für den Einsatz von E-Portfolios, medialen Lernangeboten und Selbstlernformaten qualifizieren helfen.

Die Ziele werden durch vier Maßnahmen zu erreichen versucht: Erstens soll die Studierfähigkeit der Studierenden bereits in der ersten Woche vor Studienbeginn über eine zentrale Veranstaltung und weitere sechs Einzelveranstaltungen durch Forschendes Lernen gefördert werden. Die Auseinandersetzung mit dem Prozess „Studieren lernen“ wird in Arbeitsgruppen im ganzen ersten Semester fortgeführt. Zweitens ist vorgesehen, in der Studieneingangsphase Lehrangebote im Fach Erziehungswissenschaft so aufeinander abzustimmen, dass praktische Erfahrungen der Studierenden theoriegeleitet reflektiert werden und dabei systematisch forschungsorientiert und, durch Peer-Assessment unterstützt, kooperativ gelernt wird. Dazu ist bspw. vorgesehen, das Orientierungs- und Einführungspraktikum mit der Begleitveranstaltung an der Hochschule (im Block und semesterbegleitend) und einer Selbstlernumgebung über ein E-Portfolio, verbindlich über alle schulpraktischen Studien hinweg, zu verzahnen. Neu verankert wurden zudem die gegenseitige Einsichtnahme und das mündliche und schriftliche Feedback von Kommilitonen zu Unterricht und E-Portfolianteilen. Drittens sollen zukünftig mit einer mediengestützten Selbstlernumgebung „Fit durchs Studium“, auf die Studierende für die gesamte Studiendauer zurückgreifen können, auch forschungsrelevante Informationen aus der Hochschule und dem Internet für die Studierenden zusammengeführt werden. Eine vierte Maßnahme schließlich zielt darauf ab, die Lehrenden hochschuldidaktisch insbesondere für die Gestaltung handlungs- und forschungsorientierter Lehr- und Lernkontexte fortzubilden.

Das mit Mitteln des Landes Baden-Württemberg von 2012 bis 2015 geförderte Projekt soll durch eine formative Evaluation überprüft werden. Erste Erfahrungen aus der Erprobungsphase mit etwa 300 Lehramtsstudierenden führten bereits zu Überlegungen, die Ausbildung an der Hochschule besser auf den Rhythmus der Schule abzustimmen und die Aufgaben und Inhalte der Lernplattform Moodle in eine bessere Passung zu den unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen der Studienanfänger zu bringen (vgl. auch Janssen/Kansteiner/Schnebel u.a. 2013). Ein Konzept für die wissenschaftliche Begleitung wird vorbereitet.

Nicht zuletzt durch die frühzeitige Verzahnung von berufspraktischen Erfahrungen und bildungswissenschaftlicher Theorie i.S. eines Forschenden Lernens können Studierende an

eine forschend-reflexive Haltung herangeführt und für wissenschaftliche Methoden und deren Relevanz für die eigene professionelle Kompetenzentwicklung sensibilisiert werden. Inwieweit das tatsächlich gelingt, wird die studienbegleitende Evaluation erst zu Projektende zeigen können. Von Bedeutung wird sicherlich sein, eine solche forschungsorientierte Grundhaltung über die Studieneingangsphase hinaus „wach“ zu halten, kooperatives und selbstbestimmtes Lernen gewinnbringend umzusetzen und damit zugleich auch das Entwicklungspotenzial aller drei im Studienverlauf zu absolvierenden Praktika produktiv auszuschöpfen. Die Erfahrungen damit werden offenbaren, inwieweit ein solches Studienkonzept in die Lehramtsausbildung an anderen Einrichtungen übertragen werden kann.

Janssen, M./Kansteiner, K./Schnebel, S./Stamann, Ch./Stratmann, J./Wiedenhorn, T. (2013): Neukonzeption der Verschränkung von Theorie und Praxis in der Eingangsphase der Lehramtsstudiengänge. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung Jg.8, Nr.1, 69-78.

Pädagogische Hochschule Weingarten (2013): Forschendes Lernen – von Anfang an! URL: http://www.ph-weingarten.de/erziehungswissenschaft/forschendes_Lernen.php [Zugriff: 12.06.2013].

3.4 Beispiele zu speziellen praxis- bzw. forschungsbezogenen Formaten

3.4.1 Das Projekt „UNIAKTIV – Service Learning“ an der Universität Duisburg-Essen

Durch die Verknüpfung von universitärer Lehre und gesellschaftlichem Engagement, dem sog. Service Learning, sollen Bachelor- und Masterstudierende der Universität Duisburg-Essen bereits seit 2005 einen Einblick in gemeinnützige Projekte und Einrichtungen bekommen und neben fachlichen Kompetenzen insbesondere ihre sozialen und personalen Kompetenzen stärken. *UNIAKTIV*, das Zentrum für gesellschaftliches Lernen und soziale Verantwortung, initiiert und koordiniert Angebote zur Förderung bürgerschaftlichen Engagements und strebt mittelfristig eine curriculare Einbindung von Service Learning in alle Fachbereiche an.

Studierende aller Fakultäten der Universität Duisburg-Essen können sich freiwillig an verschiedenen Aktivitäten zugunsten lokaler, gemeinnütziger Organisationen beteiligen. *UNIAKTIV* berät interessierte Studierende und vermittelt sie passgenau in gesellschaftliche, sozialpolitische, kulturelle und ökologische Arbeitsfelder. Zusammen mit der Essener Ehrenamt-Agentur hält das Zentrum dazu eine Datenbank mit derzeit mehr als 300 Non-Profit-Organisationen und über 600 Engagementangeboten bereit. Neben Coachings bietet *UNIAKTIV* den Studierenden Begleitveranstaltungen wie Workshops oder Projektseminare, in denen sie sich mit Unterstützung von Lehrenden verschiedener Disziplinen auf ihr Freiwilligenengagement vorbereiten und dort auch ihre Erfahrungen reflektieren können. Gegenstand eines solchen Seminars kann etwa eine anfängliche, theoretische Einarbeitung in ein Thema bzw. eine Problemstellung und die anschließende praktische Anwendung in gemeinnützigen Projekten und Einrichtungen sein. So erarbeiteten Studierende bspw. im Rahmen des Seminars „Chance²: Praktisch führen durch Mentoring“ zunächst Grundlagen des Mentorings, ehe sie an Schulen förderbedürftige Schüler anhand ihrer erworbenen Kenntnisse unterstützten. In vielen Studiengängen der Universität Duisburg-Essen wurden solche Seminare in der fachbezogenen Lehre bereits curricular verankert. *UNIAKTIV* qualifiziert und begleitet Lehrende zur Umsetzung von Service Learning in hochschuldidaktischen Fortbildungen und durch individuelle Coachings. Studierende, deren Studienordnung keine feste Einbindung von Service Learning-Seminaren vorsieht, können derartige Angebote über den Ergänzungsbereich fachübergreifender Schlüsselkompetenzen belegen und auch kreditiert bekommen. Mit einem anerkannten Zertifikat dokumentiert *UNIAKTIV* das Engagement und die dadurch erworbenen Kompetenzen der Studierenden. Insgesamt beteiligten sich bisher über 1700 Studierende und 50 Lehrende an mehr als 100 Service Learning-Seminaren.

Die Universität Duisburg-Essen ist Gründungsmitglied des Netzwerks „Bildung durch Verantwortung“, einer Vereinigung von 13 Hochschulen, die es sich zur Aufgabe gemacht hat, Service Learning-Angebote zu fördern. Jährlich wird von der Universität der *UNIAKTIV*-

Preis an Studierende, Lehrende und gemeinnützige Organisationen vergeben. Dieser Preis dient den Studierenden bei späteren Bewerbungen als Referenz und zeichnet deren Engagement aus. Darüber hinaus ist die Universität dazu berechtigt, den Landesnachweis Nordrhein-Westfalen, ein Zertifikat zur Dokumentation und Anerkennung sozialen Engagements, an Studierende zu verleihen. Eine von der Hochschul-Informationssystem GmbH (HIS) durchgeführte Evaluation, die sowohl hochschulinterne Akteure als auch externe Kooperationspartner mit einschloss, bestätigt eine erfolgreiche Umsetzung des Service Learning-Konzepts an der Universität Duisburg-Essen und hebt besonders die gute Vernetzung mit den Kooperationspartnern hervor. Gleichwohl wurden durch diese Evaluation auch Unzulänglichkeiten verdeutlicht, wie bspw. eine noch zu geringe Implementierung von Service Learning-Angeboten in die Lehre sowie der oft zu kurze Zeitraum für das Freiwilligenengagement der Studierenden.

Die Universität Duisburg-Essen bietet seit nunmehr etwa acht Jahren Service Learning-Veranstaltungen an. *UNI AKTIV* ist eine der ersten Einrichtungen an einer Universität, die Service Learning als Konzept fächerübergreifend und systematisch zur Verbesserung der Qualität der Lehre einsetzt und dazu bereits ein breites Spektrum an Seminaren, Projekten und Kooperationsunternehmen anbieten kann. Service Learning-Angebote mit ihrer engen Verknüpfung von Theorie und praktischer Anwendung stellen für die Studierenden eine abwechslungsreiche, aktive Form des Lernens dar, die nicht nur für sie, sondern auch für gemeinnützige Organisationen gewinnbringend ist.

3.4.2 Das Projekt „Humboldt reloaded – Forschungspraxis von Anfang an“ an der Universität Hohenheim

Humboldt reloaded ist ein vom Bundesministerium für Bildung und Forschung mit fast acht Millionen Euro gefördertes Projekt der Universität Hohenheim für mehr Forschung im Bachelorstudium. Über eine fünfjährige Laufzeit von 2011 an sollen an allen drei Fakultäten der Universität bis zu zwei Drittel aller Bachelorstudierenden frühzeitig für Forschung und Wissenschaft begeistert werden und Kompetenzen für das forschungsorientierte Studieren und das eigene, selbstständige Lernen entwickeln. Mit Forschungsprojekten und durch zusätzliche Mitarbeiter sollen die grundständige Lehre unterstützt und ein besseres Betreuungsverhältnis gewährleistet werden. So will die Universität zeigen, dass das Humboldt'sche Ideal vom „lehrenden Forschen“ und „forschenden Lernen“ auch im Bachelorstudium Bestand hat.

Kern des Konzepts bilden studentische Forschungsprojekte. Sie sind freiwillig und richten sich insbesondere an Studierende im dritten und vierten Semester. In Kleingruppen bis maximal 15 Personen führen die Studierenden unter wissenschaftlicher Begleitung ein Forschungsprojekt von Anfang bis Ende durch. Die Projekte sind experimentell, empirisch

oder theoretisch, umfassen zwischen 30 bis 180 Stunden und finden im Block oder über ein bis zwei Semester statt. So wurde bspw. im Bereich Pflanzenproduktion/Agrarökologie ein 3D-Planspiel für ein nachhaltiges Landschaftsmanagement entwickelt, im Marketingbereich zur Verhandlungsneigung von Kunden geforscht oder in der Biotechnologie die Fermentation von Stroh und *Miscanthus* unter Laborbedingungen untersucht. Die Arbeitsergebnisse werden jährlich auf einer öffentlichen Tagung mit Postern und Vorträgen vorgestellt. Die Projektinitiierung und -betreuung wird durch 13 zusätzliche wissenschaftliche Mitarbeiterstellen unterstützt. Der studentische workload kann mit bis zu sechs ECTS-Punkten im Rahmen des „Portfoliomoduls“ oder des „Lernraumsemesters“ kreditiert werden. Parallel zum Forschenden Lernen wird in der Verantwortung der Zentralen Studienberatung eine Lernwerkstatt mit Kursen und Selbstlernmaterialien für Studierende rund um das Lernen und Studieren aufgebaut. Dazu zählen bspw. hochschulweite Kurse zu Lern-, Arbeits- und Entspannungstechniken, E-Learning-Angebote oder auch Selbsttest- und Informationsmaterialien. Mit der Einrichtung einer Methodenwerkstatt sollen die Projektbetreuer und -mitarbeiter miteinander in einen kollegialen Austausch treten, individuell beraten und über spezifische Fortbildungen gezielt auf die Gestaltungsanforderungen forschender Lehre vorbereitet werden. Zusätzlich bietet das Lehrprojekt ein Online-Angebot für Studierende und Universitätsmitarbeiter an mit Projekthomepage, Berichterstattung in der universitätsinternen Netzzeitung, u.a. für studentisches Feedback und mit Professoreninterviews zu aktuellen politischen und gesellschaftlichen Fragen aus Sicht der Forschung. Für beide Werkstätten sowie für die Projektkoordination, Öffentlichkeitsarbeit und Evaluation wurden fünf zusätzliche Personalstellen eingerichtet.

Mit einer prozessbegleitenden Evaluation und einer Akzeptanzstudie soll die Wirksamkeit von *Humboldt reloaded* kontrolliert und optimiert werden. Im Rahmen der Evaluationsforschung werden Projektbetreuer und Studierende zu Beginn und gegen Ende der Projektlaufzeit zu Lern- und Leistungszielen, Teilnahmemotivation und Kompetenz- und Qualifikationseinschätzungen befragt. Eine Evaluation im Sommersemester 2012 ergab u.a., dass aus Studierendensicht eine Kombination aus guter Betreuung und selbstständigem Arbeiten am wichtigsten für den Lerngewinn ist. Im Rahmen der Akzeptanzstudie wird der Anpassungsbedarf für das Gesamtprojekt aus Sicht der Studierenden als auch der Lehrenden ermittelt. Erste Ergebnisse zeigen, dass die Akzeptanz vom Interesse der Studierenden an dem jeweiligen Projekt abhängig ist und dass der Forschungsbezug nicht zu „abstrakt“ und voraussetzungsreich (spezifisches Vorwissen) sein sollte. Des Weiteren sind zusätzliche Sachmittel aus Sicht der Projektbetreuer und eine gute Projektbetreuung für die Studierenden wichtig.

Das ehrgeizige Projekt scheint bisher gut angenommen, stieg doch die Zahl der Teilnehmer im zweiten Projektjahr auf 550 Studierende in 170 Projekten. Auch nahmen innerhalb eines Jahres rund 870 Studierende an den Kursen der Lernwerkstatt teil. Kleine Gruppen, gute Betreuung und der klare Bezug zur (Forschungs-)Praxis können bei guter Projektein-

bindung sicherlich bei vielen Studierenden das Interesse für Wissenschaft und Forschung wecken und so zugleich auch zu einem Vehikel für bessere Studienleistungen und die Qualität der Lehre werden. Allerdings, darauf lässt bereits die beträchtliche Fördersumme schließen, scheinen die anspruchsvollen Projektziele ohne einen deutlichen personellen und materiellen Mehraufwand im „Regelfall“ kaum umsetzbar. Neben einem solchen Stellenaufwuchs wird es vermutlich auch darauf ankommen, Hochschullehrer und wissenschaftliche Mitarbeiter an den Fakultäten für das „lehrende Forschen“ und „forschende Lernen“ zu aktivieren und auch zu qualifizieren, denn immerhin sollen zwei Drittel – etwa 4000 Studierende – erreicht werden.

Universität Hohenheim (2013): Humboldt reloaded. URL: <https://studium-3-0.uni-hohenheim.de/humboldt-reloaded> [Zugriff: 12.06.2013].

3.4.3 Das Projekt „Musikhören“ an der Universität Potsdam

Die Musikwissenschaft und Musikpädagogik an der Universität Potsdam bieten ihren Studierenden im Hauptfach (Bachelor) sowie im Lehramt (Master) seit dem Sommersemester 2013 das Projekt *Musikhören* an. Im Rahmen des Projekts setzen die Studierenden in Kooperation mit Praxispartnern Audioguides bei Musikveranstaltungen ein und wenden damit ihr musikwissenschaftliches sowie -pädagogisches Fachwissen an. Des Weiteren sammeln die Studierenden Forschungserfahrungen, da sie den Einsatz der Audioguides evaluieren.

Das Projekt *Musikhören* besteht aus einem musikwissenschaftlichen sowie einem musikpädagogischen Seminar und verbindet damit Fachwissenschaft mit Fachdidaktik. In den Seminaren erhalten die Studierenden das notwendige Fachwissen zur Musikhörforschung sowie zur Vermittlung von Musik im Bereich Schule und Kultur. In Form eines Co-Teachings begleiten die Dozenten der beiden Seminare die Studierenden bei der Projektarbeit. Die Aufgabe der Studierenden im Projekt ist es, die Testphase von „OHRPHON“ in Potsdam fachwissenschaftlich und fachdidaktisch zu begleiten. Unter dem Namen „OHRPHON“ werden ab der Saison 2013/14 Audioguides bei Musikveranstaltungen eingesetzt, um das Hören von Musik zu kommentieren und damit für das Publikum attraktiver zu gestalten. Das Besondere an „OHRPHON“ ist, dass über einen einseitigen Kopfhörer live eingesprochene Informationen und Kommentare möglich sind, ohne dabei die Wahrnehmung der Musik zu stören. In Kooperation mit der Musikfestspiele Sanssouci und Nikolaisaal Potsdam gGmbH sowie der Kammerakademie Potsdam gGmbH werden drei Veranstaltungen, die sich jeweils an verschiedene Zielgruppen richten, als Testphase für die Audioguides durchgeführt. Es handelt sich dabei um einen Konzertproben- und einen Opernprobenbesuch sowie um eine Bühnenführung. Jeder Studierende partizipiert an zwei der drei öffentlichen Veranstaltungen und übernimmt bei den Veranstaltungen einmal eine aktive und einmal eine forschende Rolle. Die Aufgaben werden jeweils in Gruppen bearbeitet. Aktiv bedeu-

tet bei einer Veranstaltung den Besuch der Proben bzw. die Bühnenführung live über das OHRPHON zu kommentieren. Die Vorbereitung der Kommentierung erfordert es zu recherchieren, ein Vermittlungskonzept zu entwickeln, ggf. Moderationstexte zu verfassen sowie den Live-Auftritt einzuüben. In der Veranstaltung, die die Studierenden nicht aktiv gestalten, evaluieren sie den Einsatz der Audioguides. Die Studierenden müssen bei den Vorbereitungen berücksichtigen, dass sich die Veranstaltung an Kinder, Jugendliche oder Erwachsene richten kann und ihre Vermittlungs- bzw. Evaluationskonzepte entsprechend ausrichten.

Eine Qualitätsüberprüfung der Projektergebnisse wird neben der Bewertung durch die Dozenten zudem durch die direkte Rückmeldung vom Publikum bei den Veranstaltungen ermöglicht. Die Ergebnisse der Forschungsgruppen werden den Kooperationspartnern vorgestellt und mit diesen diskutiert. Darüber hinaus wird bis zum Ende des Projekts ein Feedback von den Studierenden, den Partnern sowie dem Publikum eingeholt, um die Qualität des Projekts unter Berücksichtigung verschiedener Perspektiven einschätzen zu können. Die Kooperation mit den bestehenden Partnern soll ausgebaut werden, damit den Studierenden auch über die Einführungsphase hinaus die praktische Arbeit mit den Audioguides bei Veranstaltungen ermöglicht und das Projekt *Musikhören* in ein Regelanbot überführt werden kann.

Das Projekt *Musikhören* ermöglicht Studierenden, ihr Fachwissen unter realistischen Bedingungen anzuwenden und zugleich Musikvermittlungsarbeit und Musikwissenschaft in einem außerschulischen bzw. -universitären Bereich kennenzulernen. Studierende können damit regelmäßig an Veranstaltungen beteiligt werden bzw. die Einführung von neuen Konzepten durch Veranstalter begleiten. Allerdings müssen für eine Übertragung des Projekts entsprechende Kooperationspartner gewonnen werden, die ggf. zudem die hohen Kosten für Audioguides tragen.

Nikolaisaal Potsdam (2013): OHRPHON. URL: <http://www.nikolaisaal.de/reihen-2013-14/neu-ohrphon.html> [Zugriff: 12.06.2013].

3.4.4 Das Projekt „Compliance E-lliance“ an der Universität Leipzig

Das Projekt *Compliance E-lliance*⁴⁰ ist ein Angebot für Studierende des Fachbereichs Rechtswissenschaften der Universität Leipzig⁴¹. In diesem neuartigen englischsprachigen Lehr- und

40 Der Begriff „Compliance“ lässt sich auf „Corporate Compliance“, den Grundsatz der Maßnahmen, die von einem Unternehmen zur Einhaltung und Befolgung des geltenden Rechts ergriffen werden, zurückführen. „E-lliance“ setzt sich aus „E“, der Kommunikation auf elektronischem Wege und „lliance“, der Partnerschaft zwischen beiden rechtswissenschaftlichen Fakultäten, zusammen.

Prüfungsformat, ein Kooperationsprojekt der Universität Leipzig und der Miami University Law School, werden praxisrelevante Seminarthemen des Arbeitsfeldes Compliance behandelt und diskutiert. Ziel ist es, die Schlüsselqualifikationen der Studierenden in einem authentischen Arbeitsumfeld und anhand praxisnaher Beratungsszenarien zu verbessern, die Fremdsprachenkompetenz durch Teamarbeit zu steigern, den berufsbezogenen Umgang mit neuen Medien zu erproben, fächerübergreifende und interdisziplinäre Problemlösungsstrategien zu entwickeln sowie neue Fachkenntnisse durch Wissenstransfer zu erschließen.

Das Konzept orientiert sich dabei an dem Programm „Law without walls“ der Miami University. Die Veranstaltung, an der Studierende beider Universitäten teilnehmen, findet in einem virtuellen Hörsaal statt. Über eine Videokonferenz werden die Sitzungen der Veranstaltung in Echtzeit ausgerichtet, dabei steht der Austausch zwischen den Studierenden im Vordergrund. In Teamarbeit (je ein deutscher und US-amerikanischer Studierender) müssen praxisrelevante Seminarthemen des Wirtschaftsrechts, welche anhand von tatsächlichen Vorkommnissen der Wirtschafts- und Finanzwelt entwickelt werden, auf Englisch bearbeitet und präsentiert werden. Eine Praxisnähe soll dabei anhand von konkreten Fragestellungen der Unternehmenspraxis hergestellt werden. Der Austausch der Studierenden erfolgt über moderne Kommunikationsmittel wie Facebook, Skype und E-Mail. Unterstützung erhalten sie von den Dozenten sowie Praxispartnern aus der Wirtschaft (Senior Partner), welche insbesondere auf die Umsetzbarkeit und Realitätsnähe achten sollen. Die Senior Partner stammen aus ausgewählten international agierenden Unternehmen und Beratungsgesellschaften, z.B. Wirtschaftsprüfer. Die Reflexion (u.a. Sicht der Teilnehmer und Praxispartner bezüglich der Lehrinnovation) schließt unmittelbar an den virtuellen Hörsaal an und dient der Ergebnissicherung. Das erste Seminar fand im Oktober 2012 als Pilotprojekt statt, welches zur Sicherstellung der Durchführbarkeit der Lehrinnovation (u.a. Funktionieren der Technik, Mitwirkungsbereitschaft, Interesse) diente. Im Wintersemester 2013/14 wird das Seminar als belegbare Lehrveranstaltung durchgeführt und im Anschluss sowohl durch die Begleitforschung des Fellowship Programms als auch durch das eigentliche Projektteam evaluiert.

Compliance E-lliance scheint ein anwendungs- und kompetenzorientiertes Studium zu fördern und einen Einblick in das Arbeitsfeld Compliance zu ermöglichen. Aufgrund des zunehmenden Interesses an dem Bereich Compliance scheint dieses Lehrformat von Vorteil zu sein, denn auf diese Weise können neue Akzente in der juristischen Lehre etabliert werden. Insgesamt scheint das Projekt durch eine hohe Internationalisierung und Eigeninitiative der Studierenden gekennzeichnet zu sein und kann auf andere (Fach-)Bereiche übertragen werden. Neue Medien werden entsprechend eingesetzt, bspw. wird eine Facebook-Plattform für die Vernetzung zwischen Studierenden, Dozenten und Praxispartnern

aufgebaut. Jedoch dürfen der hohe technische Aufwand sowie die Zeitverschiebung nicht außer Acht gelassen werden.

Schneider, H. (2012): Compliance E-lliance – Ein neuer Typus praxisorientierter Lehrveranstaltung im virtuellen Hörsaal. URL: http://www.stifterverband.info/wissenschaft_und_hochschule/lehre/fellowships/fellows_2012/pdf/schneider.pdf [Zugriff: 12.06.2013].

3.4.5 Das Seminar „Interdisziplinäre Forschungskompetenz“ an der Universität Bielefeld

Zum Sommersemester 2011 wurde an der Universität Bielefeld das Seminar *Interdisziplinäre Forschungskompetenz* eingeführt. Masterstudierenden aller naturwissenschaftlich-technischen Fächer soll die Möglichkeit geboten werden, innerhalb eines Semesters den wissenschaftlichen Publikationsprozess als einen wesentlichen Teil des Forschungsprozesses kennenzulernen und einen eigenen Artikel zu den Ergebnissen ihrer zuvor verfassten Bachelorarbeit anzufertigen. Dabei sollen den Masterstudierenden u.a. Fähigkeiten vermittelt werden, die im Wissenschaftsbereich und anderen akademischen Berufen Voraussetzung sind.

Das Seminar wurde durch eine Gruppe von Lehrenden unterschiedlicher naturwissenschaftlich-technischer Disziplinen etabliert. Die Konzeptidee des Seminars *Interdisziplinäre Forschungskompetenz* beruht auf Grundlagen des Forschenden Lernens. Es beinhaltet ebenso kooperative Lernmöglichkeiten. Durch die Auseinandersetzung mit fachfremden Forschungsfragen oder übergreifenden gesellschaftlichen Problemen wird einerseits die Absicht verfolgt, fachübergreifende Kompetenzen zu erwerben und zu vertiefen. Andererseits ermöglicht die Bearbeitung vielfältiger Themen den Studierenden einen fachlichen Perspektivenwechsel. Über ein Semester sollen die Studierenden in Teams durch den eigenständigen Schreibprozess an die Schritte der Publikation eines wissenschaftlichen Artikels herangeführt werden. Dafür erarbeiten sie bspw. Kriterien für wissenschaftliche Artikel sowie Qualitätskriterien für die Bewertung anderer Forschungsartikel, setzen sich mit der adressatenorientierten Sprache auseinander, kommunizieren und diskutieren Forschungsergebnisse. Die Schritte des Publikationsprozesses werden durch Lehrende der naturwissenschaftlich-technischen Fakultäten betreut. Zur Unterstützung des Lernprozesses werden im Dialog zwischen Studierenden und Lehrenden die Gruppenarbeit reflektiert, Erfahrungen ausgetauscht sowie Denkprozesse im disziplinübergreifenden Forschungsprozess diskutiert. Bis zum Ende des Seminars sollen die Studierenden publikationswürdige Texte sowie Gutachten zu wissenschaftlichen Texten anderer Autoren der Gruppe erarbeiten. Zwischen den Präsenzsitzungen, die wöchentlich stattfinden, können die Studierenden im E-Journal „Bielefeld University Student Training Journal (BiNaturE)“ ihre Ergebnisse des Schreibprozesses und ihre Gutachten hochladen.

Durch Einschätzungen der Seminarteilnehmer aus Interviews konnten Erwartungen vor und Erfahrungen nach dem Seminar herauskristallisiert werden. Den realen Schreibprozess eines wissenschaftlichen Artikels zu durchlaufen, auch mit Blick für die eigenen Abschlussarbeiten, scheint den Studierenden sehr wichtig. Darüber hinaus empfinden sie die Online-Plattform für einen Austausch als wesentlich unterstützend. Der damit verbundene Realitätsbezug sorgt den Feedbacks nach zu urteilen für Motivation bei den Studierenden. Die interdisziplinäre Zusammensetzung verschiedener Fächer und Themen erweist sich für Studierende sowie Lehrende als gewinnbringend, die eigenen fachspezifischen Grenzen zu überschreiten. Die Komplexität des Seminars bedingte zu Anfang einen hohen Arbeitsaufwand für die Studierenden neben Forschungspraktika und weiteren Lehrveranstaltungen. Daher wurden die Kernelemente in den nachfolgenden Semestern herausgearbeitet und der Kurs im Umfang reduziert.

Das Konzept des Seminars stellt sich in dessen Anliegen und Erwartungen durch die klare Benennung der Schritte des Publikationsprozesses als transparent und zielgerichtet dar. Transparenz in den Arbeitsschritten ist nach diesem Konzept für die Erarbeitung im Semester eine Unterstützung und Orientierungshilfe. Der Realitätsbezug zum wissenschaftlichen Arbeiten und Publizieren wird durch den direkten und onlinebasierten Austausch ermöglicht. Das Konzept des Seminars ließe sich unter der Voraussetzung einer beratenden Durchführung auch auf andere Fachdisziplinen übertragen. Insbesondere wären forschungsnahe Fachbereiche wie die Geistes- und Sozialwissenschaften geeignet. Solche Studierende, die von vornherein forschend tätig sind und Interesse am Publizieren haben, wären eine geeignete Zielgruppe. Zudem bietet die Universität Bielefeld darüber hinaus Schreiblabor an, das Studierende beim Organisieren und Verfassen von Studienarbeiten beratend unterstützt (vgl. HRK 2010).

HRK (2010): Kreative Vielfalt. Wie deutsche Hochschulen den Bologna-Prozess nutzen. Bologna-Zentrum. Bonn: HRK, 24-25. URL: http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/HRK_GP_8.7.1_Online.pdf [Zugriff: 12.06.2013].

Lenger, J./Weiss, P./Kohse-Höinghaus, K. (2013): Vermittlung interdisziplinärer Forschungskompetenz: Lehren und Lernen von- und miteinander. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung (zfhe), Jg.8/Nr.1, 60-68.

Universität Bielefeld (o.J.): Interdisziplinäre Forschungskompetenz. URL: http://www.uni-bielefeld.de/Universitaet/Studium/SL_K5/angebote_lehrende/Lehren-Lernen/Materialien/Endversion_Chemie_Interdisziplinaere_Forschungskompetenz.pdf [Zugriff: 12.06.2013].

3.4.6 Das Projekt „Game Based Learning im virtuellen Mikrobiologie-Labor“ an der Beuth Hochschule für Technik Berlin

Das Projekt *Game Based Learning im virtuellen Mikrobiologie-Labor* wird für Studierende des zweiten Bachelorsemesters Biotechnologie zum ersten Mal ab dem Wintersemester 2013/14 angeboten und erprobt. Ziel des Projekts ist es, mit Hilfe spielerischer und inter-

aktiver Lehrmedien den Lerngegenstand tiefer und aktiver zu durchdringen, als es durch traditionelle Formen der Wissensaneignung (bspw. theoretisch lesend) gegeben ist. Dabei stehen die Verbesserung der Lernergebnisse, die Optimierung von Betreuungs- und Laborangeboten sowie der Transfer von Lehr-Lernsituationen im Vordergrund.

Traditionell wird das erste Pflichtpraktikum auf Grundlage eines Papier-Skriptes vor- und aufgearbeitet, durch ein theoretisches Beispiel veranschaulicht und dessen Lösungsweg erläutert. Diese Herangehensweise soll durch ein virtuelles und realitätsgetreues Mikrobiologie-Labor in Form eines Computerspiels in 2D bzw. 3D zur Einübung von Experimenten erweitert werden. Gegenstand des Konzepts ist die selbstständige und spielerische Lösung einer Aufgabenstellung, die nur auf einem Weg erreicht werden kann. Die Aufgaben in dem Spiel stellen reale Arbeitsschritte in einem Labor dar, inklusive entsprechender Instrumente, Arbeitshilfen und Hinweise. Dabei können die Studierenden erproben, wie sie welche Arbeitsschritte anordnen und durchführen und welche Vorgehensweisen fehlerhaft bzw. Erfolg versprechend sind. Die Taktung und Planung von Arbeitsschritten, die Anwendung einer zugrundeliegenden Theorie sowie die sofortige Aufdeckung von fehlerhaften Aktionen durch das Spiel stehen dabei im Vordergrund selbstorganisierten Lernens. Wird das Versuchspensum zufriedenstellend und fristgerecht innerhalb der Simulation abgearbeitet, können die Studierenden das Erlernte optimiert in einem realen Labor praktizieren. So können sich die Studierenden auf das Praktikum vorbereiten sowie das Erlernte nutzen. Dieser Prozesszyklus – Aufgabenlösung im virtuellen Lernraum, direkter Handlungsrückmeldung durch das Programm sowie Handlungsanpassung und Ergebnisoptimierung mit wiederholendem Charakter – stützt sich auf Annahmen von Garris, Ahlers und Driskell (2002).

Da das Projekt im Wintersemester 2013/14 erstmals in einer Lehrveranstaltung getestet und evaluiert werden soll, stehen zum Zeitpunkt dieser Veröffentlichung Evaluationsergebnisse noch aus. Das Konzept des *Game Based Learning* ermöglicht mit Hilfe digitaler Simulationen, Handlungen aus der Praxis erfahr-, erleb- und erprobbar zu machen. Diese Vorzüge lassen sich durch die Idee, Experimente in Form eines digitalen Spiels zu durchlaufen, erweitern. Das im Studium erworbene Fachwissen kann dadurch nicht nur praktische Anwendung finden, sondern auch gefestigt und verstanden sowie Handlungsstrategien optimiert werden. Dabei werden Studierende sowie Lehrende aus dem Fachbereich in den Lernprozess eingebunden. Eine Erweiterung der Kommunikation durch Lehrfilme, digitale Tools, wie Dropbox oder Moodle ist möglich. Im Hinblick auf andere naturwissenschaftliche Fächer scheint ein Transfer möglich, eine analoge Übertragung auf andere Fachkulturen wäre zu prüfen.

Garris, R./Ahlers, R./Driskell, J. E. (2002): Games, Motivation and Learning: Research and Practice Model. URL: <http://sag.sagepub.com/content/33/4/441.full.pdf+html> [Zugriff: 12.06.2013].

Gers, F. (2013): Game Based Learning im virtuellen Mikrobiologie-Labor. Vortrag im Rahmen der Tagung „Gute Lehre – gesucht und geteilt. Im Dialog mit den Fellows für Innovation in der Hochschullehre“, 18. März 2013. URL: http://www.stifterverband.info/veranstaltungen/archiv/2013_03_18_gute_lehre/gers_game_based_learning.pdf [Zugriff: 12.06.2013].

Gers, F./Prowe, S. (2012): Game Based Learning im virtuellen Mikrobiologie Labor. Antrag für Fellowships für Innovationen in der Hochschullehre. URL: http://www.stifterverband.info/wissenschaft_und_hochschule/lehre/fellowships/fellows_2012/pdf/gers.pdf [Zugriff: 12.06.2013].

3.4.7 Das Forschungsprojekt „PeTEX“ an der Technischen Universität Dortmund

Im Kontext des interdisziplinären Forschungsprojekts *PeTEX* (Plattform für e-learning und telemetrische Versuchsdurchführung), das von 2008 bis 2010 an der Technischen Universität Dortmund angelegt war, wurde im Studiengang Maschinenbau im Fachgebiet der Umformtechnik eine Online-Lernumgebung zum teleoperativen Experimentieren unter realistischen Bedingungen entwickelt. Dieser Prototyp wurde bereits in Laborveranstaltungen für die Umformtechnik, gefördert im Rahmen der Flexible Fonds Initiative von TeachING-LearnING.EU⁴², vereinzelt eingesetzt. Die internetgestützte Laborveranstaltung soll berufsrelevante Kompetenzen sowie Fachkenntnisse vertiefen und optimieren.

Die E-Learning-Plattform zur Durchführung von ferngesteuerten Live-Experimenten ist das Resultat der Kooperationsarbeit dreier europäischer Universitäten (Italien, Schweden und Deutschland) und richtet sich an drei Themenfelder der Umformtechnik: Umformen (Materialcharakterisierung), Trennen (Fräsen) und Fügen (Reibrührschweißen). Dazu werden Lernmaterialien und Kernthemen von Experten erstellt, welche in die Online-Umgebung (Moodle und Lernbar) eingebunden und von Studierenden bearbeitet werden sollen. Der Prototyp als Versuchseinheit neuer Lehrveranstaltungen ermöglicht Studierenden, in Kooperation und unter Betreuung von Tutoren, Experimente zu nutzen, diese zu planen, zu konfigurieren und durchzuführen. Die Bearbeitung der kontextualisierten Problemstellungen wurde vollständig automatisiert: Studierende arbeiten mit einem Roboter in einem digitalen, aber real existierenden Labor. Die Maschine wird für jeden Schritt im Experiment von den Studierenden selbst gesteuert. Das Experimentieren in der digitalen Lernumgebung kann internetgestützt nahezu zu jeder Zeit und von jedem beliebigen Ort aus vollzogen werden. Die individuellen Lernprozesse der Studierenden rücken durch eigene Aktivitäten, Selbstorganisation und -steuerung in den Mittelpunkt. Der Kompetenzerwerb (fachbezogen und fachübergreifend) und die Learning-Outcomes der Lerner sind unter Berücksichtigung von Ansätzen des Problembasierten und Forschenden Lernens in der didaktischen

⁴² TeachING-LearnING.EU ist ein Gemeinschaftsvorhaben der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule Aachen, der Ruhr-Universität Bochum und der Technischen Universität Dortmund zur Qualitätssicherung und -verbesserung ingenieurwissenschaftlicher Studiengänge.

Konzeptualisierung wesentlich. Die Verzahnung individueller Lernprozesse und des technischen Systems soll durch Lernlevels gewährleistet werden: Beginner (reflektierendes Lernen fördern), Intermediate (kreierendes Lernen fördern), Advanced (Entwicklung neuer Ideen). Innerhalb dieser drei Stufen sind die Kreativitätsleistungen und Vorgaben unterschiedlich stark gewichtet, geben dadurch jedoch die Möglichkeit, Studierende unterschiedlicher Semester einzubinden. Studierende müssen als Leistungsnachweis ein Auswertungsprotokoll in Form eines Wiki-Eintrags verfassen. Dabei sollen sie das Experiment, ihr Experimentieren und ihre Beobachtungen reflektieren.

Die Erprobung der internetgestützten Laborexperimente in vereinzelt Lehrveranstaltungen wurde von den Studierenden positiv beurteilt. Die technische Realisierung der Schnittstellen zwischen digitaler Lernplattform und praktischem Experimentieren, die interaktive Fernsteuerung und anspruchsvolle Automatisierung durch den 6-Achsen Roboter sowie die Weiterentwicklung der Prüfgeräte haben sich jedoch als komplexe Aufgabenstellungen erwiesen. Im fortführenden Forschungsprojekt ELLI-Exzellentes Lehren und Lernen in den Ingenieurwissenschaften⁴³, gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, soll das Modell am Institut für Umformtechnik und Leichtbau der Technischen Universität Dortmund im Rahmen einer flexiblen Prüfzelle für die Materialcharakterisierung weiterhin erprobt und optimiert werden. Für die Forschergruppe wird es eine zentrale Herausforderung sein, die technische, soziale und didaktische Ebene auszubalancieren. Die Verwirklichung internationaler Online-Begegnungen zwischen Lernern, Experten und Lehrenden werde darüber hinaus Gegenstand sein. Auf diese Weise sollen Wissen, Erfahrungen, bestehende Praktiken und Weiterentwicklungen in der Umformtechnik national und international vermittelt und ferner eine Verbindung technischer und sozialer Interaktionen ausgebaut werden. Zu prüfen bleiben die nachhaltige, didaktische Einbindung des Projekts in die Lehre sowie die Erfolge, die sich für die individuellen Lernprozesse der Studierenden ergeben.

Vorteile des Projekts erweisen sich darin, real bereitgestellte Experimente und nicht computergenerierte Simulationen räumlich und zeitlich flexibel zu bearbeiten. Ebenso zeigen sich Vorteile in der Ergänzung und Abwechslung zu Präsenzzeiten sowie der Idee, betreut und selbstgesteuert zu arbeiten. Herausforderungen scheinen das technische Know-how, die finanzielle Unterstützung sowie die sinnvolle und ertragreiche Verknüpfung der technischen und sozialen Ebene zu sein, deren Überwindung abzuwarten bleibt.

Jahnke, I./Terkowsky, C. (2009): Das Projekt PeTEX: E-Learning und Live-Experimente verbinden. In: Journal Hochschuldidaktik, Jg. 20, H.1, 14-17.
URL: http://www.zhb.tu-dortmund.de/hd/fileadmin/JournalHD/2009_1/Artikel_PeTEX.pdf [Zugriff: 12.06.2013].

43 ELLI-Exzellentes Lehren und Lernen in den Ingenieurwissenschaften (2013): Homepage unter <http://www.elli-online.net>

- Pleul, C./Terkowsky, C./Jahnke, I./Tekkaya, A. E. (2011a): Platform for e-learning and tele-operative experimentation (PeTEX) – Holistically integrated laboratory experiments for manufacturing technology in engineering education. Proceedings of SEFI Annual Conference. 1st World Engineering Education Flash Week (Lissabon, Portugal, 27.Sep.-4. Okt. 2011). Hrsg. von Bernardino, J./Quadrado, J. C., 578-585.
URL: <http://www.sefi.be/wp-content/papers2011/T12/104.pdf> [Zugriff: 12.06.2013].
- Pleul, C./Terkowsky, C./Jahnke, I./Tekkaya, A. E. (2011b): Tele-operated laboratory experiments in engineering education – The uniaxial tensile test for material characterization in forming technology. Using Remote Labs in Education. Two Little Ducks in Remote Experimentation. Hrsg. Von García Zubía, J./Alves, R. G.: Deusto Publicaciones, 323-347.

3.4.8 Das Projekt „pro8“ an der FH Aachen

Das Projekt *pro8*⁴⁴ ist ein Angebot für Studierende des Fachbereichs Maschinenbau und Mechatronik (jeweils viertes Semester) sowie Wirtschaftsingenieurwesen (sechstes Semester), das 2006 an der FH Aachen etabliert wurde. Industriebetriebe stellen eine reale Problematik als Aufgabe direkt aus der Praxis und Studierende müssen diese in konkurrierenden Teams innerhalb einer Woche lösen. Ziel des Projekts ist es, im Rahmen einer Projektwoche die Teamfähigkeit, die Problemlösekompetenz und professionelle Reflexionsfähigkeit zu fördern und gleichzeitig auf eine Projektphase im darauffolgenden Semester vorzubereiten.

Die Studierenden treten in Teams, die aus sechs bis acht möglichst unterschiedlichen Teilnehmern bestehen, gegeneinander an. Die Teams werden auf Grundlage der Ergebnisse des „Belbin-Teamtests“, den die Studierenden im Vorfeld durchführen, gezielt möglichst heterogen zusammengestellt. Zur inhaltlichen und methodischen Vorbereitung auf die Projektwoche erhalten die Studierenden ein Skript, dessen Inhalte in einem Test zu Beginn der Woche abgefragt werden. Tandems, die aus je einem Fach- und Teamcoach bestehen, betreuen die Teams während der Projektwoche. Die Coaches studieren bereits in höheren Fachsemestern; die Teamcoaches sind zudem aus dem Fachbereich Sozialpädagogik der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen in Aachen. Die Coaches werden in einem dreitägigen Seminar von einer Diplom-Sozialpädagogin geschult und durchlaufen innerhalb dieser Schulung die Projektaufgabe bereits im Schnelldurchgang. Die Projektwoche startet mit der Bekanntgabe der Aufgabenstellung: Ein reales Problem eines Industriebetriebs, das alle Teams in Konkurrenz zu lösen versuchen. In einem ersten Schritt müssen die Studierenden ein Pflichtenheft mit realistischen Zielen erstellen und dafür die Aufgabe in einzelne Arbeitsschritte zerlegen. Im Laufe der Woche arbeiten die Teams dann anhand des Pflichtenhefts und erstellen eine Dokumentation der technischen Lösung. In einer „Infothek“ können die Teilnehmer während des Wettbewerbs gezielt nach Fachinformationen recherchieren. Der letzte Schritt ist schließlich die öffentliche Vorstellung der Teamlösung,

44 Der Name „pro8“ leitet sich daraus ab, dass es sich um ein Projekt des Fachbereichs 8 „Maschinenbau und Mechatronik“ handelt.

die aus einer Poster- und einer PowerPoint-Präsentation besteht. Am Ende entscheidet eine Jury über die Gewinner. Zudem gibt das Coachingteam am Ende der Woche jedem einzelnen Teammitglied im persönlichen Gespräch ein Feedback zum Verhalten in der Gruppe.

Das Projektmodul wird regelmäßig einer studentischen Veranstaltungskritik unterzogen, die bisher in jedem Jahr gut ausgefallen ist. Zur genaueren Erfassung der Spezifika des Moduls wird derzeit der Evaluationsbogen erweitert und angepasst. Wichtig wäre an dieser Stelle jedoch vor allem – neben der Einschätzung der Studierenden – langfristige Effekte zu kontrollieren. Die Studierenden erhalten sowohl eine Rückmeldung zur Ergebnisqualität ihrer Lösungen durch die Jury als auch zu ihrer Kompetenzentwicklung durch die Feedbackgespräche mit den Coaches. Sowohl die teilnehmenden als auch die betreuenden Studierenden schätzen die Feedbackgespräche sowie die interdisziplinäre Zusammenarbeit als sehr wichtig ein. Die Maschinenbauer bspw. lernen von den Sozialpädagogen, auf welche Aspekte sie für eine Einschätzung der Teamarbeit achten müssen und wie ein Feedbackgespräch ablaufen kann und erhalten so eine Zusatzqualifikation für die Beurteilung von späteren Mitarbeitern. Inwieweit sich jedoch die Qualität der Absolventen aus Sicht der Arbeitgeber durch das Projektmodul verbessert, wird bisher nicht systematisch erfasst. In vereinzelten persönlichen Gesprächen bescheinigen die Industriepartner den Studierenden meist sehr gute Sozialkompetenzen.

Pro8 ermöglicht den Studierenden im Rahmen einer Projektwoche, realitätsnahe Aufgaben aus ihrem Berufsfeld unter realistischen Bedingungen (z.B. Zeitdruck, Wettbewerb, Teamarbeit mit Unbekannten, Problementwicklung) im Team zu lösen. Durch die Bewertung einer fachkundigen Jury und die individuellen Rückmeldungen werden die Qualität der Arbeitsergebnisse und der Kompetenzgewinn durch die Studierenden überprüfbar gemacht. Aufbauend auf den Erfahrungen des Moduls *pro8* müssen die Studierenden im fünften Semester ein Projektmodul belegen, das über das gesamte Semester läuft. Somit ist eine Nachhaltigkeit der Lernergebnisse angestrebt. Das Konzept von *pro8* überzeugt insbesondere aufgrund der intensiven und umfassenden Betreuung der Studierenden sowie der engen Zusammenarbeit mit den Betrieben. Beide Aspekte sind für eine erfolgreiche Nachahmung unabdingbar.

FH Aachen (o.J.): *pro8*. URL: <http://www.fh-aachen.de/fachbereiche/maschinenbau-und-mechatronik/internes/pro8/> [Zugriff: 12.06.2013].

3.4.9 Die „Lernfabrik“ an der Hochschule Heilbronn

Die *Lernfabrik* ist eine projekt- und problemorientierte Lehrveranstaltung der Hochschule Heilbronn und richtet sich an Studierende im sechsten Semester des Bachelorstudiengangs

Produktion und Logistik der Fakultät für Technische Prozesse. Seit dem Wintersemester 2011/12 ist die *Lernfabrik* Bestandteil des Studiengangs und hat zum Ziel, Studierenden einen realitätsgetreuen Einblick in die Abläufe eines Produktionsunternehmens zu ermöglichen. Weiterhin stellt die Förderung der Vernetzungs- und Selbstorganisationsfähigkeit sowie der Eigeninitiative der Studierenden ein zentrales Ziel der *Lernfabrik* dar.

Die Studierenden durchlaufen in der *Lernfabrik* über ein Semester hinweg eine realistische Simulation einer Produktionsfirma, indem sie sich in einem fiktiven Unternehmen selbstständig in unterschiedlichen Abteilungen – wie bspw. Konstruktion, Entwicklung, Management, Einkauf – organisieren, ein Produkt entwickeln und schließlich auch fertigen. Dabei steht im Vordergrund, ein dokumentiertes, serienreifes und wettbewerbsfähiges Produkt zu schaffen, das auf dem realen Markt die bisherigen Hauptumsatzträger des Produkts ablösen könnte. Ein solches Produkt stellt bspw. ein Modell einer solarbetriebenen Windkraftanlage dar, das als Werbegeschenk von Unternehmen aus der Windkraftbranche verwendet werden könnte. Das Produkt selbst, der Kostenrahmen sowie der Projektzeitraum sind den Studierenden vorgegeben. Der Prozess, von der Wahl des Produktmaterials bis hin zur Verpackung, obliegt den Studierenden. Um die Arbeit im Team vorzubereiten, werden die Studierenden in den ersten Wochen des Semesters hinsichtlich der Sozialkompetenzen trainiert. Zur Umsetzung des Produktionsprozesses stehen den Studierenden neben sechs Professoren, alle Fertigungs-, Logistik- und Montageeinrichtungen sowie die dazugehörigen Planungs- und Dokumentationsprogramme und Mitarbeiter des Studiengangs zur Verfügung. Die jeweiligen Professoren stehen den Studierenden kontinuierlich beratend und coachend zur Seite, die Mitarbeiter der jeweiligen Laboreinrichtungen unterstützen die Studierenden bei spezifischen Abläufen. Feedbacks von Führungskräften der jeweiligen Unternehmen zu den Arbeitsschritten oder Präsentationen der Studierenden sollen der Konzeptoptimierung dienen und die Reflexion zur Praxis ermöglichen. Die Leistungserbringung beinhaltet eine schriftliche „Projekt-Review“ (Reflexion der bisherigen Projektarbeit nach den ersten Wochen), eine mündliche Prüfung, einen Projektbericht und eine Abschlusspräsentation. Abgerundet wird die Projektarbeit am Ende des Semesters mit einem Messe-Event, das die fiktive Firma und die Produktionsschritte (mit Messeständen der jeweiligen Gruppen, Prototypen, Computermodellen), basierend auf einem zu benotenden Stand- und Messekonzept, veranschaulichen soll. Zu dieser Veranstaltung werden Führungskräfte der Unternehmen und Vertreter aus Industrie und Verbänden eingeladen, um die Vernetzung mit der Industrie zu stärken und Rückmeldungen für die konzeptionelle Weiterentwicklung der Produkte zu nutzen.

Studierenden des Studiengangs Produktion und Logistik soll mit Hilfe des Lehrformats *Lernfabrik* die Chance gegeben werden, realitätsähnliche Unternehmensprozesse am eigenen Leib zu erfahren und zu gestalten. Die Herausforderungen an die Studierenden sind dabei sehr hoch, wie bspw. das Bedienen spezieller Maschinen in den Fertigungseinrichtungen oder das Aushandeln von Kapazitäts- und Zeitbedarfen zwischen den Abteilungen.

Dabei können vor dem Studium erworbene arbeitsmarktrelevante Kenntnisse förderlich sein. Aufgrund der Komplexität des Konzepts der *Lernfabrik* sind für die praktische Umsetzung und auch erfolgreiche Übertragbarkeit auf andere Fachkulturen und Hochschulen ein gewisser Grad an Erfahrungen und Wissen über das Projekt sowie eine Begleitung zur Durchführung notwendig. Bisher scheint das Format der Lernfabrik an der Hochschule Heilbronn in Deutschland einen Pilotcharakter zu haben, da es sich über ein ganzes Semester erstreckt, alle Studierenden des Studiengangs einschließt und als ganzheitlich anzusehen ist.

Balve, P. (2012): Die Lernfabrik an der Hochschule Heilbronn: Erfahrungen mit einer neuen Veranstaltungsform im Studiengang Produktion und Logistik. In: Berendt, B./Voss, H.-P./Wildt, J. (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre: Lehren und Lernen effizient gestalten. Stuttgart: Raabe-Verlag, Abschnitt E 6.5.

Hochschule Heilbronn (2013a): Lernfabrik. URL: http://www.hs-heilbronn.de/3305592/03_die_lernfabrik [Zugriff: 12.06.2013].

Hochschule Heilbronn (2013b): Die Lernfabrik – für das Forschungsprojekt nexus bundesweit „beispielhaft“. URL: http://www.hs-heilbronn.de/5179708/956_lernfabrik_nexus [Zugriff: 12.06.2013].

HRK (2013b): Studium und Praxis. Zusammenarbeit von Hochschulen und Unternehmen. Hrsg.: Projekt nexus der Hochschulrektorenkonferenz. Bonn: HRK, 30.

URL: http://www.hrk-nexus.de/uploads/media/Broschuere_Studium_und_Praxis.pdf [Zugriff: 12.06.2013].

3.4.10 Die Lehrveranstaltung „Internationales Anwendungsprojekt“ an der Hochschule Karlsruhe

Das *Anwendungsprojekt (AWP)* wird seit dem Wintersemester 2008/09 an der Hochschule Karlsruhe jedes Semester verpflichtend angeboten. Die Veranstaltung richtet sich an Bachelorstudierende des sechsten Semesters der Wirtschaftsinformatik. Die eigenverantwortliche und ergebnisorientierte Bearbeitung praxisnaher Aufgabenstellungen unter realen Rahmenbedingungen hat zum Ziel, sowohl die Entwicklung der Persönlichkeit der Studierenden als auch berufsrelevante Handlungskompetenzen zu fördern.

Das *AWP* wird von der Baden-Württemberg Stiftung mit dem „Fellowship für Innovationen in der Hochschullehre“ gefördert. Primäres Anliegen der Lehrveranstaltung ist es, reale Situationen aus dem Berufsleben kennenzulernen. Binnen zwölf Wochen bearbeiten Teams von fünf bis sieben Studierenden der Hochschule Karlsruhe und internationaler Hochschulen als fiktive Auftragnehmer in Kooperation und Rücksprache mit realen Kunden bzw. Unternehmen deren Praxisprojekte. Durch das Zusammenwirken von Studierenden und (internationalen) Projektpartnern soll zielgerichtet eine Lösung für eine reale Problemstellung erarbeitet werden. Zentrale Themen sind dabei z.B. Software-Entwicklungsprojekte, Projekte zur Prozessverbesserung oder Marketing- und Geschäftskonzepte. Innerhalb der Teams liegt die Projektleitung bei den Studierenden, was gleichzeitig deren Eigenverantwortlichkeit erhöht. Ebenso ist vorgesehen, dass die Studierenden im Projektverlauf einen Wechsel ihrer Rollen vornehmen. Dadurch sollen alle Teammitglieder die Gelegenheit

bekommen, ihre besonderen Stärken auszuloten. Die Ergebnisse werden am Ende der Arbeitsphase dem Kunden präsentiert. Während der Erarbeitung werden die Projekte von Professoren betreut. Deren Auftrag besteht darin, die Handlungsoptionen und Vorgehensweisen der Teammitglieder in gewisser Weise zu steuern und zu optimieren. Generell sollen Methoden-, personale sowie Sozialkompetenzen gefördert werden.

Die Lehrveranstaltung wird jedes Semester evaluiert. Die positiven Rückmeldungen zeigen, dass das *AWP* eine der meist geschätzten Veranstaltungen an der Hochschule ist. Trotz des erhöhten Anspruchs gilt das *AWP* als fördernd für die Persönlichkeitsentwicklung. Einschätzungen der Praxispartner bewerten die Organisation und erzielten Ergebnisse der Projekte im Rahmen des Seminars positiv. Zur Qualitätssteigerung der Ergebnisse und Produkte wurden in den letzten Semestern von mehreren Teams gleiche Aufgabenstellungen parallel bearbeitet, um so die Chancen auf einsetzbare Ergebnisse für den Kunden zu erhöhen.

Die stetige Kooperation und Kommunikation sowohl im eigenen Projektteam als auch mit den Auftraggebern bzw. Unternehmen erweisen sich als organisatorische Herausforderung, die die Studierenden eigenständig zu erfüllen haben. Die Arbeit unter realistischen Situationen und die Fertigstellung eines Endproduktes, das tatsächlich den Markt erreichen kann, stellen wesentliche Züge dar, das Berufsfeld kennenzulernen und ggf. Anknüpfungspunkte für die eigene berufliche Entwicklung zu finden. Ein wachsendes Netz an Kooperationspartnern von Startup bis zu Großunternehmen, anerkannten Projektergebnissen seitens der Firmen sowie eine große An- und Nachfrage der Studierenden für das Seminar sprechen für eine hohe Akzeptanz der beteiligten Akteursgruppen. Durch die Bearbeitung des relativ breiten Themenspektrums innerhalb des *AWPs* besteht die Möglichkeit eines Transfers des Veranstaltungskonzepts auch auf andere Fachbereiche. Zur erfolgreichen Umsetzung sind u.a. eine entsprechende materielle, räumliche und personale Ausstattung sowie fachspezifische Fähig- und Fertigkeiten der Betreuer notwendig. Nicht zu unterschätzen ist dabei ebenso eine (zeit-)intensive Betreuungsleistung. Der Fachbereich Wirtschaftsinformatik der Hochschule Karlsruhe stellt Interessenten, die das Veranstaltungskonzept nutzen wollen, ein Starter-Kit mit Guidelines sowie eine für das Anwendungsprojekt entwickelte Kollaborationsplattform zur Verfügung.

Hochschule Karlsruhe (2012): Homepage des Anwendungsprojekts. URL: <http://www.iwi.hs-karlsruhe.de/awpw/> [Zugriff: 12.06.2013].

Hochschule Karlsruhe (o.J.): Internationales Anwendungsprojekt. URL: <http://www.hs-karlsruhe.de/fakultaeten/informatik-und-wirtschaftsinformatik/lehre-und-forschung/internationales-anwendungsprojekt.html> [Zugriff: 12.06.2013].

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2013): Vortrag im Rahmen der Tagung „Gute Lehre – gesucht und geteilt. Im Dialog mit den Fellows für Innovation in der Hochschullehre“, 18. März 2013. URL: http://stifterverband.info/veranstaltungen/archiv/2013_03_18_gute_lehre/heberle_anwendungsprojekt.pdf [Zugriff: 12.06.2013].

3.4.11 „Der ‚Alternative Nobelpreis‘ in Schule und Unterricht“ an der Universität Kassel

Die Lehrveranstaltung „*Der ‚Alternative Nobelpreis‘ in Schule und Unterricht*“ wurde im Wintersemester 2011/12 im erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Kernstudium an der Universität Kassel als Pilotprojekt für 15 Lehramtsstudierende im höheren Semester eingeführt. Sie erarbeiten auf Basis des Blended Learnings gemeinsam mit Studierenden der Universität Stockholm Unterrichtsmaterialien zum Thema „Globalisierung und nachhaltige Entwicklung“ und wenden diese im Team-Teaching an. Mit der Lehrveranstaltung wird der Forderung nach Internationalisierung der Lehrerbildung Rechnung getragen. Auch werden die Studierenden an den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung herangeführt, der im schulischen Unterricht zunehmend an Bedeutung gewinnt. Die Lehrveranstaltung bildete den Auftakt zu der fachbereichsübergreifenden Projektreihe „Teaching Right Livelihood“, an der bis zu 100 Studierende teilnehmen können. Diese Projektreihe soll im Wintersemester 2013/14 umgesetzt werden.

Im Rahmen des Pilotprojekts, das aus Mitteln des Deutschen Akademischen Austauschdiensts (DAAD) und des Stifterverbands für die deutsche Wissenschaft gefördert wird, reisten Studierende und eine die Lehrveranstaltung betreuende Dozentin der Universität Kassel nach Schweden, um dort an der Veranstaltung zur Verleihung des „Right Livelihood Awards“, der auch der „Alternative Nobelpreis“ genannt wird, teilzunehmen. Mit der Auszeichnung werden Menschen geehrt, die sich für Lösungen zu aktuellen globalen Problemstellungen einsetzen. In einem anschließenden Gespräch mit den Preisträgern erhielten die Studierenden in fachspezifischen Diskussionen neue Informationen und Kenntnisse sowie Einblicke in den Wissenschaftsdiskurs globaler und nachhaltiger Entwicklungen im Unterricht. Die Anregungen aus den Gesprächen setzten die deutschen und schwedischen Studierenden in transnationalen Arbeitsteams in innovative Konzepte zur Vermittlung nachhaltiger Entwicklung im Unterricht um. Die deutschen und schwedischen Studierenden arbeiteten nach ihrem Treffen in Schweden mittels Blended Learning in ihren Teams weiter an ihren Konzepten. Dabei standen die Dozenten beratend und unterstützend zur Seite. Bei dem Gegenbesuch der Schweden in Deutschland wurden die Konzepte den Kursteilnehmern gegenseitig vorgestellt und miteinander diskutiert. Die didaktischen Modelle sowie die kulturell unterschiedlichen Herangehensweisen ihrer Vermittlung standen dabei im Vordergrund. Die entwickelten Konzepte und Materialien wurden in Form von Team-Teaching von den deutschen und schwedischen Studierenden an den Schulen umgesetzt, die Ergebnisse anschließend publiziert. Das Konzept ist an dem im bundesweiten Orientierungsrahmen für den Unterricht beschriebenen Aspekt der globalen und nachhaltigen Entwicklung sowie an der Idee des „European Teacher“ ausgerichtet.

Im Anschluss an das Pilotprojekt wurde eine anonyme Befragung der Teilnehmer durchgeführt. Nach Angaben der Studierenden war z.B. in den Aspekten „Aufbau einer Unterrichtseinheit“, „Didaktisierung von Material“, „Steilheitsgrad von Aufgaben“ und „Formulierung von Fragen“ ein großer Lerneffekt zu verzeichnen.

Für eine Übertragbarkeit auf andere Hochschulen bedarf es motivierter Partner im Ausland, sodass entsprechende Kooperationsstrukturen aufgebaut werden können. Auch müssen die Fachdisziplinen zur Kooperation und zum Austausch bereit sein, damit umfassende Konzepte zum Lernbereich Globale und nachhaltige Entwicklung von den Studierenden verschiedener Fächerschwerpunkte gemeinsam entwickelt werden können.

Christoforatu, E. (Hrsg.) (2012): Teaching Right Livelihood. Eine Handreichung für Lehrkräfte und Lehrbilder. Mit englischsprachigen Unterrichtsmaterialien. Kassel: Universität Kassel. URL: <http://www.uni-kassel.de/hrz/db4/extern/dbupress/publik/abstract.php?978-3-86219-370-7> [Zugriff: 12.06.2013].

Universität Kassel (o.J.): Internationalisierung der Lehrerbildung. URL: <http://www.uni-kassel.de/fb01/right-livelihood-award/startseite.html> [Zugriff: 12.06.2013].

3.4.12 Das Projekt „Videogestützte Lehr-Lern-Umgebungen“ an der Universität Augsburg

Das Projekt *Videogestützte Lehr-Lern-Umgebungen* der Universität Augsburg für Lehramtsstudierende der Grundschulpädagogik ist für den Zeitraum von 2013 bis 2015 angelegt. Es wird vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft gefördert. Kernziel des Projekts ist die Stärkung der unterrichtsbezogenen Analyse- und Diagnosekompetenz durch videogestützte Lehr-Lern-Umgebungen. Diese Kompetenzen von (angehenden) Lehrkräften haben sich als zentrales Bindeglied für die Übersetzung von theoretischem Wissen in professionelles Handeln und als Prädiktor für den Bildungserfolg von Schülern erwiesen.

Ergebnisse aktueller Studien zu förderdiagnostischen Kompetenzen bei Lehramtsstudierenden zeigen, dass komplexe Kompetenzen besonders durch situierte und authentische Lernsituationen gefördert werden können. Im Projektvorhaben ist es deshalb vorgesehen, vor dem Hintergrund von theoretischen Ansätzen des situierten Lernens Unterrichtsvideos einzusetzen, anhand derer Studierende theoretisches Hintergrundwissen aktivieren und anwenden können. Zur Erhöhung der unterrichtsbezogenen Analysekompetenz angehender Grundschullehrkräfte, mit Blick auf die Diagnose und Förderung von Kindern, sollen im Projektverlauf

1. geeignete Unterrichtsvideos für die Lehrerbildung in den Bereichen Schriftspracherwerb und Sachunterricht unter Fokussierung von Diagnose- und Fördersituationen generiert werden,

2. auf der Grundlage von Unterrichtsvideos Seminareinheiten entwickelt werden und
3. der Einbezug von Filmmaterial und die Auseinandersetzung damit die Gestaltung der Praktika verbessern.

In einem ersten Schritt werden die Videos selbst gedreht. Lehr-Lern-Situationen fokussieren dabei solche Situationen, in denen die Diagnose von Schülerleistungen und das Entwickeln adäquater Fördermaßnahmen im Mittelpunkt stehen. Die gezielte Reflexion und Diskussion der authentischen Situationen in Bezug auf aktuelle domänenübergreifende oder –spezifische Lehr-Lern-Theorien sollen Seminare gewährleisten, die in einem zweiten Schritt konzipiert werden. Des Weiteren möchte das Projekt sicherstellen, dass die Studierenden anhand der Arbeit mit dem Videomaterial auf Praktika vorbereitet werden: Sie sollen dadurch Lehr-Lern-Arrangements mit Blick auf förderdiagnostische Situationen selbst planen und anhand eigener Filmaufnahmen im Anschluss ihr eigenes Handeln vergleichen und analysieren können. Die videogestützten Lehr-Lern-Umgebungen sollen in den Pflichtveranstaltungen „Diagnose und Förderung im Schriffterwerb“ sowie „Adaptiver Sachunterricht“ fest integriert werden.

Die Maßnahme der videogestützten Lehr-Lern-Umgebungen soll jedes Semester evaluiert werden. Dazu ist es vorgesehen, Lehrevaluationen durch die Studierenden durchzuführen sowie deren förderdiagnostische Kompetenzen mit denen von Kontrollgruppen anderer Universitäten mit vergleichbaren Seminaren, aber ohne eine Verwendung von Videomaterial in einem Prä-Post-Design zu vergleichen. Daneben ist es vorgesehen, dass die Studierenden ihre eigenen Entwicklungsverläufe im Hinblick auf förderdiagnostische Kompetenzen beschreiben. Inwiefern das Konzept des Projekts eine Erfolg versprechende Maßnahme ist und förderdiagnostische Kompetenzen erhöht, werden die Ergebnisse der Wirkungsanalysen zeigen.

Der Vorteil solcher Lernsettings erweist sich insbesondere durch die Anschaulichkeit und Realitätsnähe durch das Material. Die Verknüpfung von theoretischem Wissen und den wirklichkeitsnahen Situationen ist zudem ein scheinbar effizientes Verfahren, professionelles Handeln angehender Lehramtsanwärter zu fördern. Die dargestellten Überlegungen ließen sich ebenso auf andere Bereiche der Lehrerbildung, aber genauso auf Fachbereiche wie BWL und Jura transferieren, da sie ähnlich komplexen, beruflichen Handlungssituationen begegnen. Zur Umsetzung des Vorhabens sind technisches Know-how, moderne Geräte und dadurch finanzielle Unterstützung notwendig.

Lange, K. (2012): Aufbau förderdiagnostischer Kompetenzen bei Lehramtsstudierenden der Grundschulpädagogik durch videogestützte Lehr-Lern-Umgebungen. Antrag auf ein Fellowship für Innovationen in der Hochschullehre der Baden-Württemberg Stiftung, der Joachim Herz Stiftung und des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft. URL: http://www.stifterverband.info/wissenschaft_und_hochschule/lehre/fellowships/fellows_2012/pdf/lange.pdf [Zugriff: 12.06.2013].

3.5 Beispiele zu Formen des Projektstudiums

3.5.1 „Der Coburger Weg“ an der Hochschule Coburg

Der *Coburger Weg* wird seit dem Wintersemester 2011/12 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung mit einer Laufzeit von fünf Jahren an der Hochschule Coburg gefördert. Durch die interdisziplinäre Ausrichtung der Studiengänge, die individuelle Förderung sowie die didaktische Begleitung und Unterstützung der Studierenden bereits zu Beginn ihres Studiums sollen die Studierenden auf die Anforderungen des Arbeitsmarkts und der Gesellschaft vorbereitet und ihre Berufsfähigkeit erhöht werden. Dabei legt die Hochschule Coburg Wert auf die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen, wie der Fähigkeit zum fachübergreifenden Denken, kultureller Bildung und Medien- und Sprachkompetenzen, sowie einen gemeinsamen Bildungs- und Normenstandard. Zudem soll mittels handlungsorientierter Aufgabenstellungen der unmittelbare Bezug zwischen Theorie und Praxis hergestellt werden.

Aktuell nehmen sechs Pilotstudiengänge am *Coburger Weg* teil: Integrative Gesundheitsförderung, Betriebswirtschaft, Versicherungswirtschaft, Bauingenieurwesen (alle auch dual), Soziale Arbeit und Innenarchitektur. Die oben genannten Ziele der Hochschule Coburg sollen mit einem Drei-Säulen-Programm erreicht werden: In der Säule COConcept werden vier interdisziplinäre Module (24 ECTS-Punkte) in insgesamt vier Studiensemestern im Curriculum verankert. CO-Teachings schaffen in Modul I die Grundlagen für fachübergreifendes Arbeiten anhand aktueller Themenstellungen. In Modul II und III arbeiten Studierende unterschiedlicher Fachrichtungen über zwei Semester gemeinsam an einer praxisbezogenen Aufgabenstellung und stellen die Ergebnisse in einer Abschlusspräsentation vor. Projektthemen des aktuellen Sommersemesters 2013 sind u.a. „(Chancen-)Gleichheit und Gerechtigkeit – Einstellung von Jugendlichen zu Studiengebühren“ oder „Objekt Mensch – im Spannungsfeld wirtschaftlicher Interessen und ethischer Ansprüche“. Zur Vorbereitung auf die Bachelorarbeit dient abschließend das Modul IV. Zudem soll hier das breite Fachwissen durch fachübergreifende gesellschaftsrelevante und berufspraktische Fragestellungen erweitert werden. Alle Angebote werden in Entwurf und Ausführung hochschuldidaktisch begleitet, i.S. eines constructive alignment ausgestaltet und miteinander verknüpft. So soll eine Kultur des gemeinsamen Lehrens und Lernens weiterentwickelt und etabliert werden. Mit dem Fokus der Kompetenzorientierung wird den Studierenden eine Partizipation in und an Lehrveranstaltungen ermöglicht, um Selbstwirksamkeit und Lernerfolge erfahrbar zu machen. Lehrende sowie Servicemitarbeiter der Hochschule sollen über passgenaue Weiterbildungen und kollegiale Beratungsangebote zur differenzierteren Unterstützung generierender Lernprozesse befähigt werden.

Die Säule COQualifikation konzentriert sich auf die individuelle Förderung von Studierenden. Um der zunehmenden Heterogenität der Studierenden gerecht zu werden, werden

verschiedene ECTS-neutrale Zusatz- und Betreuungsangebote aufgebaut, z.B. in den Bereichen Fachsprachen, Kommunikation und Präsentation. Diese können von Studierenden aller Fakultäten in Anspruch genommen werden. Zudem zielt die Programmsäule auf einen Ausbau fachlicher und sozialer Tutorierung. COEvaluation hat die kontinuierliche, spätestens semesterweise Reflexion und Bewertung der Umsetzung des *Coburger Wegs* zum Ziel. Als interne und formative Evaluation sowie qualitativ und quantitativ angelegt, werden Ergebnisse während des Projektzeitraums kontinuierlich in das Projekt rückgekoppelt und sollen in erster Linie programmgestaltend und -formend wirken. Die Säule nimmt hierbei nicht nur die Qualität in der Lehre und der individuellen Förderung, sondern auch die verschiedenen Perspektiven der Stake- und Shareholder im Projekt in den Blick.

Im Rahmen des *Coburger Wegs* wurde eine kooperative Promotionsstelle geschaffen, deren Forschungsvorhaben in Form einer Begleitforschung an den Gedanken der interdisziplinären Zusammenarbeit im Studium anknüpft. Mit ersten Ergebnissen ist nach dem Durchlauf der ersten Kohorte Ende 2015 zu rechnen. Der Blick auf die Qualität in der Lehre wird ergänzt über einen Unterauftrag des Projekts an der Universität Bamberg. Die wissenschaftliche Begleitstudie analysiert den Zugewinn an interdisziplinären Kompetenzen der Studierenden durch die *Coburger Wegs*-Module anhand der studentischen Selbsteinschätzung. Beabsichtigt ist in erster Linie eine quantitative Erhebung für alle vier Module, die durch qualitative Fragestellungen ergänzend betrachtet werden soll.

Der *Coburger Weg* möchte dem Anspruch von Hochschulen für angewandte Wissenschaften, den Bezug zwischen Theorie und Praxis herzustellen, auf besondere Weise gerecht werden. Durch die breite Vermittlung berufsrelevanter Schlüsselkompetenzen wird die Vorbereitung auf die Anforderungen des Arbeitsmarkts gefördert und die Employability erhöht. Aufgrund interdisziplinär ausgerichteter und handlungsorientierter, in die Curricula der Studiengänge implementierter Module wird den Studierenden ein unmittelbarer Berufsbezug ermöglicht. Dabei erforderlich sind die stetige Aktualisierung berufsrelevanter Kompetenzen sowie curriculare Abstimmungen und Kooperationen der verschiedenen Studiengänge.

Hochschule Coburg (2013): Der Coburger Weg: Fachübergreifend studieren - Individuell fördern.
URL: <http://www.studieren-in-coburg.de/> [Zugriff: 12.06.2013].

3.5.2 Die „Projektphase im Bachelor Pädagogik“ an der Universität Oldenburg

Die seit dem Wintersemester 2004/05 an der Universität Oldenburg angebotene und kontinuierlich weiterentwickelte *Projektphase im Bachelor Pädagogik* ermöglicht Studierenden ab dem dritten Fachsemester, Theorie und Forschung mit der Praxis zu verknüpfen. Drei Semester lang erkunden die Studierenden im Rahmen ihrer Projekte die jeweiligen

Praxisfelder, indem sie dort eigenen Forschungsfragen nachgehen. Die Erkenntnisse ihres Forschenden Lernens bündeln die Studierenden in einen Forschungsbericht sowie in einem wissenschaftlichen Poster mit den zentralen Forschungserkenntnissen.

Das Projektstudium an der Universität Oldenburg besteht aus dem Modul „Projektvorbereitung und -durchführung“ (drittes und viertes Semester) sowie dem Modul „Projektauswertung“ (fünftes Semester). Basierend auf dem Forschenden Lernen sollen nicht nur die forschungsmethodischen Kompetenzen erweitert, sondern auch eine kritisch-reflektierende Haltung zur beruflichen Praxis und der eigenen Rolle entwickelt werden. Die Methodenmodule sind daher auf eine eigene projektbezogene Forschung der Studierenden in beruflich relevanten Arbeitsfeldern ausgerichtet. In der Vorbereitungsphase befinden sich die Studierenden im dritten Semester. Zu Beginn der Vorbereitungsphase werden unterschiedliche Projektzusammenhänge in einer Einführungsvorlesung vorgestellt. Die Studierenden wählen ein Projektthema aus und planen in Gruppen von ca. zehn Personen die weitere Projektarbeit. Die vorgegebenen Projektthemen orientieren sich an den Studienschwerpunkten (Sozialpädagogik, Migrationspädagogik, Rehabilitationspädagogik und Weiterbildung) und sind teilweise in Drittmittel- oder Promotionsprojekte integriert. Die Studierenden erhalten keine vorgegebenen Aufgaben oder vorgefertigten Lösungswege, sondern sollen eigene Ideen und Herangehensweisen entwickeln. Am Ende des Vorbereitungssemesters soll die Projektgruppe aufbauend auf einer Literaturrecherche und einer thematischen Einarbeitung eine erste Fragestellung formuliert sowie entsprechende Ideen zum Forschungsdesign entwickelt haben, die im darauffolgenden Semester weiterentwickelt und konkretisiert werden. Anschließend überprüfen die Forschergruppen die für ihr Projekt relevanten Theorien und Fragestellungen in der pädagogischen Praxis, indem sie dort bspw. Befragungen oder Beobachtungen durchführen. Die dafür notwendigen Erhebungsinstrumente werden im Rahmen der Durchführungsphase entwickelt und erprobt. Sind die Daten erfasst und aufbereitet, wechseln die Studierenden zum Wintersemester in die Auswertungsphase. Das Projektstudium schließt mit einem Forschungsbericht und einem wissenschaftlichem Poster ab. Darüber hinaus präsentieren die Projektgruppen ihre Ergebnisse auf der öffentlichen Abschlussveranstaltung in Rahmen einer Postersession. Zu der Abschlussveranstaltung werden die aktuellen bzw. potenziellen Praxiseinrichtungen an die Universität Oldenburg eingeladen. Teilweise stellen die Projektgruppen ihre Ergebnisse auch auf größeren Tagungen oder (auf Anfrage) bspw. auf Dienstbesprechungen der Einrichtungen vor.

Die *Projektphase im Bachelor Pädagogik* basiert ebenfalls auf dem Ansatz des Forschenden Lernens und verbindet damit die Erkundung eines pädagogischen Praxisfelds mit der Möglichkeit, forschend tätig zu sein. Jeder studentischen Forschergruppe ist ein Dozent zugeweiht, der die Projektgruppe über die drei Phasen hinweg im Rahmen einer wöchentlichen Veranstaltung kontinuierlich begleitet und berät.

Die Qualität der Projekte soll durch die flankierende Betreuung gewährleistet sowie durch die Ergebnisformen Forschungsbericht und Posterpräsentation auf ein wissenschaftliches Niveau angehoben werden. Zudem handelt es sich bei den Projekten nicht um rein fiktive Arbeitsaufträge, sondern um Konzepte für die Praxis bzw. Grundlagen für weitere Forschungsarbeiten. Sowohl die Studierenden als auch die Dozenten werden über die drei Semester von einer projektübergreifenden Koordination unterstützt. Die Studierenden können bspw. an einem Workshop zu Forschungsmethoden teilnehmen. Ziel der Koordination ist es, ein effektives und qualitativ hochwertiges Arbeiten in den Projekten und deren fortlaufende Verbesserung zu gewährleisten sowie den Kontakt zu den Praxispartnern zu gestalten. Zudem finden sich viele Materialien sowohl für die Studierenden als auch die Dozenten als Download auf den Projektseiten. Die Projektkoordination dokumentiert alle aktuellen und bereits abgeschlossenen Projekte sowie die Bachelorarbeiten, die aus den Projekten entwickelt werden. Auch wird der Bedarf an Optimierung und Weiterentwicklung der Projektphase sukzessive erfasst. Die Methodenausbildung wird regelmäßig evaluiert. Eine Evaluation der Projektphase – ggf. auch durch einen externen Partner – ist geplant.

Zusammenfassend betrachtet bieten die Methodenausbildung und die *Projektphase im Bachelor Pädagogik* den Studierenden i.S. des Forschenden Lernens einen Berufsfeld- und gleichzeitig Forschungsbezug im Bereich Pädagogik. Der Ablauf und die Anforderungen sind transparent und konkret dargestellt. Die Methodenausbildung und die Projektphase sind insgesamt nachvollziehbar in das Curriculum integriert, wobei die einzelnen Schritte aufeinander abgestimmt sind. Aus den Projekten können die Studierenden weiterhin ihre Bachelorarbeiten entwickeln, was eine gewisse Nachhaltigkeit des Gelernten sicherstellt. Wichtig für den Erfolg der Projektphase erscheint die projektübergreifende Koordination, die an der Universität Oldenburg durch eine eigene halbe wissenschaftliche Mitarbeiterstelle realisiert wird.

Universität Oldenburg (2013): Projektphase Bachelor Pädagogik. URL: <http://www.uni-oldenburg.de/paedagogik/studium-und-lehre/projektphase-ba-paedagogik/> [Zugriff: 12.06.2013].

3.5.3 Das Projektstudium „Ressourcen- und Sozialraumorientierung in der Sozialen Arbeit“ an der Universität Duisburg-Essen

Im Rahmen des Projektstudiums *Ressourcen- und Sozialraumorientierung der Sozialen Arbeit* bekommen die Studierenden an der Universität Duisburg-Essen seit nunmehr 30 Jahren Einblick in die Felder der Jugend- und Altenhilfe, Stadtplanung, Kommunal-, Arbeitsmarkt- und Wohnungspolitik. Durch die praktische Arbeit in drei unterschiedlichen Stadtgebieten in Essen und Mülheim an der Ruhr erlernen die Studierenden über drei Semester hinweg die Grundlagen der sozialraumorientierten Arbeit. Das Projektstudium wird

in Kooperation zwischen dem Institut für Stadtteilentwicklung, Sozialraumorientierte Arbeit und Beratung (ISSAB) der Universität Duisburg-Essen, der Fakultät Bildungswissenschaften und der Stadt Essen sowie der Stadt Mülheim an der Ruhr durchgeführt.

Das Projektstudium beginnt im dritten oder vierten Semester und ermöglicht pro Standort zwölf bis 16 Studierenden unterschiedliche sozialraumorientierte Aktivitäten zu begleiten oder auch zu initiieren. In den begleitenden Theorieseminaren werden sowohl von den Lehrenden vorgegebene als auch von den Studierenden eingebrachte Themen behandelt. Die Studierenden werden zudem zu Beginn in einem Rede- und Methodentraining geschult. Sie nehmen wöchentlich an einem Plenum teil, in dem mit Praktikern aktuelle Fragen bezüglich der praktischen Arbeit besprochen und relevante Themen kritisch reflektiert werden. Die Projektarbeit flankieren zusätzlich Gespräche mit den Professoren und Praktikern vor Ort, in denen die erworbenen Kompetenzen reflektiert, das zu Beginn festgelegte Ziel und die dahin führenden Handlungsschritte überprüft werden. Die Studierenden erhalten darüber hinaus regelmäßige Supervisionen bezogen auf ihre Lernfortschritte. Am Ende eines jeden Semesters nehmen die Studierenden an Blockseminaren teil, in denen das vergangene Semester reflektiert und die Planungen sowie Erwartungen an das kommende besprochen werden. Freiwillig haben die Studierenden die Möglichkeit, Schnupperpraktika in Institutionen zu absolvieren und an Tagungen und Exkursionen teilzunehmen. Über ihre praktische Arbeit müssen die Studierenden Protokolle verfassen; eine Benotung erfolgt jedoch nicht. Das dem Projektstudium zugrundeliegende theoretische Konzept ist das Fachkonzept Sozialraumorientierung, das am ISSAB insbesondere von Wolfgang Hinte entwickelt wurde.

Eine qualitative Befragung von Studierenden (vgl. Litges 2006) zeigt u.a., dass diese das Projektstudium auch deshalb als bereichernd erleben, weil sie durch die Arbeit im Stadtteil die konkreten Milieus ihrer Klienten unmittelbar erfahren und somit die späteren Aufgaben im Berufsfeld für sie nachvollziehbar werden. In einer vom ISSAB durchgeführten Verbleibstudie (vgl. Kalter 2011) wird von den Absolventen die Bedeutung des Projektstudiums insbesondere für ihre professionelle Entwicklung und in Bezug auf den Erwerb von grundlegenden Handlungskompetenzen hervorgehoben. Laut Aussagen der Absolventen fördern die Erfahrungen und erlangten Kompetenzen die eigene berufliche Identitätsentwicklung und prägen zudem die professionelle Arbeitshaltung nachhaltig auch dann, wenn die Berufstätigkeit in anderen als im Projektstudium kennen gelernter Arbeitsfeldern erfolgt.

In dem Projektstudium wird praktisches Handeln im Berufsfeld mit theoretischen Wissensbeständen verzahnt und von den Professoren einerseits und den Praktikern andererseits unterstützt und begleitet. Das Projekt basiert auf einem anerkannten und wissenschaftlich diskutierten theoretischen Konzept. Besonders erfreulich ist die ausführliche Evaluation des Projekts, die nicht nur eine studentische Veranstaltungskritik, sondern auch eine Absolventenstudie umfasst und nachhaltige Effekte für die Berufstätigkeit bestätigt. Bei einer

Übertragbarkeit auf andere Hochschulen ist zu beachten, dass die Lehrenden etwa vier Semesterwochenstunden für das Projektstudium angerechnet bekommen sollten. Weiterhin ist für die Zeit des Projektstudiums der Einsatz eines studentischen oder wissenschaftlichen Mitarbeiters sinnvoll, um vor Ort Strukturen aufzubauen und den Kontakt zu den Institutionen zu halten. Zentral jedoch ist die Kooperation mit den Kommunen, um für die Studierenden einen passenden Einsatzort sowie eine angemessene Unterstützung durch Praktiker vor Ort sicher zu stellen.

- Hinte, W./Treeß, H. (2007): Sozialraumorientierung in der Jugendhilfe. Theoretische Grundlagen, Handlungsprinzipien und Praxisbeispiele einer kooperativ-integrativen Pädagogik. Juventa: Weinheim/München.
- ISSAB (2011): Erfahrungen und Verbleib ehemaliger Studierender des ISSAB Projektstudiums /Theorie-Praxis-Projekts „Ressourcen- und Sozialraumorientierung in der Sozialen Arbeit“. Essen. URL: http://www.uni-due.de/imperia/md/content/biwi/einrichtungen/issab/issab-verbleibstudie_07-02-11.pdf [Zugriff: 12.06.2013].
- Kalter, B. (2011): 30 Jahre Projekt-Studium Soziale Arbeit an der Universität Duisburg-Essen. Ergebnisse einer Verbleibstudie. In: sozial extra, 7/8 2011, 6-9.
- Litges, G. (2006): Projektstudium: Sozialraumorientierung im Hochschul-Studiengang „Soziale Arbeit“. In: Budde, W./Früchtel, F./Hinte, W. (Hrsg.): Sozialraumorientierung. Wege zu einer veränderten Praxis. Wiesbaden. URL: http://www.uni-due.de/imperia/md/content/biwi/einrichtungen/issab/litges_projektstudium.pdf [Zugriff: 12.06.2013].

3.5.4 Das „Projektstudium Bauingenieurwesen“ an der Hochschule Koblenz

Das in den Bachelorstudiengang Bauingenieurwesen der Hochschule Koblenz integrierte *Projektstudium* soll den Studierenden neben fachlichen Kenntnissen auch umfangreiche Schlüsselkompetenzen, wie etwa Team-, Organisations- und Kommunikationsfähigkeit, vermitteln. Die Studierenden arbeiten während ihres gesamten Studiums in kleinen Gruppen an der Konzeption und Planung eines Wohn- oder Geschäftsgebäudes. Mit voranschreitendem Studienverlauf und zunehmendem Kenntnisstand seitens der Studierenden wird auch deren Projektplanung zunehmend erweitert und vervollständigt.

Bereits seit 2005 ist das *Projektstudium* fest im Curriculum des Bachelorstudiengangs Bauingenieurwesen verankert. In dem *Projektstudium* geht es darum, ein Gebäude komplett zu planen. Studierende arbeiten in den ersten sechs Semestern ihres Studiums jeweils drei Wochen pro Semester an ihrem Projekt. Lehrveranstaltungen unterstützen den Prozess der Projekterarbeitung, indem das vermittelte Wissen direkt in der Projektarbeit zur Anwendung kommen soll. So werden grundlegende Inhalte, wie bspw. die Erstellung einer Bauzeichnung, im ersten Semester behandelt, damit die Studierenden einen ersten Gebäudeentwurf erarbeiten können. Die Inhalte späterer Semester, wie etwa die Konstruktion und Bemessung von Fundamenten und Wänden, werden dann sukzessive in das Projekt integriert, bis die Studierenden am Ende ihres Studiums ein vollständiges Gebäude mit allen relevanten Bestandteilen konzipiert haben. In regelmäßigen Abständen werden die Zwischenergebnisse präsentiert. Für die Betreuung und die Bewertung der Umsetzung sind die jewei-

ligen Fachprofessoren zuständig. Die Integration von Masterstudierenden der gleichen Studienrichtung stellt eine zusätzliche Besonderheit des *Projektstudiums* dar. Sie nehmen die Rolle des Abteilungsleiters der Bachelorgruppe ein und trainieren somit Personalführungs- und Managementkompetenzen.

Eine von der Hochschule Koblenz durchgeführte Studierendenbefragung aus dem Wintersemester 2009/10 attestiert dem *Projektstudium* eine gute Verknüpfung theoretischer Inhalte mit praktischer Anwendung. Die an der Evaluation beteiligten Studierenden des ersten bis fünften Semesters schätzten dabei auch ihren Kompetenzzugewinn, etwa bezüglich ihrer Teamfähigkeit, als durchgehend gut ein. Weiterhin konnte die Hochschule Koblenz beim CHE-Ranking den ersten Platz unter den Fachhochschulstudiengängen Bauingenieurwesen belegen.

Durch das *Projektstudium* an der Hochschule Koblenz soll den Studierenden ein Anwendungsbezug des theoretischen Wissens auf die Praxis ermöglicht werden. Der kontinuierliche Transfer der theoretischen Inhalte in praxisnahe Arbeitsbereiche scheint geeignet, um die Studierenden auf einen Berufseinstieg vorzubereiten. Der lange Zeitraum der anwendungsbezogenen Projektarbeit ist hierbei besonders hervorzuheben. Fraglich bleibt, in welchem Umfang die Betreuung der Studierenden durch Professoren oder andere Lehrpersonen der Hochschule stattfindet und in welchem Maße das *Projektstudium* außerhalb der Projektwochen in den Lehrveranstaltungen thematisiert bzw. bearbeitet wird.

Hochschule Koblenz (o.J.): Projektstudium ermöglicht Arbeit am „lebenden“ Objekt. URL: [http://www.hs-koblenz.de/Detail.1121.0.html?tx_ttnews\[tt_news\]=2950&cHash=d546b4708331024e93c3b387eaefa057](http://www.hs-koblenz.de/Detail.1121.0.html?tx_ttnews[tt_news]=2950&cHash=d546b4708331024e93c3b387eaefa057) [Zugriff: 12.06.2013].

4. Fazit und Perspektiven

Im Ergebnis der Analysen von Good-Practice-Beispielen zu „Employability und Praxisbezügen im wissenschaftlichen Studium“ lassen sich folgende sieben Hauptbefunde herausstellen:

1. *Viele Beispiele zur Employability-Förderung, Gesamtstrategie jedoch ungeklärt*
Die Vielzahl und Vielfalt der Ansätze lassen auf verstärkte Anstrengungen vieler Fachbereiche, Departments und Institute zur Erhöhung von Employability und Praxisbezügen schließen. Die Employability-Debatte hat insofern die Organisationseinheiten der Hochschulen erreicht. Das belegt u.a. die Beteiligung der Organisationseinheiten der Hochschulen an der Umfrage und anderen Aktivitäten des nexus-Projekts. Allerdings deutet sich anhand unserer Befunde an, dass die Breite und Tiefe der Employability-Debatte und die Einbettung in eine Gesamtstrategie zur Verbesserung der Hochschullehre noch ausbaufähig sind. Dieses Problem kann u.a. auf die unübersichtliche und z.T. kontroverse Employability-Debatte sowie die fehlende Präzisierung des Employability-Begriffs zurückgeführt werden.
2. *Viele Ideen und Konzepte, aber Institutionalisierung und Wirkungen z.T. noch offen*
Die Mehrzahl der analysierten Beispiele zu Employability und Praxisbezügen sind Konzepte bzw. Projektansätze, die sich noch in der Phase der Implementierung befinden. Das verweist auf der einen Seite auf verstärkte Aktivitäten der Organisationseinheiten der Hochschulen in den letzten Jahren (z.B. im Kontext des Qualitätspaktes zur Exzellenz der Lehre). Der Charakter der Konzepte und Projektansätze wirft jedoch auf der anderen Seite auch Fragen und Probleme auf, insbesondere im Hinblick auf eine nachhaltige Implementierung und Umsetzung. Erkennbar ist zudem, dass ein Erkenntnisdefizit über die Wirkungspotenziale und –mechanismen zu den Konzepten und Praxisansätzen besteht. Hierfür werden wissenschaftlich fundierte Evaluationen benötigt.
3. *Spezielle Lehrformate überrepräsentiert, klassische Lehre unterrepräsentiert*
Die Mehrzahl der analysierten Beispiele zu Employability und Praxisbezügen entfällt auf speziell geschaffene Konzepte und Praxisansätze zur Förderung der Schlüsselkompetenzen oder über spezielle Programme initiierte Lehrforschungsformate (z.B. Forschendes Lernen). Hierin spiegeln sich die Schwerpunkte der Employability-Debatte und entsprechende Anreiz- und Steuermechanismen wider. Eine systematische Implementierung von Employability und Praxisbezügen in die reguläre Lehre steht offenbar noch aus. Dessen ungeachtet kann vermutet werden, dass auch in der regulären Lehre z.T. bereits fundierte Erfahrungen mit Employability und Praxisbezügen vorliegen, diese jedoch unter anderen Bezeichnungen diskutiert werden.

4. *Universitäten eher über-, Fachhochschulen eher unterrepräsentiert*
Entgegen unserer Erwartung, dass Employability und Praxisbezüge eine Domäne von Fachhochschulen sind, sind in unseren Recherchen die Good-Practice-Beispiele an Universitäten eher überrepräsentiert und an Fachhochschulen eher unterrepräsentiert. Sollte dieser Befund verallgemeinerbar sein, könnte dies einerseits ein Beleg dafür sein, dass sich die Institute, Departments und Studiengänge der Universitäten im Zuge des Bologna-Prozesses in den letzten Jahren verstärkt der Thematik „Hochschule und Beruf“ zugewandt haben. Andererseits könnte dieser Befund auch auf verstärkte Marketingstrategien von einzelnen Instituten, Departments und Studiengängen der Universitäten zurückgeführt werden, wodurch die anwendungs- und praxisorientierte Lehre der Fachhochschulen vergleichsweise weniger öffentlichkeitswirksam erscheint.
5. *MINT-Fächer aktiv, Geisteswissenschaften mit Nachholbedarf*
Bei einem Vergleich der Fachkulturen fallen die Aktivitäten der MINT-Fächer (z.B. Informatik) auf, die offenbar einen einfacheren Zugang zu Employability und Praxisbezügen haben als andere Fachkulturen. Zugleich ähneln sich deren Ansätze, wenn es um Theorie-Praxis-Verknüpfungen geht (z.B. in Form von Kooperationsbeziehungen zu außeruniversitären Einrichtungen und Unternehmen). Legt man unsere Recherchen zugrunde, dann besteht insbesondere in den Geistes- und z.T. auch in den Sozialwissenschaften ein Nachholbedarf in Bezug auf Employability und Praxisbezüge.
6. *Übertragung empfohlen, spezifische Rahmenbedingungen beachten*
Die in der Expertise vorgestellten Konzepte und Projektansätze wurden ausgewählt, weil sie aufgrund ihres Innovationsgehalts und der Qualität ihrer Ausarbeitungen Vorbildcharakter aufweisen. Eine Übertragung der Beispiele erfordert jedoch, die spezifischen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen in den Hochschulen zu klären. Einige Konzepte und Projektansätze sind nur unter bestimmten Rahmenbedingungen übertragbar (z.B. hoher Betreuungsaufwand, ausreichend Praxispartner) bzw. bedürfen zusätzlicher finanzieller Ressourcen (z.B. für Personal oder Medientechnik).
7. *Transfer von Modellprojekten oftmals ungeklärt*
Einige der Good-Practice-Beispiele wurden im Rahmen von zusätzlichen finanziellen Mitteln aus Förderprogrammen initiiert. Dadurch konnten Konzepte und Projektansätze entwickelt sowie Ressourcen für einen höheren Betreuungsaufwand bereitgestellt werden. Nicht selten ist jedoch ungeklärt, inwieweit die Erkenntnisse der Modellprojekte transferiert und – ohne zusätzliche Mittel – in ein reguläres und kontinuierliches Lehrangebot überführt werden könnten. Überlegenswert

wäre, die Kriterien Nachhaltigkeit und Transfer stärker in hochschulpolitischen Förderprogrammen zu verankern und degressive Förderungen zu implementieren.

Zusammenfassend betrachtet weisen die analysierten Good-Practice-Beispiele – ungeachtet eines eher diffusen Employability-Verständnisses – auf interessante und vielfältige Konzepte und Projektansätze zu Employability und Praxisbezügen hin. Die zahlreichen Beispiele können als Ausdruck einer intensivierten und z.T. auch konkretisierten Debatte um Employability an Hochschulen in Deutschland interpretiert werden. Wenngleich eine empirische Fundierung noch aussteht, kann eine Anregungsfunktion und Wirkung der skizzierten Good-Practice-Beispiele angenommen werden. Ausbaufähig erscheinen die Entwicklung hochschulinterner Gesamtkonzepte zu Employability und die Ausdifferenzierung in den Fächern und Instituten.

Ein Beispiel für die Konkretisierung und Klärung des eigenen hochschul- bzw. fachspezifischen Verständnisses zu Employability liefert das Employability-Projekt der Universität Münster⁴⁵, welches beim Career Service der Universität angesiedelt ist⁴⁶. Das dortige Employability-Projekt wird gefördert durch den Qualitätspakt Lehre und soll bis zum Jahre 2016 Konzepte von Employability für die Universität insgesamt und für einzelne Fächer entwickeln. Durch die Betonung von universitätsadäquater Beschäftigungsbefähigung soll das Interesse der Fächer und Fachbereiche gewonnen und eine universitätsspezifische Deutung von Beschäftigungsbefähigung erreicht werden. Dabei sollen bereits vorhandene Stärken in Bezug auf Praxisbezüge sichtbar gemacht, diese ausgebaut bzw. ergänzt werden. Als mögliche Zwischenschritte werden anvisiert: Die fachspezifische Begriffs- und Zielbeschreibung von Employability, deren Konzeptualisierung bzw. Operationalisierung (einschließlich adäquater Lehr- und Vermittlungsformen) sowie deren Implementierung und Wirkungsüberprüfung. Darüber hinaus sollen ein standortbezogenes Verständnis von Employability und entsprechende Mindeststandards erarbeitet und umgesetzt werden. Flankierend wurde eine universitäre und bundesweite Expertengruppe aufgebaut, die die Expertise zu universitäts- und fachbezogener Employability fördern, bündeln und verbreiten soll. Es bleibt abzuwarten, inwiefern die Ziele in der angestrebten Tiefe und Breite erreicht werden können.

Abschließend sollen aufbauend auf der Darstellung und Einordnung der Good-Practice-Beispiele drei Anregungen für die weitere Employability-Debatte formuliert werden, die

45 Vgl. zu Folgenden: <http://www.uni-muenster.de/CareerService/uns/projekte/projekt-employability.html>

46 Ein anderes Praxisbeispiel für eine hochschul- und fachspezifische Präzisierung und Umsetzung von Beschäftigungsbefähigung und Praxisbezügen – wenn auch nicht unter dem Stichwort Employability, sondern Professionalisierung – kommt von der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (www.studium.uni-oldenburg.de/profbereich).

letztlich nur im Rahmen einer Aufwertung der Lehre an den Hochschulen realistisch erscheinen (vgl. auch die Empfehlungen des ersten Teils der Fachgutachtens, vgl. Schubarth/Speck 2013):

1. *Ebene der Hochschullehrenden:*

Verbreitung der Beispiele, Vernetzung der Akteure

An den Hochschulen in Deutschland existieren vielfältige Good-Practice-Beispiele zu Employability und Praxisbezügen, die jedoch oftmals – so unsere Recherchen – auch innerhalb der Hochschulen wenig bekannt sind. Die Bedeutung von Employability und Praxisbezügen sollte daher künftig stärker betont, die vorhandenen Good-Practice-Beispiele stärker in der Hochschulöffentlichkeit beworben und interessierten Hochschullehrenden der verschiedenen Fachdisziplinen zugänglich gemacht werden. Darüber hinaus könnte über die HRK der Ausbau einer Internetplattform und die Erweiterung von sozialen Netzwerken für den (Erfahrungs-)Austausch zur Hochschullehre in und zwischen den Hochschulen angeregt werden. Dies dürfte sich für die Weiterentwicklung der Themen Employability und Praxisbezüge als ertragreich erweisen.

2. *Ebene der Hochschulpolitik:*

Profilierung durch ausgezeichnete Lehre fördern

Die Good-Practice-Beispiele sind zumeist auf der Ebene der Fachbereiche und Institute angesiedelt. Auf der Hochschulebene lässt sich eine systematische Profilierung zu den Themen Employability und Praxisbezüge zumeist nicht erkennen. Im Vordergrund steht eher die Forschungsprofilierung und Internationalisierung der Hochschulen, jedoch weniger eine wie auch immer ausgerichtete Lehrprofilierung. Unsere Befunde deuten darauf hin, dass einer Profilschärfung einer gesamten Hochschule durch eine Employability-Strategie oder exzellente Lehre *und* Forschung bei genauerer Betrachtung bislang wenig Bedeutung beigemessen wird. Sollte eine Aufwertung von Employability und Praxisbezügen präferiert werden, bedarf es einer Doppelstrategie im Rahmen einer Anerkennung von Forschung *und* Lehre sowie angemessener und gleichrangiger Anreiz- und Belohnungssysteme für eine gute Lehre.

3. *Hochschulleitung und -ebene:*

Standortspezifische Forschungs- und Entwicklungsarbeit fördern

Ausgehend von der Fach- und Standortspezifik von Employability sollte jede Hochschule prüfen, welches Employability-Konzept sie entwickeln und verfolgen will. Dabei ist entsprechende Forschungs- und Entwicklungsarbeit sowohl hinsichtlich des hochschul- bzw. fachspezifischen Verständnisses des Employability-Begriffes als auch seiner Konzeptualisierung, Operationalisierung und Evaluierung zu leisten.

Literatur

- HRK = Hochschulrektorenkonferenz (2013a): Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre. URL: www.hrk-nexus.de/arbeitsmarktrelevanz [Zugriff: 12.06.2013].
- HRK (2013b): Studium und Praxis. Zusammenarbeit von Hochschulen und Unternehmen. Hrsg.: Projekt nexus der Hochschulrektorenkonferenz. Bonn: HRK.
URL: http://www.hrk-nexus.de/uploads/media/Broschuere_Studium_und_Praxis.pdf [Zugriff: 12.06.2013].
- HRK (2011): Gute Lehre. Frischer Wind an deutschen Hochschulen. Projekt nexus– Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre. Bonn: HRK. URL: http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Gute_Lehre_9.4_FREI_200_Hoch.pdf [Zugriff: 12.06.2013].
- HRK (2010): Kreative Vielfalt. Wie deutsche Hochschulen den Bologna-Prozess nutzen. Bologna-Zentrum. Bonn: HRK. URL: http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/HRK_GP_8.7.1_Online.pdf [Zugriff: 12.06.2013].
- Schaper, N./Reis, O./Wildt, J./Horvath, E./Bender, E. (2012): Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. Bonn: HRK. URL: http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf [Zugriff: 12.06.2013].
- Schubarth, W./Speck, K./Seidel, A./Gottmann, C./Kamm, C./Krohn, M. (Hrsg.) (2012): Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Befunde und Perspektiven. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schubarth, W./Speck, K. (2013): Fachgutachten „Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium“. Bonn: HRK (im Erscheinen).
- Universität Münster (2013): Projekt Employability.
URL: <http://www.uni-muenster.de/CareerService/uns/projekte/projekt-employability.html> [Zugriff: 12.06.2013].
- Universität Oldenburg (2013): Der Professionalisierungsbereich.
URL: www.studium.uni-oldenburg.de/profbereich [Zugriff: 12.06.2013].