

HANDREICHUNG

Die Qualifizierungsphase in den Wirtschaftswissenschaften

Lösungen spezifischer Herausforderungen im Rahmen einer
konsistenten Studiengangsgestaltung



Februar 2018

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

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

ZUM PROJEKT

Das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderte Projekt „nexus – Übergänge gestalten, Studienerfolg verbessern“ der Hochschulrektorenkonferenz unterstützt die deutschen Hochschulen bei der Weiterentwicklung ihrer Studienprogramme und dem Ausbau der Studienqualität. Unter dem Oberbegriff des „Student Life Cycle“ arbeitet das Projekt dabei gezielt mit ausgewählten Fachgruppen in den Ingenieur-, Wirtschafts- und Gesundheitswissenschaften/Medizin zusammen. Hierfür wurden „Runde Tische“ einberufen, die sich während der gesamten Projektlaufzeit vertieft mit Problemen und Lösungsansätzen aus fachspezifischer Perspektive befassen.

Dem Runden Tisch Wirtschaftswissenschaften gehören engagierte Hochschulleitungen, Lehrende, Didaktiker und Studierende an, die sich im Jahr 2015 mit der Verbesserung des Studienerfolgs durch die Neugestaltung der Studieneingangsphase gewidmet haben. Die verfasste Handreichung „Die Studieneingangsphase in den Wirtschaftswissenschaften“ thematisiert die Herausforderungen, die sich aus der Heterogenität der Studierendenschaft unter anderem für die Gestaltung der Studienorientierung, passgenauer Unterstützungsangebote und aktivierender Lehr-/Lernformen ergeben. Lehrende und Studierende des Fachgebiets können vor dem Hintergrund ihrer spezifischen Herausforderungen die vorgeschlagenen Maßnahmen weiterentwickeln und anwenden sowie den Diskurs um „gute Lehre“ in den wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen weiter vorantreiben.

In den Jahren 2016 bis 2018 widmete sich der Runde Tisch Wirtschaftswissenschaften der Qualifizierungsphase und dem Übergang in den Beruf. Auf Basis der Neufassung des Qualifikationsrahmens für Deutsche Hochschulabschlüsse (HQR) haben sich die Mitglieder des Runden Tisches der Entwicklung eines Kompetenzprofils wirtschaftsbezogener Handlungskompetenzen/Problemlösefähigkeiten gewidmet. Dieses mündete in eine Empfehlung zur Entwicklung und Umsetzung eines Fachqualifikationsrahmens, welche durch die jeweiligen Vorsitzenden in die Fachbereichs- und Fakultätentage hineingetragen wurde und dort weiter diskutiert werden soll. Die Hochschulen und Fachbereiche haben auf diese Weise die Möglichkeit, eigene Standards für Kompetenzdimensionen zu setzen, an denen sich qualitätsgesicherte Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren orientieren können. Aufgrund der Beschreibung der zu erwerbenden Lern- und Qualifikationsziele können die Studiengangsgestaltung, die didaktische Konzeption der Veranstaltungen und das kompetenzorientierte Prüfen in den Wirtschaftswissenschaften unterstützt werden.

An der vorliegenden Handreichung haben mitgewirkt: Prof. Dr. Erwin Amann (Universität Duisburg-Essen), Anna Meike Reimann (Young Professionals Beauftragte beim Bundesverband Deutscher Volks- und Betriebswirte (bdvb) e.V. und der Hochschulgruppe Düsseldorf (bdvb) sowie beim bdvb u.a. Mitglied der Fachgruppe Bildungspolitik) und Prof. Dr. Markus Wessler (Hochschule für Angewandte Wissenschaften München).

Inhaltsverzeichnis

Einführung	5
Rahmenbedingungen	6
Lösungen spezifischer Herausforderungen im Rahmen einer konsistenten Studiengangsgestaltung	10
Lehr-, Lern- und Prüfungsformate	10
Praktika qualitätsgesichert gestalten	19
Auf dem Weg in den Beruf: Beratungsformate gestalten und Orientierungsmöglichkeiten nutzen	21
Fazit	23
Glossar	24
Literaturverzeichnis	27



Einführung

Der Weg zum Bachelorabschluss an Universitäten und Fachhochschulen vollzieht sich in Phasen: Die Studiengangphase ist vor allem dadurch geprägt, dass die Studierenden einen guten Einstieg in das Studium finden und Unterschiede im Vorwissen aus- bzw. angeglichen werden. In der Qualifizierungsphase werden sowohl die fachlichen als auch die überfachlichen Kompetenzen gefördert, sodass die Studierenden nach erfolgreichem Abschluss des Studiums über die Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügen, die typischerweise von Wirtschaftswissenschaftlern erwartet werden. Die letzte Phase im Student Life Cycle bildet der Übergang in den Arbeitsmarkt, sofern nicht das Studium vorher abgebrochen oder ein Masterstudium angestrebt wird.

Die vorliegende Handreichung befasst sich speziell mit der Gestaltung der Qualifizierungsphase in wirtschaftswissenschaftlichen Bachelorstudiengängen, die durch die inhaltliche und organisatorische Konzeption des einzelnen Studiengangs maßgeblich geprägt wird. Die Studienganggestaltung wiederum orientiert sich an rahmengebenden Strukturen der Hochschullandschaft insgesamt, wie beispielsweise dem Hochschul- sowie ggf. einem künftigen Fachqualifikationsrahmen (s. Abbildung 1).

Es wird zunächst dargestellt, welche organisatorischen Rahmenbedingungen die Studiengangsgestaltung in den Wirtschaftswissenschaften kennzeichnen und vor welchen (realen) Herausforderungen Lehrende der Wirtschaftswissenschaften bei der Gestaltung ihrer Lehr- und Prüfungsformate überhaupt stehen. Lehrende sollen alltagstaugliche Tipps zur Umsetzung von Lehr- und Prüfungsformaten an die Hand bekommen und bei deren didaktischer Weiterentwicklung unterstützt werden.

Diskutiert wird, wie einzelne Formate dazu beitragen können, Kompetenzen, die typischerweise von Absolventen wirtschaftswissenschaftlicher Studiengänge erwartet werden können, zu fördern. Da sich Lernen immer in unterschiedlichen Handlungssituationen und Rahmenbedingungen vollzieht, soll der Leitfaden dazu anregen, Lehre selbst zum Teil der Reflexion zu machen und damit einen kollegialen Austausch zu fördern, das Problembewusstsein dafür zu schärfen, Lehr-/Lernformate nicht nur entsprechend den fachlichen Inhalten, sondern vor dem Hintergrund der Lernvoraussetzungen und des organisatorischen Rahmens des Fachbereichs zu gestalten.

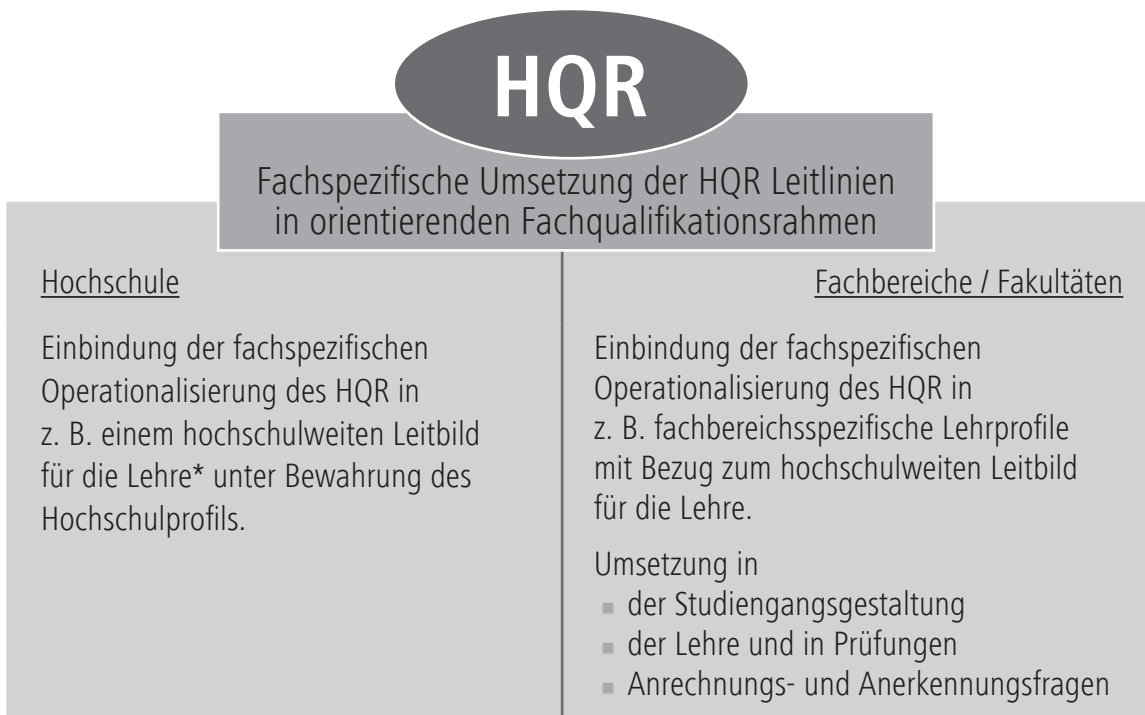


Abbildung 1: Operationalisierung der Leitlinien des HQR; Quelle: eigene Darstellung.

*Die Musterrechtsverordnung gem. Akkreditierungsstaatsvertrag vom 07.12.2017 sieht ein „Leitbild für die Lehre“ vor; www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/KMK/Vorgaben/Musterrechtsverordnung.pdf.

Rahmenbedingungen

Die Organisation und die Gestaltung der Lehre an Hochschulen bewegen sich in einem Rahmen von rechtlichen Vorgaben (z. B. der Landeshochschulgesetze), nationalen und europäischen Strukturierungs- und Harmonisierungsbestrebungen (z. B. Qualifikationsrahmen) sowie Diskussionen um die Ausprägung der fachlichen Inhalte in den einzelnen Studiengängen und deren kompetenzorientierte, studierendenzentrierte Vermittlung. In den Wirtschaftswissenschaften sind bei der Organisation von Lehre zudem die hohe Anzahl der Studierenden sowie deren oftmals vorhandene berufliche Vorerfahrung rahmengebende Faktoren.

Qualifikationsrahmen als strukturierendes Element von Lehre

Eines der wichtigsten Instrumente der Studienreform im Rahmen des Bologna-Prozesses ist die Entwicklung und Anwendung von Qualifikationsrahmen. Auf der Ministerkonferenz in Berlin im Jahr 2003 wurde die Erarbeitung eines europäischen Qualifikationsrahmens verabredet, der als Basis und Referenzrahmen für die Entwicklung von nationalen Qualifikationsrahmen fungieren sollte.

Sowohl auf europäischer Ebene als auch auf nationaler Ebene entstand in den Folgejahren eine Parallelstruktur von miteinander korrespondierenden Qualifikationsrahmen. Diese verfolgen das Ziel, gemeinsame Referenzrahmen als Übersetzungshilfe zwischen verschiedenen Qualifikationsrahmen und deren Niveaustufen zu schaffen. Alle Qualifikationsrahmen folgen dem Ansatz der Lernergebnis- und Kompetenzorientierung und unterstützen die Hochschulen bei der Planung, Überarbeitung und Qualitätssicherung ihrer Studiengänge.

Für Hochschulen ist der Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse (HQR) zentral, der 2005 gemeinsam von der Hochschulrektorenkonferenz (HRK), der Kultusministerkonferenz (KMK) und dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) erarbeitet und 2017 überarbeitet wurde. Der HQR, der weiterhin die Grundlage für die Akkreditierung von Studiengängen bilden wird, beschreibt in allgemeiner Form, was ein Absolvent auf der Ebene des Bachelors, des Masters oder der Promotion wissen, verstehen und können sollte. Zentrale Kategorien sind dabei einerseits die Fähigkeit zu reflexivem und innovativem Handeln auf der Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse, andererseits die Fähigkeit, wissenschaftliche Methoden anzuwenden und dadurch neues Wissen zu erzeugen.

Die Neufassung des HQR sollte als Ausgangsbasis für die Formulierung fachspezifischer Kompetenzprofile und deren Überführung in entsprechende Fachqualifikationsrahmen (FQR) herangezogen werden, in denen die jeweiligen Fachgebiete die zu erwerbenden Kompetenzen der Absolventen sowie zentrale Inhalte und Anforderungen des Studiums festlegen sollten und diese vor dem Hintergrund der Profile der Hochschulen, Fakultäten und Fachbereiche selbstständig konkretisieren. Über Differenzierungsdimensionen wie Lehrmethoden, Kooperationspartner, Dozenten etc. können sich die Hochschulen im Wettbewerb um Studierende trotz eines gemeinsamen Orientierungsrahmens weiterhin profilieren.

Um zu einer „expliziten, kohärenten und im Selbstverständnis der Institution fest verankerten Formulierung ihrer jeweiligen Qualifizierungsziele zu gelangen“ (Wissenschaftsrat 2015, S. 99) empfiehlt der Wissenschaftsrat in seinen Positionspapieren 2015 und 2017 die Formulierung übergeordneter Lehrverfassungen sowie studiengangspezifischer Lehrprofile, an denen sich sowohl Studieninteressierte als auch Lehrende orientieren können (auch im Sinne einer kompetenzorientierten und polyvalenten Ausrichtung der Lehr-, Lern- und Prüfungsformate; vgl. auch Empfehlungen der AG „Fachlichkeit und Beruflichkeit“ 2015).

Diese Lehrverfassungen und -profile stellen im Zusammenspiel mit Fachqualifikationsrahmen zugleich Transparenz für potenzielle Arbeitgeber und aufnehmende Bildungseinrichtungen her und unterstützen die Hochschulen bei der Beratung ihrer Studieninteressierten, Studienabbrecher und Absolventen.

So wird deutlich, dass die derzeitigen Tendenzen, die Neufassung des HQR zur Formulierung von Fachqua-

lifikationsrahmen zu nutzen sowie darauf aufbauend hochschulprofilspezifische Lehrverfassungen und studien-gangspezifische Lehrprofile zu gestalten, in dieselbe Stoßrichtung gehen: Die Stärkung der „inneren Konsistenz“ (Teuscher 2016) der Studiengangziele und die damit verbundenen Kompetenzprofile der konzipierten Studiengänge. Die daraus abgeleiteten Module, deren innerer Aufbau und die Lehrveranstaltungen, ihre Didaktik und die konzipierten Selbstlernphasen, die unterstützenden Medien und Online-Angebote sowie die kompetenzorientierte Prüfungsgestaltung sind im Idealfall konsequent aufeinander abgestimmt und bilden das studien-gangspezifische Kompetenzmodell ab.

Vor diesem Hintergrund hat es sich der Runde Tisch Wirtschaftswissenschaften zur Aufgabe gemacht, die Umset-

zung eines solchen hochschultypenübergreifenden FQR für das gesamte Fachgebiet anzuregen. Dieser soll – sofern die Fachgesellschaften sich auf ein einheitliches Konzept einigen können – die anerkannte Referenzgrundlage aller wirtschaftswissenschaftlichen Disziplinen sein und Hochschulen als Orientierungsrahmen ein Instrument an die Hand geben, welches sie bei der Prüfung, Reorganisation und Neugestaltung von Studiengängen, Modulen und Prüfungen unterstützt.

Er kann eine Erleichterung darstellen, Lehrprofile zu gestalten, Modulbeschreibungen auf Basis von Lernergebnissen zu formulieren und darauf aufbauend studieren-denzentrierte Lehrveranstaltungen und deren didaktische Konzeption sowie kompetenzorientierte Prüfungen kon-sistent zu gestalten.

Vielfältige Arbeitsweltbezüge – Beschäftigungsbefähigung¹ als Bildungsziel an Hochschulen

Mit der Umsetzung der „Bologna-Leitlinien“ haben die deutschen Hochschulen den bildungspolitischen Auftrag erhalten, neben der Fachlichkeit auch die berufliche Relevanz ihrer gestuften Studiengänge zu fördern, um die Beschäftigungsbefähigung von Hochschulabsolventen zu stärken. Beschäftigungsbefähigung zielt dabei auf die Fähigkeit ab, „sich erforderliche Kompetenzen bei sich ver-ändernden Bedingungen anzueignen bzw. aneignen zu können, um Erwerbsfähigkeit zu erlangen bzw. aufrecht-zuerhalten“ (Schubarth 2015, S. 24; ebenso ausführlich Schubarth & Speck 2014 sowie Schubarth & Ulbricht 2017) und „bedeutet in allen Fächern, über fachliche, methodische, soziale und individuelle Kompetenzen zu verfügen und die Fähigkeit ausgebildet zu haben, sich in neue Themen einzuarbeiten“ (Sattelberger & Bartels 2015, S. 23). Eine umfassende berufliche Handlungs-kompetenz der Hochschulabsolventen ist damit nicht nur in den Wirtschaftswissenschaften eine unabdingbare Notwendigkeit einer qualifizierten, nachhaltigen Beschäf-tigungsbefähigung für anspruchsvolle Tätigkeitsbereiche des sich dynamisch verändernden Arbeitsmarkts.

Obwohl die Beschäftigungsbefähigung auf hochschulpo-litischer Ebene zum „zentralen Begriff in der Diskussion um die didaktisch-inhaltliche und methodische Gestal-tung von Studiengängen“ (Klaus 2009, S. 1) wurde, ist diese in der Fachdebatte noch strittig und im Hochschul-alltag sowie in den Fachbereichen meist wenig präsent. Konkretes Interesse an der Debatte um die Beschäfti-

gungsbefähigung besteht bisher insbesondere bei Quali-tätsmanagern, Mitarbeitern von Career Centern, Zentren für Schlüsselqualifikationen und vor allem bei Studieren-den sowie bei Arbeitgebern.

So bestätigen Studien (u.a. Lewin et al. 2000, S. 45; Minks & Briedis 2005, S. 31ff.; Ramm & Multrus 2006, S. 48ff. nach Studierendensurvey; 5. Allensbach-Studie 2014, S. 46ff.) immer wieder den starken Wunsch der Studierenden nach einem „praxistauglichen Studium“ – und dies vor allem seitens Studierender wirtschaftswissenschaftlicher Studiengänge an Universitäten, die beim Anteil der Praxisphasen hinter anderen Fächern stark zurückliegen. Praxisphasen seien immer noch zu wenig in den Studienverlauf integriert, und das Lernpotential werde nicht voll ausgeschöpft. Zwar sind Studierende mit ihrer fachlichen Ausbildung zufrieden (dies bestätigt auch die Wirtschaft), doch kommen neben den praktischen Fähigkeiten in allen Hochschularten die Förderung der Teamfähigkeit und der Entfaltung der sozialen Verant-wortung zu kurz (Ramm & Multrus 2006, S. 52; Schu-barth & Speck 2014, S. 64).

Seitens der Arbeitgeber (DIHK 2015; ebenso Sattelberger & Bartels 2015, S. 21) werden insbesondere bei Ba-chelorabsolventen der mangelnde Praxisbezug und der geringe Stellenwert von (generell zu kurzen) Praxisphasen an Hochschulen beklagt. Wichtiger als spezielles Fach-wissen ist ihnen, dass sich die Absolventen in neue Be-

¹ Beschäftigungsbefähigung wird hier als Übersetzung des *Employability*begriffs herangezogen.

reiche einarbeiten, mit neuen Problemen umgehen und ihr erworbenes Wissen anwenden können sowie über soziale Kompetenzen verfügen. So sind Teamfähigkeit, selbstständiges Arbeiten, Kommunikationsfähigkeit und Problemlösungsfähigkeit elementare Anforderungen, die Arbeitgeber an Absolventen richten – und diesen fortwährenden Mangel in der hochschulischen Ausbildung bescheinigen auch Verlaufsstudien aus studentischer Sicht (Ramm & Multrus 2006, S. 51f.).

Demnach stimmen die Einschätzungen der Arbeitgeber mit der Wahrnehmung der Studierenden überein – hier können und müssen die Hochschulen und Fachbereiche sowie Fakultäten ansetzen; auch der Wissenschaftsrat hat den Hochschulen aufgetragen, Anwendungs- und Praxisbezüge in der Lehre zu stärken (Wissenschaftsrat 2015 & 2017).

Es ist nicht Aufgabe der Hochschulen, im Bachelorstudium auf ein spezielles, praktisches Berufsbild vorzubereiten, vielmehr beinhaltet Hochschulbildung eine „ganzheitliche Persönlichkeitsbildung i.S. eines akademischen Kompetenzverständnisses arbeitsmarktrelevanter und bürgerschaftlicher Inhalte (Citizenship) und Reflexionen“ (Schubarth & Speck 2014, S. 99f.). Absolventen sollten demnach, im Sinne einer kompetenzorientierten und polyvalenten Ausrichtung von Studium und Lehre, wissenschaftlich vielseitig für die wechselnden Anforderungen der zunehmend digitalisierten Arbeitswelt breit qualifiziert werden. Grundsatz bei der Entwicklung von Bachelorprogrammen im Sinne der Polyvalenz sollte daher sein, dass diese mindestens drei Optionen eröffnen:

1. vertiefende Masterstudien in derselben Fachrichtung,
2. den Wechsel in affine, aber themendifferente Master oder
3. den Einstieg in eine Beschäftigungslaufbahn innerhalb oder außerhalb der Hochschule (HRK 2013a; Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald 2013). Ein Bachelorabschluss sollte daher nicht nur den Zugang zu einem einzigen Beruf oder Berufsfeld eröffnen, sondern für verschiedene Tätigkeiten qualifizieren.

Eine wesentliche Herausforderung bei der Gestaltung kompetenzorientierter und polyvalenter Studiengänge

ist die frühzeitige Auseinandersetzung mit den konkreten Anforderungen, die Gesellschaft und Arbeitswelt an Hochschulabsolventen stellen (Klaus 2009). Um deren Entwicklung zu erfolgreichen und verantwortungsbewussten Persönlichkeiten und Mitgestaltern zu fördern, müssen sich Hochschulen der enormen Dynamik von Gesellschaft und Arbeitswelt bewusstwerden, sich mit neuen Kompetenzerfordernissen auseinandersetzen und v. a. die aus der Digitalisierung entstehenden Ansprüche in die Lehrpraxis integrieren (AG „Fachlichkeit und Beruflichkeit“ 2015; HRK 2016d; Kreulich et al. 2016). Dazu sollten Hochschulen und Fachgebiete für sich und ihre Studiengänge (z. B. über fachspezifische Orientierungsrahmen oder (Fach-)Qualifikationsrahmen) definieren, welche fachlichen und methodischen sowie sozialen und persönlichen Kompetenzen heute und in Zukunft (arbeitsmarkt-)relevant sind und auf welchem Wege erreicht werden sollen. D.h. Hochschulen müssen die Beschäftigungsbefähigung vor dem Hintergrund aktueller und kommender Herausforderungen für sich definieren, Kompetenzmodelle entwickeln und diese in Curriculumentwicklung und Modulgestaltung umsetzen. Im Sinne der kompetenzorientierten und polyvalenten Lehre unterstützen Hochschulen auf diese Weise eine ganzheitliche Bildung und die Ausprägung von Fähigkeiten, die zur flexiblen Bewältigung konkreter Anforderungen in verschiedenen Lebensbereichen und Handlungssituationen befähigen.

Beschäftigungsbefähigung als Bildungsziel und akademischer Bildungsanspruch sind somit dann vereinbar, „wenn mit Beschäftigungsfähigkeit nicht die unmittelbare Ausrichtung auf den Arbeitsmarkt oder auf einen Beruf, sondern die notwendige Reflexion des Zusammenhangs von Hochschule und Arbeitsmarkt und die Befähigung für ein Tätigkeits- beziehungsweise Berufsfeld gemeint ist“. Auf diese Weise wird „Beschäftigungsfähigkeit ein wesentliches Merkmal der Lehr- und Studienqualität“ (Schubarth & Ulbricht 2017, S. 80 nach Multrus 2013, S. 96); sie bedarf zugleich der Konkretisierung und der Operationalisierung nach Hochschulart, Fachkultur und jeweiligem Berufsfeldbezug (Schubarth & Speck 2014, S. 33ff./100, ebenso Wissenschaftsrat 2015).

Herausforderungen: Studierendenanzahl und berufliche Vorerfahrungen

Die Betriebswirtschaftslehre – als der größte Bereich innerhalb der Wirtschaftswissenschaften – rangiert seit vielen Jahren sowohl bei inländischen als auch ausländischen Studierenden zahlenmäßig auf dem Spitzenplatz. Die Entscheidung, Wirtschaft zu studieren, ist jedoch eher weniger durch fachliches Interesse geprägt als vielmehr durch die Aussicht auf umfangreiche berufliche Möglichkeiten, was das Fach verbreitet zu einem sogenannten Verlegenheitsstudium macht. Insbesondere bei den Studierenden der Universitäten überwiegt der Wunsch, sich viele berufliche Möglichkeiten zu eröffnen, ohne sich zu Beginn des Studiums auf ein Berufsbild festzulegen.

Geprägt durch unterschiedliche Bildungsbiographien und Hochschulzugangsberechtigungen, berufliche Vorerfahrungen, Leistungsfähigkeiten, sozio-kulturelle und sprachliche Hintergründe sowie die Studienmotivation – die an Universitäten und Fachhochschulen unterschiedlich ausgeprägt sein können –, ergeben sich im Zusammenhang mit der hohen Anzahl an Studierenden in den Wirtschaftswissenschaften in allen Phasen des Studiums besondere Anforderungen für die Umsetzung einer konsistenten Studiengangsgestaltung. Auch wenn das klare und transparent kommunizierte Profil einer Hochschule und eines Fachbereichs als Basis dient, reicht es nicht aus, bei der Studiengangskonzeption lediglich entsprechende

Qualifikationsziele festzulegen; auch das Curriculum und die Lehr-/Lernprozesse sollten auf die jeweils spezifischen Kompetenzentwicklungsziele ausgerichtet werden. Dies betrifft insbesondere die Form der Lehr-/Lerngestaltung, die Formen des Prüfens, die studienbegleitende Unterstützung des Kompetenzerwerbs der Studierenden, die Veränderung der Lehrhaltungen und -praktiken der Lehrenden und die Gestaltung entsprechender Evaluations- und Qualitätssicherungsverfahren (Schaper 2012; HRK 2016a).

Um diesen Herausforderungen zu begegnen, hilft die Hinwendung zum kompetenzorientierten Lernen und Lehren. Bei der kompetenzorientierten Gestaltung von Studium und Lehre geht es unter anderem darum, dass Studierende neben fachwissenschaftlichen Kompetenzen auch solche Fähigkeiten entwickeln, mit denen sie die im Hochschulstudium erworbenen Kenntnisse in praktischen Einsatzfeldern anwenden, anpassen, reflektieren und weiterentwickeln können, sei es im Rahmen einer wissenschaftlichen Tätigkeit oder im Rahmen einer Berufstätigkeit außerhalb der Hochschule. Zudem kann ein kompetenzorientiertes Studium zur Förderung fachübergreifender Qualifikationen beitragen und daher auch berufspraktisch verwertbare Schlüsselkompetenzen fördern (HRK 2012; Schaper 2012).

Lösungen spezifischer Herausforderungen im Rahmen einer konsistenten Studiengangsgestaltung

Die vorangegangenen Abschnitte verdeutlichen die Notwendigkeit einer planvollen und in sich konsistenten Studiengangsgestaltung, die unter Berücksichtigung des breiten Berufsfeldbezugs eine Förderung sowohl fachlicher als auch beruflicher Kompetenzen ermöglicht. Bei der Gestaltung wirtschaftswissenschaftlicher Studiengänge sind neben den Rahmenbedingungen, die sich aus dem HQR bzw. FQR und dem vielfältigen Arbeitsweltbezug ergeben, auch die Anzahl der Studierenden sowie deren Heterogenität zu berücksichtigen.

Lehre und Studium dürfen sich daher nicht nur im Rahmen der jeweiligen fachwissenschaftlichen Inhalte abspielen, sondern sollten von den bei den Studierenden anzustoßenden und zu begleitenden Bildungs- bzw. Entwicklungsprozessen her konzipiert werden. Hochschulbildung im Sinne einer kompetenzorientierten und

polyvalenten Lehre unterstützt daher eine ganzheitliche Bildung und die Ausprägung von Fähigkeiten, die zur Bewältigung konkreter Anforderungen in vielen verschiedenen Lebensbereichen und Handlungssituationen befähigen. Die Auswahl an Lehr- und Prüfungsformaten ist in den Wirtschaftswissenschaften – im Vergleich mit kleinen Studienfächern – sicherlich eingeschränkter und die individuelle Betreuung der Studierenden durch einzelne Lehrende teils nur bedingt möglich. Aber es gibt auch in den Wirtschaftswissenschaften unterschiedliche Formate, die der Dynamik der Beschäftigungsbefähigung in einer digitalisierten Welt ebenso gerecht werden können wie der Studierendenzentrierung und der Anwendungsorientierung. Welche Möglichkeiten sich hierzu insbesondere in der Qualifizierungsphase auftun, soll im Folgenden exemplarisch und vor dem Hintergrund der fachspezifischen Herausforderungen betrachtet werden.

LEHR-, LERN- UND PRÜFUNGSFORMATE

ERWIN AMANN UND MARKUS WESSLER

Lehr-, Lern- und Prüfungsformate können dazu beitragen, Kompetenzen, die typischerweise von Absolventen der Wirtschaftswissenschaften erwartet werden, gezielt zu fördern. Hierzu müssen das Fachwissen aus dem HQR-Bereich Wissen und Verstehen mit den Kompetenzzusprägungen der Bereiche Einsatz, Anwendung und Erzeugung von Wissen, Kommunikation und Kooperation sowie Aspekten des wissenschaftlichen Selbstverständnisses/der Professionalität verknüpft werden. Um z. B. die Transfer- und Anwendungskompetenzen der Studierenden zu stärken, integrieren zahlreiche Hochschulen bereits entsprechende Lehr-, Lern- und Prüfungsformate wie das Forschende Lernen, Service Learning, Problemorientiertes Lernen oder Projektarbeiten in die reguläre Fachlehre.

Anwendungsorientierte Lehrveranstaltungen sollten, gezielt eingesetzt und in Ergänzung zur klassischen Lehre, verbindlicher Bestandteil eines Curriculums sein und als

Indikatoren für Studienqualität anerkannt werden. Sie dürfen die klassische Lehre und Kompetenzvermittlung aber weder ersetzen noch dominieren. Entsprechend müssen Beschäftigungsbefähigung, Praxisbezüge und anwendungsorientierte Lernformen sinnvoll in der Studiengangsentwicklung berücksichtigt werden und in kompetenzorientierte Prüfungsformate münden (Ruf 2006; Sattelberger & Bartels 2015; Schubarth 2015; Schubarth & Speck 2016).

Studierende sollen im Studium also nicht Wissen reproduzieren und Methoden unkritisch umsetzen, sondern vielmehr die Fähigkeit aufbauen, sich Wissen selbst anzueignen, kritisch zu hinterfragen und die Methoden auch auf neue Fragestellungen kompetent anzuwenden. Doch schon der Weg zum Erwerb dieser Kompetenzen setzt voraus, dass die Studierenden insbesondere über Selbstkompetenz verfügen, um sich beispielsweise eigenständig mit Problemstellungen auseinanderzusetzen und ihre

Zeit effektiv zu managen. Tatsächlich ist die erforderliche Selbstkompetenz aber weder von der Institution, der Anzahl der Studierenden noch der fachspezifischen wissenschaftlichen Kultur unabhängig. So könnten Defizite mit geringem Aufwand beispielsweise durch Zusammenarbeit der Studierenden etwa in Lerngruppen, aktivierende Lehrformaten sowie Unterstützung durch Mentoren und Tutoren kompensiert werden. Dies setzt jedoch wiederum die Sozialkompetenz sowie die entsprechende Sozialisierung voraus, beides Aspekte, welche nicht ohne Weiteres als selbstverständlich vorausgesetzt werden können.

Es wird deutlich, dass es insbesondere in einem Fach wie den Wirtschaftswissenschaften, das durch einen hohen

Anteil an Großveranstaltungen geprägt ist, wesentlich ist, Lehre vor dem Hintergrund bestehender Rahmenbedingungen zu diskutieren. Es muss versucht werden, gerade die Grundlagenveranstaltungen eines Studiengangs anhand einer multidimensionalen Betrachtungsweise zu optimieren – statt Strukturen also grundlegend ändern zu wollen, sollte angestrebt werden, vorhandene Faktoren, wie z. B. die (digitale) Infrastruktur, die Flexibilität in der Wahl des Lehr- und Prüfungsformats (z. B. Blockveranstaltungen, Gestaltung von Online-, Präsenz und Selbstlernphasen oder semesterbegleitende Prüfungsformate) sowie die unterschiedlichen Kompetenzen der Studierenden z. B. in aktivierenden Lehr- und Lernformaten oder Unterstützung von Lerngruppen zu nutzen (TUHH 2014; HRK 2016b & 2016c).

Praxis- und anwendungsorientierte Lehrformate: Von Planspielen bis zum Service Learning

Ziel von praxis- und anwendungsorientierten Lehrformaten ist es, die Studierenden darauf vorzubereiten, ihr Theoriewissen in beruflichen Handlungssituationen anzuwenden, die durch „Ungewissheit, Deutungs Offenheit und Normenkonflikte, zugleich aber auch durch Zeitdruck und Handlungszwang gekennzeichnet sind“ (Pasternack et al. 2009, S. 28). Hierfür muss zunächst das Wissen über wissenschaftliche Theorien und Konzepte selbst vermittelt werden, und anschließend müssen Lernsituationen geschaffen werden, die praktische und handlungsorientierte Bezüge zum erworbenen Wissen erlauben (Mutter & Rohr 2016, S. 26) und so eine Verbindung von Theorie- und Praxisperspektive ermöglichen.

An den Hochschulen sind unterschiedliche Lehr-/Lernformate zum Transfer von Theoriewissen in die Praxis erprobt worden. Es zeigt sich ein Spektrum an Möglichkeiten, Praxisbezüge in die universitäre Lehre zu integrieren. Auf Studiengangsebene stellt sicherlich das Duale Studium die stärkste Vernetzung zwischen Theorie und Praxis sowie zwischen zwei unterschiedlichen Lernorten dar. Je nach Fokus ergeben sich aber auch auf Modul- und/oder Lehrveranstaltungsebene verschiedene Möglichkeiten, Praxisbezüge herzustellen. Jede der nachfolgenden Methoden trägt aufgrund ihrer Konzeption zur Förderung der Handlungskompetenz von Wirtschaftswissenschaftlern bei (Tabelle 1).

PRAXISBEZÜGE	METHODE
Forschungspraxis	Forschendes Lernen
Praxisanteile in Lehrveranstaltungen	Fallbasierte Lehre: kleinere Einzelfälle und kleine Plan- und/oder Rollenspiele kleinere Real Cases Exkursion Lehre von Praxisvertretern (beispielsweise Alumni-Arbeit)
Bildungs Kooperationen: Hochschule + Praxis	Projekt-/Problembasiertes Lernen Real Cases Theorie-Praxis-Workshops (beispielsweise Abschlussarbeiten) Service Learning
Praxis(nahe) Module	Praxissemester, Praktika Planspiele, Rollenspiele/Simulationen
Sonstiges	Studentische Initiativen

Tabelle 1: eigene Darstellung (nicht abschließend); nach: Pasternack et al. (2009, S. 28), Mutter & Rohr (2016), Ruhr-Universität Bochum (2017).

Obwohl jede der Methoden eine Verzahnungsoption von Theorie und Praxis vorsieht, ist beispielsweise der Realitätsbezug, die Notwendigkeit von außerhochschulischen Kooperationen oder die Relevanz des Outputs für Dritte unterschiedlich. Zusätzlich können sich die Methoden hinsichtlich eines spezifischen Fachbezugs bzw. fachübergreifender Fragestellungen unterscheiden; auch können z. B. Unterschiede bzgl. des Einbezugs externer Partner oder der organisatorischen Zuständigkeit bestehen (Tabelle 2). Grundvoraussetzung für die Anwendung der Methoden ist stets eine entsprechende fachwissenschaftliche Grundlage – erst diese ermöglicht den Studierenden, ihr erworbenes Wissen aktiv anzuwenden.

Lernen geschieht dort, wo der Studierende beginnt, sich selbstständig mit Neuem auseinanderzusetzen. Die klassische Vorlesung kann deshalb immer nur die Basis zur Vermittlung der Methode sein. Die Umsetzung zur Herstellung der Anschlussfähigkeit muss in individuellen Ansätzen erfolgen. Dies zu ermöglichen sollte das Ziel eines umfassenden Studiums sein. Ein standardisiertes Programm wie identisch immer wiederkehrende Angebote innerhalb einer Lehrveranstaltung werden schnell zum Gewohnten, welches keinerlei Lerneffekt mehr entfalten kann.

METHODE	PRAXISBEZUG	EXTERNE PARTNER	RELEVANZ DES OUTPUTS	ORGANISIERT VON...	FACHSPEZIFISCHER BEZUG
Forschendes Lernen	Forschungspraxis	nein	wissenschaftlich	Hochschule	ja
Exkursion	ja	ja	informativ, exemplarisch Praxis vermittelnd		ja
Lehre von Praxisvertretern (beispielsweise Alumni-Arbeit)	ja	ja	informativ, exemplarisch Praxis vermittelnd, beruflich		ja
Fallbasierte Lehre	Realsituationen oder realitätsnahe Situationen	ja/nein	beruflich		ja/nein
Projekt-/Problembasiertes Lernen	Realsituationen & -probleme	ja	wissenschaftlich, beruflich		ja
Theorie-Praxis-Workshops (beispielsweise Abschlussarbeiten)	Realsituationen & -probleme	ja			ja
Praxissemester, Praktika	Realsituationen	ja	wissenschaftlich, beruflich		ja/nein
Planspiele, Rollenspiele & Simulationen	geplante, realitätsnahe Situationen	nein	keinen		ja
Service Learning	Realsituationen & -probleme	ja, non-profit	gesellschaftlich	ja/nein	
Studentische Initiativen	Realsituationen & -probleme	ja	beruflich	Studierende	ja/nein

Tabelle 2: Unterschiede in den Methoden; eigene Darstellung in Anlehnung an Mutter & Rohr (2016).

Mittels einer gezielten Formatwahl können spezifische Lernziele und Prüfungsformen adressiert werden, z. B.:

Fallbasierte Lehre: Plan-, Rollenspiele und Simulationen

Planspiele eignen sich in besonderer Weise für die Einführung an ganzheitliches Denken und veranlassen die Lernenden, sich aktiv mit den Voraussetzungen, Abläufen und Konsequenzen sowie Interdependenzen der simulierten Prozesse auseinanderzusetzen, da sie ihre Entscheidungen in Handlungen umsetzen müssen. Dies setzt voraus, dass die Lernenden das Problem erfassen, eigene Ziele und dazu passende Lösungsmöglichkeiten erarbeiten sowie die daraus folgenden Konsequenzen abwägen. Der fortwährende Anwendungsbezug des Wissens befördert, wie empirisch gut belegt ist, das Transferpotenzial (Bloech et al. 2001). Im Vergleich zu vielen anderen Methoden ist auch die Lehreffizienz des Planspiels höher zu bewerten (Keys & Wolfe 1990).

Planspiele können innerhalb einer Projektwoche/Blockveranstaltung, eines einzelnen Seminartages oder auch, je nach Komplexität, stundenweise durchgeführt werden. Sie können in Kooperation mit einem oder mehreren Hochschullehrenden bzw. gemeinsam mit der Unternehmenspraxis angeboten werden. Ebenso können Rollenspiele und Simulationen punktuell in reguläre Lehrveranstaltungen als aktivierende Elemente eingebunden werden. Lernende übernehmen auch hier in kürzeren Sequenzen die Rollen diverser Akteure innerhalb eines vorgegebenen Szenarios und können so darin ablaufende Vorgänge selbst erfahren.

INHALT	z. B. Szenarien unterschiedlicher Problemstellungen in Unternehmen		
VORWISSEN	aufbauend auf der regulären Fachlehre oder in diese integriert		
LERNERGEBNIS (BEISPIELHAFT)	<i>HQR-KATEGORIE WISSEN UND VERSTEHEN VERKNÜPFT MIT DEN KATEGORIEN...</i>		
	<i>Einsatz, Anwendung und Erzeugung von Wissen</i>	<i>Kommunikation und Kooperation</i>	<i>Wissenschaftliches Selbstverständnis/Professionalität</i>
Die Studierenden können Argumente, Absichten und Bedürfnisse auch unter Nutzung von Fachtermini so formulieren, dass der Kommunikationspartner diese versteht und möglichst akzeptiert.		Kommunikationskompetenz	Abstraktionskompetenz; Führungskompetenz
Die Studierenden können in ihrer Argumentation wissenschaftlich gestützte Konzepte, Theorien, Modelle und Methoden auf praktische und theoretische, studien- und berufsrelevante sowie vergangene, gegenwärtige und zukünftige Problemstellungen anwenden und kommunizieren.	Transferkompetenz	Kommunikationskompetenz	
Die Studierenden können sich inhaltlich, kulturell und persönlich in andere Perspektiven hineinversetzen.	Unternehmerische Kompetenz	Kooperationskompetenz/ Empathie	Führungskompetenz
PRÜFUNGSFORM	z. B.: anwendungsorientierte Fragestellungen im Rahmen einer Abschlussklausur; semesterbegleitende Testate, welche die Ergebnisse der Planspiele einbinden; Zusammensetzung der Abschlussnote aus unterschiedlichen Prüfungsleistungen je nach Größe der Veranstaltung sind auch andere Prüfungsformen denkbar z.B. Hausarbeiten, Projektarbeit oder e-Test, die mit Studienleistungen kombiniert werden können wie z.B. Übungsaufgaben, Gruppendiskussionen oder (Ko-)Referate.		
ORGANISATORISCHE RAHMENBEDINGUNGEN	Die Formate können je nach Gruppengröße und zeitlichen Kapazitäten in Form eines Moduls, mehreren Lehreinheiten, ergänzend zu einer Vorlesung oder in kurzen Sequenzen im Rahmen einer Vorlesung oder als Übung durchgeführt werden.		

Service Learning

Fachbezogenes Service Learning sollte im Rahmen regulärer curricularer Lehrveranstaltungen stattfinden und von Dozenten des Fachbereiches durchgeführt werden. Zusätzlich können Service-Learning-Veranstaltungen die Förderung fachübergreifender Schlüsselkompetenze zum Ziel haben. Diese können durch zentral organisierte Formate im Wahl- oder Optionalbereich in ein wirtschaftswissenschaftliches Studium integriert werden.

Das Besondere: Studierende verknüpfen hier ihr theoretisches Wissen mit der Durchführung praktischer Projekte, die dem Gemeinwohl dienen. Sie bieten den Praxispartnern aus den Bereichen Soziales, Bildung oder Umwelt eine Dienstleistung, die einem echten gesellschaftlichen Bedarf entspricht. Idealerweise profitieren Studierende und gemeinnützige/öffentliche Einrichtungen gleichermaßen von dieser Kooperation.

INHALT	z. B. Erstellung eines Marketingkonzepts für einen gemeinnützigen Verein			
VORWISSEN	aufbauend auf der regulären Fachlehre und Einbindung in theoretische Inhalte			
LERNERGEBNIS (BEISPIELHAFT)	<i>HQR-KATEGORIE WISSEN UND VERSTEHEN VERKNÜPFT MIT DEN KATEGORIEN...</i>			
	<i>Einsatz, Anwendung und Erzeugung von Wissen</i>	<i>Kommunikation und Kooperation</i>	<i>Wissenschaftliches Selbstverständnis/Professionalität</i>	
	Die Studierenden können aktuelle Problemstellungen und Unterstützungsbedarfe in den Bereichen Soziales, Bildung oder Umwelt identifizieren und geeignete Bearbeitungsweisen skizzieren	Transferkompetenz		
	Die Studierenden können die wirtschaftlichen Rahmenbedingungen des Kooperationspartners erkennen und bewerten.	Transferkompetenz		
	Die Studierenden können die aktuelle Problemstellung in den wirtschaftlichen Kontext einbetten und Querbezüge zu Nachbardisziplinen herstellen.	Kompetenz zu analysieren und zu strukturieren		
	Die Studierenden wählen selbstständig relevante Theorien aus und planen anhand dieser Handlungsoptionen.	Entscheidungskompetenz		Selbstorganisationskompetenz
Die Studierenden bewerten theoriegeleitet die Handlungsalternativen und entscheiden gemeinsam mit dem Kooperationspartner welche Alternative umgesetzt werden sollte.	Entscheidungskompetenz	Kommunikationskompetenz, Kooperationskompetenz		
PRÜFUNGSFORM	z. B. Lernportfolio zur Dokumentation des Lernprozesses und der Theorie-Praxis-Verknüpfung sowie mündliche Präsentation der Herangehensweise und der Ergebnisse beispielsweise bei dem Projektpartner in Form einer Posterpräsentation			
ORGANISATORISCHE RAHMENBEDINGUNGEN	<ul style="list-style-type: none"> ■ Service Learning setzt eine curriculare Verankerung voraus, soll explizit mit Unterrichtsinhalten verknüpft werden und damit Reflexionsprozesse initiieren. ■ In zu großen Lehrveranstaltungen lässt sich Service Learning aufgrund der erhöhten Arbeitsbelastung und Betreuungsleistung der Lehrenden nicht sinnvoll realisieren, was die Durchführung meist nur im Wahl- oder Optionalbereich eines Studiengangs möglich macht. Bei gemeinnützigen Einrichtungen sind meist nur begrenzte Aufnahme-, Betreuungs- und Einarbeitungskapazitäten vorhanden. ■ Lehrende müssen als Lernbegleiter agieren, sich flexibel mit Themen befassen und sich auf in ihrem Verlauf nicht genau vorhersagbare Projekte einlassen. Zudem müssen sie mehr Arbeitsaktivität außerhalb der Universität erbringen (z. B. Vorgespräche mit Kooperationspartnern, Abschlussveranstaltungen etc.). 			

Daneben dürfen freiwillige, nicht-curricular verankerte, studentische Aktivitäten, wie zum Beispiel soziales und politisches Engagement der Studierenden innerhalb und außerhalb ihrer Hochschule, nicht zu kurz kommen. Pasternack et al. (2009) stellen dar, dass studentische Initiativen ein probates Mittel seien, um die unternehmerische Kompetenz (Entrepreneurship) der Studierenden zu för-

dern. Insbesondere in wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen haben sich laut einer Studie kommerzielle, studienfachbezogene Beratungsagenturen herausgebildet (Pasternack et al. 2009, S. 29). Daher sollte curricularem und extracurricularem studentischen Engagement gleichermaßen ein angemessener Stellenwert und Freiraum verschafft werden.

Digitale Lehr-, Lern- und Prüfungsformate

Digitale Medien verändern die klassische Hochschullehre. Unter dem Stichwort Blended Learning werden E-Learning-Elemente, unter der Nutzung heute verfügbarer Vernetzungsmöglichkeiten des Internets, in die Lehre integriert (Sauter et al. 2004). Auf diese Weise entstehen sowohl in der Vermittlung von Lerninhalten als auch bei der Gestaltung von aktivierender Lehre und der Betreuung von Studierenden zusätzliche Möglichkeiten die angestrebten Lernziele zu erreichen (HRK 2016c).

Üblicherweise zeichnet sich ein Hochschulstudium durch Lerneinheiten zum einen in der Präsenzphase und zum anderen in einer Phase des Selbststudiums aus. Die Möglichkeit der Studierenden, beide Phasen aktiv und effizient zu nutzen, sind maßgeblich für den Studierenerfolg (Schulmeister et al. 2012; Schulmeister 2016). Digitale Formate eignen sich dazu, sowohl die Präsenzzeit als auch die Selbstlernphase zu unterstützen. Den Studierenden eröffnen sich aufgrund der methodischen Vielfalt und organisatorischen Flexibilität dieser Formate individuelle Lernmöglichkeiten. Online Lerntools helfen, individualisiert die Defizite der Studierenden frühzeitig zu identifizieren, aufzugreifen und durch Selbstlernangebote zu beheben. Sie erlauben es den Studierenden, (auch in großen Veranstaltungen) den Anschluss nicht zu verlieren und so Frustration ebenso wie Selbstüberschätzung zu vermeiden; und sie fördern die Lust am Fach sowie die Kritikfähigkeit. Dazu müssen die digitalen Formate aber

entsprechend attraktiv gestaltet sein, etwa durch eine Kreditierung von digitalen, semesterbegleitenden Testaten.

Ein Flipped bzw. Inverted Classroom stellt eine Lehrmethode dar, bei welcher E-Learning-Instrumente den individuellen Wissenserwerb der Studierenden, z. B. durch Lernvideos, Chats oder Foren, unterstützen können. Die Besonderheit ist, dass der Stoff (einzelner ausgewählter Themenfelder oder ganzer Kapitel) in Selbstlernphasen ausgelagert wird und Präsenzphasen zur Nacharbeitung des eigenständig angeeigneten Wissens genutzt werden. Die Studierenden eignen sich also selbstständig während der Selbstlernphase das Wissen für die Bearbeitung von Aufgaben in der nächsten Präsenzphase an. Die „Vorlesung“ wird damit zur „Übung“ und dient der Anwendung von Wissen und nicht mehr der Vermittlung von Inhalten (HRK 2016c). So kann der Lehrende auch in Großveranstaltungen die Rolle des Lernbegleiters einnehmen und die Veranstaltung studierendenzentriert gestalten (vgl. hierzu auch den folgenden Abschnitt „Aktivierende Lehr- und Lernformate für große Studierendengruppen“).

Mit der Auswahl dieses Formats werden nicht nur die fachlichen Kompetenzen der Studierenden gefördert, sondern beispielsweise auch die Selbstorganisationskompetenz, die Transferkompetenz oder die Kommunikationskompetenz.

INHALT	z. B. Ökonometrie			
VORWISSEN	aufbauend/ergänzend zu regulären Lehrveranstaltungen			
LERNERGEBNIS (BEISPIELHAFT)	<i>HQR-KATEGORIE WISSEN UND VERSTEHEN VERKNÜPFT MIT DEN KATEGORIEN. . .</i>			
	<i>Einsatz, Anwendung und Erzeugung von Wissen</i>	<i>Kommunikation und Kooperation</i>	<i>Wissenschaftliches Selbstverständnis/Professionalität</i>	
	Die Studierenden können selbstständig Zusammenfassungen von Videosequenzen schreiben und in eignen Worten die Kernaspekte benennen.			
	Die Studierenden können unterschiedliche Fälle bestimmen in denen eine Schätzmethode anwendbar ist.	Transferkompetenz		
	Sie können erlernte Methoden auf weitere Problemstellungen anwenden.	Transferkompetenz		
	Sie können unterschiedliche Kommunikationsmedien reflektiert nutzen und zielgerichtet einsetzen.		Kommunikationskompetenz	
Die Studierenden können Dritten Ergebnisse präsentieren.		Kommunikationskompetenz		
PRÜFUNGSFORM	z. B. E-Test vor einer Präsenzphase zur Überprüfung der Inhalte, Wikis, E-Tests oder E-Portfolios			
ORGANISATORISCHE RAHMENBEDINGUNGEN	<ul style="list-style-type: none"> ■ Inhaltliche Vorbereitung und transparente Kommunikation mit den Studierenden: Welche Teile der bisherigen Präsenzlehre eignen sich gut, um sie in das Selbststudium zu verlagern und welche nicht? Bei welchen Aspekten ist es besonders wichtig, dass die Studierenden sie unter Anwesenheit der Dozierenden bearbeiten? ■ Verknüpfung von Selbststudium und Präsenzlehre gestalten ■ Selbststudium begleiten (Online-Kommunikation, Tutoren oder angeleitetes Peer-Feedback) ■ technische Voraussetzungen (vorhandene Umsetzung- und Weiterbildungsmöglichkeiten nutzen) 			

Aktivierende Lehr- und Lernformate für große Studierendengruppen

Vorlesungen oder Übungen mit oft mehreren hundert Studierenden sind (leider) Kennzeichen vieler wirtschaftswissenschaftlicher Lehrveranstaltungen. Die kompetenzorientierte Gestaltung der Lehre ist vielleicht gerade bei solchen Veranstaltungen mit großen Hörerzahlen eine besondere Herausforderung. Wie können die Lehrenden es schaffen, auch hier nicht nur bloße Wissensvermittlung anzubieten, sondern den Studierenden ein vertieftes Verständnis zu ermöglichen und Anwendungsbezüge herzustellen? Hierzu gibt es erstaunlich viele gute Wege; gemein ist ihnen allen wohl eine ausgewogene Mischung aus aktiven Selbstlern- und eher frontal ausgerichteten Vorlesungsphasen, aus analogen und digitalen Medien, aus Phasen von Einzel- und gemeinschaftlicher Arbeit.

Um Studierende in großen Vorlesungen hinreichend zu aktivieren, bieten sich zunächst die bereits beschriebenen Formate der Flipped bzw. Inverted Classroom-Methoden an. Bei der „Just in Time Teaching“-Methode wird beispielsweise jede Woche eine in sich abgeschlossene Lehrinheit – über eine Online-Lernplattform oder Semesterapparate – zur Verfügung gestellt, mit der die Studierenden sich dann im Laufe der Woche beschäftigen. Begleitet wird diese Einheit meist mit Fragen, die in Form von Tests über die Lernplattform bereitgestellt werden und nach deren Beantwortung die Studierenden durch eine automatische Auswertung unmittelbares Feedback zum Verständnis des angeeigneten Stoffes erhalten. Außerdem kann den Studierenden die Möglichkeit gegeben

werden, Fragen an die Lehrenden zu stellen, die dann von diesen beim nächsten Präsenztermin gebündelt beantwortet werden: Die Lehrenden wissen daher ggf. erst „just in time“, wie die nächste Präsenzphase aussieht und worauf noch einmal genau eingegangen werden muss.

Häufig stehen die Lehrenden auch vor Problemen, die den räumlichen Gegebenheiten geschuldet sind: Nicht selten finden die Veranstaltungen beispielsweise in Räumen mit fester Bestuhlung statt. Wie kann dort eine Aktivierung passieren? Kurze Gruppenarbeiten sind aber auch hier möglich: Die klassische „Murmelgruppe“ zu zweit oder zu dritt, bei der für einige Minuten lang ein Austausch zu einem vorgegebenen Thema stattfinden kann oder auch eine kurze anwendungsorientierte Aufgabe zu lösen ist, bietet sich als bestens bewährte Methode an. Idealerweise können hier auch digitale Formate eingesetzt werden; es gibt immer mehr und immer bessere Hilfsmittel, mit denen etwa digitale Umfragen durchgeführt werden können. Diese sind teilweise sehr niedrigschwellig (etwa: tweedback.de) und können schnell und spontan eingebunden werden. Solche Abfragen ermöglichen dann auch in großen Gruppen Methoden wie etwa „Peer Instruction“. Hier sind die Studierenden in der aktiven Phase aufgefordert, ihren Kommilitonen ihre Sicht der Dinge oder ihre Lösung einer speziellen Aufgabe zu erklären, während mittels der digitalen Abfrage vor und nach dieser Phase jeweils festgestellt wird, wie viele Studierende eine Frage richtig beantworten. Hat sich durch die Erklärung am Ergebnis etwas geändert? Der Reiz liegt hier in der Mischung aus Anonymität beim Einholen der Antworten der Gruppe und gleichzeitig starker sozialer Eingebundenheit und Erfahrung von Autonomie in den Diskussionsphasen. Die Aktivierung funktioniert hier

immer; die Studierenden wie auch die Lehrenden erhalten einen guten Überblick über den aktuellen Stand der Gruppe.

Auch virtuelle Exkursionen oder die Einbindung von Impulsvorträgen aus der Praxis können bei großen Gruppen sinnvoll sein und berufspraktische Einblicke ermöglichen. Über die gleichen Plattformen wie oben können auch hierzu im Anschluss Kommunikation und Diskussion der Inhalte über die Präsenzphase hinaus ermöglicht und mit ihr verknüpft werden (TUHH 2014 und ZfH 2015, S. 12ff.; weitere Tipps gibt auch das Downloadcenter „Lehre laden“ der Ruhr-Universität Bochum).

Referate können keineswegs nur in kleinen Gruppen, etwa in Seminaren, abgehalten werden: Die von Haug (2013) vorgestellte Methode des „Bienenkorb“ beschreibt etwa, wie auch in sehr großen Gruppen alle Studierenden aktiv eingebunden werden können, indem sie zu bestimmten Unterthemen vorab Texte verfassen, über diese zunächst in Murmelgruppen und dann mit dem Plenum diskutieren. Der Wissenserwerb findet also auch hier bereits vor der Präsenzphase statt (wiederum können über eine Plattform die erforderlichen Unterrichtsmaterialien vorab zur Verfügung gestellt werden), in welcher dann direkt an das Vorwissen angeschlossen und in den übergeordneten Zusammenhang gestellt wird. Lehrende können, indem sie zu Beginn des Semesters zu bearbeitende Themenblöcke in ihrer Komplexität reduzieren (TUHH 2014, S. 15) und Mindestanforderungen formulieren sowie die Themenblöcke in der Sitzung gemeinsam mit den Studierenden wieder in Zusammenhang bringen, von einer erhöhten Motivation der Studierenden und einem nachhaltigeren Wissenserwerb ausgehen als in klassischen Seminarformen (Haug 2013).

INHALT	z. B. Seminar Wirtschaftspolitik			
VORWISSEN	wird durch die Erstellung eines kurzen Textes zu einem bestimmten, vom Lehrenden vorgegebenen Unterthema in die Veranstaltung eingebracht; zu Beginn jeder Sitzung nochmals Lese- und Diskussionszeit in der Kleingruppe			
LERNERGEBNIS (BEISPIELHAFT)	<i>HQR-KATEGORIE WISSEN UND VERSTEHEN VERKNÜPFT MIT DEN KATEGORIEN. . .</i>			
	<i>Einsatz, Anwendung und Erzeugung von Wissen</i>	<i>Kommunikation und Kooperation</i>	<i>Wissenschaftliches Selbstverständnis/Professionalität</i>	
	Die Studierenden kennen fachliche Datenbanken, Kompendien, Periodika und Foren, können diese nutzen und kritisch reflektieren.			Kompetenz zum wissenschaftlichen Arbeiten
	Die Studierenden können wissenschaftliche, wirtschaftsbezogene Texte lesen, Inhalte kritisch hinterfragen und in eigenen Worten schriftlich und mündlich wiedergeben.		Kommunikationskompetenz	Kompetenz zum wissenschaftlichen Arbeiten
Die Studierenden sind in der Lage, schriftlich und mündlich, wissenschaftliche, wirtschaftsbezogene Problemstellungen zu strukturieren, Zusammenhänge zu erkennen und Querbezüge herzustellen.	Kompetenz zu analysieren und zu strukturieren	Kommunikationskompetenz		
PRÜFUNGSFORM	Verfassen von zwei Kurztexten im Semester sowie nach Semesterende Verfassen weiterer Kurztexte oder Erstellen einer Hausarbeit, die entweder die im Kurztext bearbeiteten Themen vertieft oder ein weiteres, das Seminarthema ergänzendes Thema aufgreift.			
ORGANISATORISCHE RAHMENBEDINGUNGEN	Der organisatorische Rahmen folgt einem klassischen Seminar. In den ersten Sitzungen führt der Lehrende in die Thematik ein und verteilt die komplexitätsreduzierten Themen, die die spätere Grundlage der Veranstaltung bilden. Im digitalen Semesterapparat sollten alle Kurztexte (die vorab einzureichen sind) vor der jeweiligen Veranstaltung zur Verfügung gestellt werden.			

PRAKTIKA QUALITÄTSGESICHERT GESTALTEN

ANNA MEIKE REIMANN

Praktika stellen eine besondere Form der Theorie-Praxis-Verknüpfung dar und eignen sich in besonderer Weise, eine Brücke von der Hochschule zum Arbeitsmarkt zu schlagen. Anders als bei anwendungsorientierten Lehr- und Lernformen wird in einem Praktikum längerfristig der Lernort gewechselt, sodass umfassende berufliche Handlungskompetenzen gefördert werden. Auch die für die Wirtschaftswissenschaften besonders relevanten Transfer-, Kommunikations- oder unternehmerischen Kompetenzen werden gezielt adressiert. Wesentlich dabei ist es, die Vor- und Nachbereitung der Praxisphasen bereits bei der Planung zu berücksichtigen und sicherzustellen.

Von qualitätvollen Praktika können alle Seiten profitieren: Die Studierenden erhalten durch Praktika Einblicke in die berufliche Praxis sowie deren Normen und Werte, es werden fachliche und überfachliche Kompetenzen gefördert sowie erste wichtige Kontakte geknüpft. Hochschulisches Wissen und aktuelle Forschungsbefunde gelangen in die Unternehmen. Arbeitgeber haben durch Praktika die Möglichkeit, zukünftige Fachkräfte, an denen es ihnen angesichts des demographischen Wandels mangelt, zu sichern. Hochschulen gewinnen durch die Praktika der Studierenden Anregungen für Forschung und Lehre und profitieren auch langfristig davon, denn die wissenschaftlich qualifizierten Absolventen der Hochschule sind zukünftige Arbeitgeber und damit mögliche Kooperationspartner.

Zahlreiche Studien (u.a. Lewin et al. 2000; Minks & Briedis 2005; Schubarth et al. 2016) belegen jedoch, dass Praxisphasen immer noch zu wenig in den Studienverlauf integriert werden und damit auch das Lernpotenzial nicht voll ausgeschöpft wird. Im HRK-nexus Fachgutachten „Qualitätsstandards für Praktika“ macht Schubarth deutlich, dass in den Wirtschaftswissenschaften, wie in vielen anderen Fachkulturen auch, kein Konsens über die Praktika im Studium besteht. In der Tendenz zeichne sich jedoch ab, dass an den untersuchten Universitäten vielfach kein verpflichtendes Praktikum in den Wirtschaftswissenschaften vorgeschrieben ist, während es in den in der Untersuchung berücksichtigten Fachhochschulen verpflichtend ist (Schubarth et al. 2016, S. 54).

Ursachen hierfür können in den Rahmenbedingungen des Fachbereichs gesucht werden: Die Einführung von Pflichtpraktika in den Wirtschaftswissenschaften wird in der Tat insbesondere an stark nachgefragten Univer-

sitäten kritisch gesehen. Grund hierfür sind meist nicht ausreichend verfügbare Ressourcen – um Praktika qualitätsgesichert durchzuführen, bedarf es gerade bei der großen Anzahl der Studierenden, eines hohen Betreuung- und Koordinationsaufwandes sowie enormer personeller Ressourcen und (HRK 2016d). An Fachhochschulen bzw. Hochschulen für Angewandte Wissenschaften sind die Studierendenzahlen meist überschaubarer, so dass verpflichtende Praktika realisierbarer erscheinen. Zudem fördert die stärker an der Praxis ausgerichtete Profilbildung der Hochschulen für Angewandte Wissenschaften die Einbindung von Praxisanteilen im Studium zusätzlich. Der Übergang eines Bachelorabsolventen in die Erwerbstätigkeit ist an Fachhochschulen zudem deutlich höher als an Universitäten: ein Jahr nach dem Bachelor haben einer HIS-Studie zufolge 50 Prozent der FH-Absolventen eine Beschäftigung aufgenommen, bei Universitätsabsolventen sind es lediglich 22 Prozent (Rehn 2011, S. IX).

Ein weiterer Grund für die Zurückhaltung gegenüber Pflichtpraktika könnte in der Arbeitsmarktsituation der Absolventen begründet sein. Ungeachtet der stetig steigenden Absolventenzahlen in wirtschaftswissenschaftlichen Fachbereichen, gehören die Wirtschaftswissenschaften auch zu den größten Berufsfeldern – fast jeder vierte Akademiker ist in einem wirtschaftswissenschaftlichen Beruf tätig und der Arbeitsmarkt zeigt sich weiter positiv (Bundesagentur für Arbeit 2016). Vor diesem Hintergrund relativiert sich die „Notwendigkeit“, Praktika verpflichtend in die Curricula aufzunehmen.

Hochschulen und ihre wirtschaftswissenschaftlichen Fachbereiche sollten es Studierenden aber dennoch ermöglichen, im Wahlpflicht- oder Optionalbereich eines Studiengangs Praxisphasen auch außerhalb der Hochschule realisieren zu können. Hierzu ist eine entsprechende Flexibilisierung der Studiengänge nötig, die es Studierenden erlaubt, auch über einen längeren Zeitraum hinweg Praktika im In- und Ausland zu organisieren. Darüber hinaus ist die Einbindung praxisorientierender Lehrformate in das Curriculum für die Entwicklung der beruflichen Handlungskompetenz hoch relevant. Doch auch die prüfungsrechtliche Verankerung betrieblicher Praxisphasen gibt noch keine Garantie für die Qualität des Lernergebnisses. Ziel muss sein, die aktuellen hochschuldidaktischen Betrachtungen auf die betrieblichen Praxisphasen auszuweiten und um eine pädago-

gisch-didaktische Dimension zu ergänzen. Praxisphasen müssen aus lerntheoretischer Sicht systematisch in die Phase des Wissenserwerbs integriert werden, um „Denken und Tun, Aktion und Reflexion im Sinne eines handlungsorientierten Lernens miteinander zu verzahnen“ (Ruf 2006, S. 137 nach Euler 2000, S. 79). Die Förderung des prozeduralen und des konditionalen Wissens, das Studierenden ermöglicht, gelerntes Wissen auf gesamt- und einzelwirtschaftliche Zusammenhänge zu beziehen und

anzuwenden, begünstigt die Transferkompetenz (Burger 2005). Entsprechend der kognitiven Lernpsychologie (Ruf 2006, S. 137) darf „Denken“ (Studium) und „Tun“ (Praxisphase) nicht in einem dualistischen Zusammenhang zueinanderstehen, sondern muss vielmehr in seiner gegenseitigen Abhängigkeit und Wechselwirkung betrachtet werden (Tramm 1984).

Zur Qualitätssicherung von Praktika sind nach nexus/HRK folgende Punkte wesentlich:

- 1** Hochschulen, Fächer und Studiengänge sollten eine eigene Strategie zu Praktika erarbeiten. Dazu gehört, das Verhältnis von Studium und Praktikum, von „Theorie“ und „Praxis“, genauer zu beschreiben und klar zu kommunizieren. Im Curriculum muss festgelegt sein, welche Kompetenzen auf welchem Niveau (Standards) Studierende im Praktikum (und auch anwendungsorientierten Lehrveranstaltungen) erwerben sollen. Für jeden Studiengang sollte dargelegt werden, wie die Beschäftigungsbefähigung der Studierenden entwickelt wird und welche Praktika mit welchem Ziel in den Studiengang integriert sind (Schubarth et al. 2016; HRK 2016d).
- 2** Anwendungsorientierte Lehrveranstaltungen wie „Forschendes Lernen“, „Service Learning“, „Problemorientiertes Lernen“, „Projektorientiertes Lernen“ und ebenso außerhochschulische Praktika usw. sollten verbindlicher Bestandteil eines Curriculums sein und als Merkmale für Studienqualität anerkannt werden. Entsprechend müssen Beschäftigungsbefähigung, Praxisbezüge und entsprechende Lernformate bereits bei der Studiengangsentwicklung (auch unter Einbeziehung von Experten aus der Praxis) stärker berücksichtigt werden (Qualitätsentwicklung und -sicherung) (Ruf 2006; Sattelberger & Bartels 2015; Schubarth 2015; Schubarth & Speck 2014).
- 3** Praxisphasen im Studienverlauf und die damit einhergehende Verbindung von Theorie und Praxis müssen in der Hochschule unter Einsatz aktivierender, handlungsorientierter Lehr- und Lernformate (z. B. Simulationsmethoden wie Lernbüro, Übungs- und Juniorfirma, Planspiele und Fallstudien) vorbereitet werden.
- 4** Der Erfolg von Praxisphasen hängt in der Regel vom Engagement Einzelner ab und selten entsprechen die Inhalte der Praxisphase den theoretischen Studieninhalten (Studien von Lewin et al. 2000, S. 45; Minks & Briedis 2005, S. 31ff.). In der betrieblichen Praxis sollten die Studierenden selbstständig arbeiten, die theoretisch erlernten Handlungsschemata anwenden und ihr Tun reflektieren. Hierfür ist die inhaltliche Abstimmung zwischen Unternehmen und Hochschule wesentlich (beispielsweise mittels eines Leitfadens, der entsprechende Lernziele beinhaltet), ebenso sind Praktikumsvereinbarungen zwischen Praktikant und externem Praktikumsort sinnvoll (Schubarth & Speck 2014; Schubarth et al. 2016).
- 5** Relevant für den Kompetenzerwerb ist eine theoretische Rückbindung und eine Reflexion, die Dekontextualisierung, des im praktischen Tun gelernten, was sowohl am Praktikumsort als auch maßgeblich in der Hochschule (z. B. durch Praktikumsberichte und weiteren Lehrveranstaltungen zur Vor- und Nachbereitung) geschehen muss. Gerade die Vor- und Nachbereitung von Praxisphasen wird bisher nicht ausreichend beschrieben (Minks & Briedis 2005; Schubarth et al. 2016).
- 6** Hochschulen und Fachbereiche müssen die Vor- und Nachbereitung von Praktika wie auch die Betreuung ihrer Studierenden während des Praktikums als Teil von Lehre begreifen. Lehrende werden zum Coach und Lernbegleiter der studentischen Kompetenzentwicklung und sollten durch entsprechende Deputatsregelungen die Möglichkeit haben, dieser Rolle nachzukommen.

Wesentlich sind die wechselseitige Durchlässigkeit und der Austausch von Erwartungen über Qualifikations- und Lernziele – seitens der Hochschulen ebenso wie seitens der Unternehmen und Gewerkschaften. Entsprechend könnten Beratungs- und Lehrangebote auf ein breit angelegtes generalistisches Berufsverständnis ausgerichtet

werden, ohne dass die Hochschulen ihre akademische Freiheit und eigenverantwortlich definierte Fachlichkeit verlieren, die ohnehin seitens der Zielgruppen hochschulischer Bildung nie beanstandet wurde (Sattelberger & Bartels 2015, S. 21f.; HRK 2016d).

AUF DEM WEG IN DEN BERUF: BERATUNGSFORMATE GESTALTEN UND ORIENTIERUNGSMÖGLICHKEITEN NUTZEN

ANNA MEIKE REIMANN

Von zentraler Bedeutung bei der Beratung, sei es zum Studienbeginn oder in der Qualifizierungsphase, ist die Kenntnis über mögliche Tätigkeitsfelder für und erworbene Kompetenzen von Absolventen wirtschaftswissenschaftlicher Fachbereiche. Hierzu stellen fachspezifische Qualifikationsprofile ein entscheidendes Transparenzinstrument dar – für die beratenden Personen der Hochschule, aber insbesondere für Studieninteressierte, Studienabbrecher, Absolventen und auch Arbeitgeber. Besteht bei Studierenden frühzeitig Klarheit über unterschiedliche berufliche Profile und deren Anforderungen, können sie spezifische hochschulische und außerhochschulische Angebote gezielt wahrnehmen, Praktikumsorte passgenauer auswählen und sich auch jenseits hochschulischer Angebote selbstständig in Richtung der angestrebten Berufsbilder weiterbilden.

An den meisten Hochschulen haben sich in der Qualifizierungsphase und beim Übergang in den Beruf bereits Beratungskonzepte und Orientierungsangebote etabliert. Nicht selten übernehmen Career Center oder die zentrale Studienberatung (auch in Kooperation mit den ansässigen Agenturen für Arbeit) hierbei eine tragende Rolle und bieten Studierenden und Absolventen ein breit gefächertes Veranstaltungs- und Beratungsangebot an, das ihnen schon während des Studiums Anleitungen zu einem erfolgreichen Berufsstart vermittelt. So werden Interessierte beispielsweise auf zentralen Webseiten über aktuelle Einstiegsmöglichkeiten als Werkstudierende, Praktikanten oder Berufseinsteiger informiert. Fragen rund um den Bewerbungs- und Einstellungsprozess können meist in Workshops oder individuellen Beratungen beantwortet werden, in welchen auch eine persönliche Standortbestimmung in der Berufsorientierung erfolgt. Regionale Praktikums- und Stellenbörsen ermöglichen den direkten Austausch mit potenziellen Arbeitgebern.

Im Idealfall werden zentrale Angebote von passgenauen Beratungs- und Veranstaltungskonzepten in den Fachbereichen ergänzt. So bieten beispielsweise praxisorientierte Lehrformate die Möglichkeit, ehemalige Studierende als Referenten einzubinden und diese aus ihrem aktuellen

Gute Orientierungsmöglichkeiten bieten auch Praxistage, welche in das Semester integriert werden. Die Studierenden verbringen z. B. jeden Freitag in einem Unternehmen. Hierfür müssen im Vorfeld Lernziele definiert werden, welche die Studierenden erreichen sollen, z. B. Team- und Kommunikationskompetenzen. Die Studierenden sollten reflektierende Praxisberichte anfertigen und am Ende des Semesters von ihren Erfahrungen berichten. So erhalten die Kommilitonen einen Einblick in den Berufsalltag unterschiedlicher Branchen.

Praxisprojekte mit Unternehmen, Kommunen und anderen Institutionen helfen den Studierenden das Erlernte möglichst praxisnah einzusetzen und hierüber zu reflektieren. Hochschulen kooperieren mit Unternehmen und konzipieren gemeinsame Projekte, welche oft in den Spezialisierungsfächern, wie z. B. Marketingmanagement, genutzt werden. So entwickeln Studierende in Teams beispielsweise eine Social Media Kommunikationsstrategie für ein Unternehmen oder eine Kommunikationskampagne für ein spezielles Produkt. Dabei greifen sie auf bereits erworbene Fähigkeiten, z. B. Methoden, zurück und stellen ihre Ergebnisse am Semesterende z. B. Unternehmensvertretern vor. Nicht selten fließen die vorgestellten Konzepte oder Lösungsansätze in die Unternehmensstrategie mit ein. Gleichzeitig präsentiert sich womöglich ein potenzieller Bewerber dem Unternehmen. Erst durch die Reflexion des aus dem praktischen Tun Gelernten tragen Praxisprojekte zum Kompetenzerwerb der Studierenden bei.

Oftmals beinhalten Praxisprojekte eine wettbewerbliche Anreizstruktur, um das Engagement der Mitwirkenden zu steigern. Als Anreiz erhalten die Studierenden oft Preise oder Büchergutscheine und die Hochschule entsprechende Sachmittel.

Berufsalltag und von den spezifischen Herausforderungen der Branche berichten zu lassen. Fachkontaktmessen, die sich insbesondere an Absolventen der Wirtschaftswissenschaften richten, ermöglichen den direkten Austausch mit Unternehmen und erleichtern oftmals den Einstieg in ein Praktikum oder ebnen den Weg einer praxisorientierten Abschlussarbeit.

Jedoch haben nicht alle Fachbereiche die entsprechenden Ressourcen, eigene Beratungs- und Veranstaltungskonzepte zu realisieren. In diesem Fall arbeiten diese möglichst eng mit den zentralen Einrichtungen zusammen, unterstützen diese bei der fachspezifischen Beratung und tauschen sich regelmäßig über die Qualifizierungsziele aus. Nur wenn alle Stellen miteinander kooperieren und ein stetiger Austausch über die Qualifizierungsstandards besteht, können die Studierenden sich ausreichend über unterschiedliche berufliche Profile und deren Anforderungen informieren. Möglichkeiten hierzu

bieten regelmäßige Informationstage an Hochschulen und Arbeitsagenturen. Auf dem Weg in den Beruf sollte darüber hinaus ein regelmäßiger Austausch auch mit Unternehmensvertretern gefördert werden.

Der Austausch mit Ehemaligen ist ein wesentliches Element zur Förderung der Beschäftigungsorientierung, welches zugleich die Fachidentifikation und Studienmotivation erhöhen kann. Neben zentralen Absolventenorganisationen, wie sie zahlreiche Hochschulen auch zur eigenen Profilbildung und Marketingzwecken pflegen, sollte die Relevanz von beruflichen Netzwerken im Fachbereich nicht unterschätzt werden. So können beispielsweise ehemalige Studierende schon in den ersten Semestern Vorträge halten, um Studierende von der Wichtigkeit des Netzwerkers zu überzeugen und den Blick in künftige Tätigkeitsfelder zu öffnen. Zentrale oder fachspezifische Internet-Plattformen oder Soziale Medien sind weitere entscheidende Bausteine bei der Beziehungspflege.

Fazit

Schon seit der Umorientierung auf kompetenzorientierte Studienziele, Module und Prüfungsformen wächst der Bedarf, die Lehr- und Prüfungspraxis von der reinen Vermittlung und Abprüfung erworbener Wissensstände auf studierendenzentrierte Lernformen, studienbegleitende Leistungserbringungen und Modulprüfungen umzustellen, mit denen der studentische Kompetenzerwerb überprüft werden kann (HRK 2013b). Welche fachlichen und methodischen Kompetenzen, welche sozialen und individuellen Kompetenzen heute und in Zukunft arbeitsmarkt-relevant sind und auf welchem Wege erworben werden sollen, müssen die Hochschulen und Fachbereiche für sich und ihre Studiengänge (z. B. über (Fach-)Qualifikationsrahmen) definieren; Kompetenzmodelle sind zu entwickeln, und diese sind in Curriculumsentwicklung und Modulgestaltung umzusetzen.

Hinsichtlich der Anforderungen der Kompetenzorientierung im Lehr- und Lernprozess werden insbesondere in stark nachgefragten Fachbereichen wie den Wirtschaftswissenschaften kapazitätsbedingte Grenzen deutlich, da kompetenzorientiertes Lehren und Prüfen meist mit relativ hohem Aufwand für Lehrende und Lernende verbunden ist. Dennoch gibt es unterschiedliche, mit den

verschiedensten Gruppengrößen realisierbare Formate wie Projektarbeiten, Praxisphasen, Service Learning oder Forschendes Lernen, Plan- und Rollenspiele, die an zahlreichen Hochschulen bereits umgesetzt werden und die es Lernenden ermöglichen, theoretisch Gelerntes in hochschulischen oder außerhochschulischen Lernsituationen praktisch anzuwenden und anschließend zu reflektieren.

Bedeutsam ist, die Heterogenität des Fachbereichs auch als Chance zu begreifen und zu versuchen, die eigene Lehre entlang den gegebenen Rahmenbedingungen zu optimieren. Der ständige Austausch und eine Kommunikation innerhalb der Hochschule, zwischen den Hochschulen und Fachbereichen sollte gepflegt und gestärkt werden. Gerade in anspruchsvollen Lehrsituationen sollten Lehrende voneinander und den gemachten Erfahrungen profitieren können. Die Kommunikation über die eigene Lehre sollte hierbei selbstverständlich werden. Engagierte Lehrende müssen seitens ihrer Hochschulen und Fachbereiche in Form von Weiterbildungen, Möglichkeiten des kollegialen Austauschs und entsprechenden Freiräumen in der Gestaltung ihrer Lehr- und Prüfungsformate aktiv unterstützt und neue dazugewonnen werden.

Glossar

Anerkennung: Anerkennung hochschulisch erworbener Kompetenzen bezieht sich die Feststellung des Wertes einer (ausländischen) Bildungsqualifikation. (www.hrk-nexus.de/glossar-der-studienreform/begriff/anererkennung/)

Anrechnung: Individuelle, pauschale oder kombinierte Anrechnung von gleichwertigen Kenntnissen und Fähigkeiten, die außerhalb des Hochschulwesens erworben wurden. (www.hrk-nexus.de/glossar-der-studienreform/begriff/anrechnung/)

Anwendungsorientierung: Universitäten und Fachhochschulen unterscheiden sich in ihrem Profil nach ihrer Forschungs- bzw. Anwendungsorientierung. Pragmatisch kann davon ausgegangen werden, dass technische Fächer, wie beispielsweise Ingenieurwissenschaften, einen höheren Anwendungsbezug aufweisen als Grundlagenfächer wie Mathematik oder Physik. (www.hrk-nexus.de/glossar-der-studienreform/begriff/anwendungsorientierung/)

Beruflichkeit: Die Auseinandersetzung mit der fachlichen Gestaltung eines Studiengangs und mit der Frage nach der Beschäftigungsfähigkeit sowie der beruflichen Qualifizierung der Absolventinnen und Absolventen in Verbindung mit der Persönlichkeitsbildung. (www.hrk-nexus.de/glossar-der-studienreform/begriff/beruflichkeit/)

Beschäftigungsbefähigung / Employability: Beschäftigungsbefähigung von Hochschulabsolventinnen und -absolventen bedeutet, dass diese auf Basis wissenschaftlicher Bildung (fachliche und überfachliche Kompetenzen sowie berufsfeldbezogene Qualifikationen) eine qualifizierte Beschäftigung aufnehmen, diese halten und sich neue Beschäftigungsfelder erschließen können. Beschäftigungsbefähigung in den Bachelor- und Master-Studiengängen wird unter anderem durch eine konsequente Kompetenz- und Praxisorientierung in den Curricula ermöglicht. (www.hrk-nexus.de/glossar-der-studienreform/begriff/beschäftigungsbefähigung/)

Bologna-Prozess: Der Bologna-Prozess wurde mit der gemeinsamen Erklärung „Der Europäische Hochschulraum“ von den für das Hochschulwesen zuständigen Ministern aus 29 europäischen Staaten am 19. Juni 1999 in Bologna begonnen. Bis zum Jahr 2010 sollte ein Europäischer Hochschulraum verwirklicht sein. (www.hrk-nexus.de/glossar-der-studienreform/begriff/bologna-prozess/)

Fachlichkeit: Die fachliche Gestaltung eines Studiengangs und mit der Frage nach der Beschäftigungsfähigkeit sowie der beruflichen Qualifizierung der Absolventinnen und Absolventen in Verbindung mit der Persönlichkeitsbildung. (www.hrk-nexus.de/glossar-der-studienreform/begriff/fachlichkeit/)

Inverted Classroom: Inverted Classroom bezeichnet ein didaktisches Konzept, welches sich die Flexibilität digitaler Medien zunutze macht. Hierbei werden die Phasen der Wissensvermittlung und -anwendung „verdreht“. Die Präsenzzeit wird, nicht wie üblich zur Wissensvermittlung, sondern dazu genutzt, das Gelernte einzuüben. Die eigentliche Wissenserschließung findet, in der Regel unterstützt durch digitale Medien, orts- und zeitungebunden vor der Präsenzphase statt. (www.hrk-nexus.de/glossar-der-studienreform/begriff/inverted-classroomflipped-classroom/)

Kompetenzen: In der bildungswissenschaftlichen Forschung existieren mehrere Kompetenzbegriffe nebeneinander; nicht alle berücksichtigen die Besonderheiten der akademischen Bildung. „Im Kern geht es um die Fähigkeiten und Dispositionen zur Bewältigung kontextspezifischer Anforderungen“ (Schaper 2012, S. 12). Der Runde Tisch Wirtschaftswissenschaften folgt der Kompetenzdefinition von Weinert (2001, S. 27–28), wonach Kompetenzen definiert sind als „die bei Individuen 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“.

Kompetenzorientierung: Kompetenzorientierung beschreibt einen Perspektivenwechsel, der den Erwerb von Kompetenzen im Umgang mit inhaltlichen Problemstellungen in einem Fach in den Mittelpunkt von Lehre und Studium stellt. (www.hrk-nexus.de/glossar-der-studienreform/begriff/kompetenzorientierung/)

Lehrprofile: In Lehrprofilen werden Leitbilder für die Lehre auf Ebene einzelner Studiengänge formuliert, um diese zu konturieren und gezielt auszurichten. (www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/6190-17.pdf)

Lehrverfassungen: Unter Lehrverfassungen wird die Formulierung des Selbstverständnisses einer Hochschule in ihrer Rolle als Lehrinstitution, in ihren fächerübergreifenden didaktischen Leitlinien und in den grundlegenden Qualifizierungszielen verstanden. (www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/6190-17.pdf)

Lernergebnisse: Lernergebnisse (learning outcomes) sind Aussagen darüber, was eine Lernende/ein Lernender weiß, versteht und in der Lage ist zu tun, nachdem sie/er einen Lernprozess abgeschlossen hat. Lernergebnisse werden im Vorfeld als Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen definiert und sollen durch die erfolgreiche Teilnahme an einem Modul bzw. einer Lehrveranstaltung erreicht werden. (www.hrk-nexus.de/glossar-der-studienreform/begriff/lernergebnisse-learning-outcomes/)

Lernorte: Als Lernorte werden konstruierte Umgebungen bezeichnet, die gezielt von Personen zum Lernen aufgesucht werden; an Hochschulen sind es beispielsweise die Hörsäle und Seminarräume aber auch Bibliotheken, Labore und Medienräume. Je nach angestrebtem Lernergebnis variiert der Lernort und kann, wie es beispielsweise bei Betriebspraktika der Fall ist, auch außerhalb der Hochschule liegen oder individuell von den Studierenden beim Selbstreguliertem Lernen gewählt werden. (www.hrk-nexus.de/glossar-der-studienreform/begriff/lernorte/)

Professionalität: Die akademische Professionalität als ein hochschulisches Bildungsziel umfasst die Persönlichkeitsbildung vor allem bezüglich der künftigen zivilgesellschaftlichen, politischen und kulturellen Rolle von Hochschulabsolventinnen und -absolventen. Akademische Professionalität schließt auch notwendige ethische Grundhaltung und einen akademischen Habitus ein. (Bartosch und Maile-Pflughaupt 2017)

Polyvalenz: In Verbindung mit einem Studium meint der Begriff Polyvalenz die Verwendbarkeit eines Abschlusses in mehreren beruflichen bzw. Ausbildungszusammenhängen. Ein Abschluss gilt dann als polyvalent, wenn er nicht nur den Zugang zu einem einzigen Beruf (z. B. dem Lehramt) eröffnet, sondern für verschiedene Berufe und Berufsfelder nutzbar ist. Demnach sollten Bachelorprogramme den Absolventen mindestens drei Wege eröffnen: 1) vertiefende Masterstudien in derselben Fachrichtung, 2) den Wechsel in affine, aber themendifferente Master oder aber 3) den Einstieg in eine Beschäftigungslaufbahn innerhalb oder außerhalb der Hochschule. (www.hrk-nexus.de/glossar-der-studienreform/begriff/polyvalenz/)

Praktika: Praktika stellen eine besondere, intensive Form der Theorie-Praxis-Verknüpfung im Studium dar. Studierende werden für einen begrenzten Zeitraum in die Berufswirklichkeit versetzt. Praktika stehen in zeitlichen und konzeptionellen Bezug zum Studium und folgen dessen Lernzielen und Qualitätsansprüchen. Ein Hauptziel von Praktika ist es, das wissenschaftliche Arbeiten an Lernorten außerhalb der Hochschule einzuüben und anschlussfähig zu machen. Praktika sind demnach eigenständige Lernorte außerhalb der Hochschule zur Erreichung der Studienziele. (www.hrk-nexus.de/glossar-der-studienreform/begriff/praktika/)

Praxisbezüge: Die Formen von Praxisbezügen im Rahmen der Hochschule sind vielfältig. Unterschieden werden können a) forschungsorientierte Zugänge, in denen Praxis Gegenstand von Forschungen ist (Praxisforschung), b) lehrorientierte Zugänge, in denen Praxis Thema in der Lehre ist, z. B. über Texte, Statistiken, Filme, Reflexion von Fallstudien, Erkundung bzw. Beobachtung von Praxis, Interviews mit Praktikern, Lehrangebote von Praxisvertretern, c) dialogorientierte Zugänge wie Theorie-Praxis-Workshops, Dialoge von Wissenschaftlern und Praktikern, Projektstudien sowie d) praxisorientierte Angebote wie Praxisseminare, Praxiserprobungen im geschützten Raum, z. B. Rollenspiele, Simulationen sowie Praktika. (www.hrk-nexus.de/glossar-der-studienreform/begriff/praxisbezeuge/)

Qualifikationsziele: Kompetenzorientierte Qualifikationsziele eines Studiengangs beschreiben, welche Kompetenzen Absolventinnen und Absolventen nach erfolgreichem Abschluss in einem bestimmten Studiengang erworben haben. Für Hochschulen ist der Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse (HQR) zentral bei der Formulierung der Qualifikationsziele. (www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-02-Qualifikationsrahmen/2017_Qualifikationsrahmen_HQR.pdf)

Qualifikationsrahmen: Qualifikationsrahmen sind systematische Darstellungen von formalen Bildungsabschlüssen, bei denen verschiedene Niveaus unterschieden und anhand von Merkmalen („Deskriptoren“) erläutert werden. Sie folgen dem Ansatz der Lernergebnis- und Kompetenzorientierung und unterstützen die Hochschulen bei der Planung, Revision und Qualitätssicherung ihrer Studiengänge. Für Hochschulen ist der „Qualifikationsrahmen für die deutschen Hochschulabschlüsse“ (HQR) zentral. Dieser stellt die Spezifika der Hochschulbildung präzise dar. Innerhalb des Referenzrahmens HQR können die Fächer nun eigene fach- und domänenspezifische Anforderungen hinsichtlich der Qualifikationsniveaus (Fachqualifikationsrahmen, FQR) formulieren. (www.hrk-nexus.de/glossar-der-studienreform/begriff/qualifikationsrahmen/)

Reflexion: Reflexives Lernen im Sinne einer kritischen Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernverhalten kann Studierenden helfen, ihre Lernaktivitäten selbst zu organisieren und ihre Selbstlernkompetenz auszubauen. Dies kann z.B. durch ein Lerntagebuch/Portfolio erreicht werden. Insbesondere während und nach einem Praktikum kommt der Reflexion eine große Bedeutung zu, sollen doch die gemachten Erfahrungen systematisiert und auf wissenschaftliche Konzepte bezogen werden. Möglichkeiten, formelle wie informelle Lernerfahrungen zu reflektieren und zu dokumentieren, bieten beispielsweise ein Praktikumsbericht oder Praktikumsstagebuch. (www.hrk-nexus.de/glossar-der-studienreform/begriff/reflexion/)

Schlüsselkompetenzen: Schlüsselqualifikationen wie Kommunikations- und Teamfähigkeit, Fremdsprachen- und EDV-Kompetenz, konzeptionelle und organisatorische Fähigkeiten spielen neben der fundierten fachlichen Ausbildung eine immer wichtigere Rolle für einen erfolgreichen Einstieg in das Berufsleben. Sie vervollständigen die Beschäftigungsfähigkeit der Hochschulabsolventen sowie die Fähigkeit, sich neue Beschäftigungsfelder zu erschließen. (www.hrk-nexus.de/glossar-der-studienreform/begriff/schlüsselkompetenzen/)

Literaturverzeichnis

- AG „Fachlichkeit und Beruflichkeit“ (2015): Fachlichkeit und Beruflichkeit in der Akkreditierung. Abschlussbericht und Empfehlungen der Arbeitsgruppe Fachlichkeit und Beruflichkeit des Akkreditierungsrates vom 06.02.2015.
- Bartosch, Ulrich & Maile-Pflughaupt, Anita (2017): Hochschulische Bildung als Kompetenzentwicklung Leitende Überlegungen bei der Überarbeitung und Restrukturierung des Qualifikationsrahmens für Hochschulabschlüsse (KMK, 2017). HRK nexus Runder Tisch Ingenieurwissenschaften. München, 31.07.2017.
- Bloech, J., Hartung, S. & Orth, C. (2001): Lehr-Lernprozesse beim Einsatz von Unternehmensplanspielen in der kaufmännischen Fortbildung. In: Beck, Klaus, Krumm, Volker (Hrsg.): Lehren und Lernen in der beruflichen Erstausbildung, Grundlagen einer modernen kaufmännischen Berufsqualifizierung. 283-295. Opladen.
- Bundesagentur für Arbeit (2016): Gute Bildung - gute Chancen. Der Arbeitsmarkt für Akademikerinnen und Akademiker in Deutschland. Nürnberg.
- Burger, B. (2005): Lernen um Anzuwenden: Zur Förderung des Praxistransfers sozialkommunikativer Kompetenzen. Wirtschaftspädagogisches Forum, Band 28. Paderborn.
- DIHK (2015): Kompetent und praxisnah – Erwartungen der Wirtschaft an Hochschulabsolventen. Ergebnisse einer DIHK Online-Unternehmensbefragung.
- Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald (2013): Greifswalder Beiträge zur Hochschullehre. Polyvalenz in der Lehre – Eine Einführung. Stabsstelle Integrierte Qualitätssicherung in Studium und Lehre und das BMBF-Projekt interStudies (Qualitätspakt Lehre). Online unter: www.uni-greifswald.de/fileadmin/uni-greifswald/2_Studium/2.1_Studienangebot/2.1.4_Qualitaet_in_Studium_und_Lehre/Greifswalder_Beitraege_zur_Hochschullehre/Greifswalder_Beitraege_zur_Hochschullehre_Heft1_klein.pdf.
- Euler, D. (2000): Bekannt, aber nicht anerkannt – Zur Weiterentwicklung der Berufsbildung in schulischer Trägerschaft. In G. Zimmer (Hrsg.), Zukunft der Berufsausbildung, 71-87. W. Bertelsmann Verlag. Bielefeld.
- Haug, H. (2013): Bienenkorb im Blätterwald. Aktivierung von Studierenden in Großveranstaltungen: ein erfolgreiches Beispiel. In: Neues Handbuch Hochschullehre, Berlin, Kapitel E.3.9.
- HRK (2012): Kompetenzorientierung im Studium. Vom Konzept zur Umsetzung. nexus impulse für die Praxis. (Cursiefen, S. & Schröder, M.). HRK; nexus (Hrsg.). Bonn. Online unter: www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/impulse_Onlineversion.pdf.
- HRK (2013a): Die Europäische Studienreform in Deutschland: Empfehlungen zur weiteren Umsetzung. Empfehlung der 15. HRK-Mitgliederversammlung am 19. November 2013. Online unter: www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/Empfehlung_Europaeische_Studienreform_19112013.pdf.
- HRK (2013b): Kompetenzorientiert prüfen. Zum Lernergebnis passende Prüfungsaufgaben. nexus impulse für die Praxis. (M. Schröder) HRK; nexus (Hrsg.). Bonn. Online unter: www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/HRK_Ausgabe_4_Internet.pdf.
- HRK (2016a): Die Studieneingangsphase in den Wirtschaftswissenschaften. Handreichung des Runden Tisches Wirtschaftswissenschaften des Projekts nexus. HRK; nexus (Hrsg.). Bonn. Online unter: www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/HandreichungStudieneingangsphaseWiwi.pdf.
- HRK (2016b): Modularisierung gestalten. Spielräume optimal nutzen. nexus impulse für die Praxis. (Schaper, N.). HRK; nexus (Hrsg.). Bonn. Online unter: www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Impuls_Modularisierung_gestalten_fachwerk_mit_Links_14.03.pdf.
- HRK (2016c): Digitales Lehren und Lernen. nexus impulse für die Praxis. (Grabowski, S. & Pape, A.). HRK; nexus (Hrsg.). Bonn. Online unter: www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Digitales-Lehren-und-Lernen.pdf.

- HRK (2016d): Praktika im Studium. Praxis integrieren und Qualität von Praktika erhöhen. nexus impulse für die Praxis. (Ulbricht, J. & Schubarth, W.). HRK; nexus (Hrsg.). Bonn. Online unter: www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Impuls_Praktika__2_.pdf.
- Keys, Bernhard & Wolfe, Joseph (1990): The role of management games and simulations in education and research. In: Journal of Management 1990, Vol. 16, 307-336.
- Klaus, H. (2009): Employability und Studium. In: Speck, P. (Hrsg.): Employability – Herausforderungen für die strategische Personalentwicklung, 4., aktualisierte und erweiterte Auflage, Wiesbaden 2009, 169-187.
- Kreulich et al. (2016): Digitalisierung//Strategische Entwicklung einer kompetenzorientierten Lehre für die digitale Gesellschaft und Arbeitswelt. Online unter: www.uas7.de/fileadmin/Dateien/UAS7_Broschuere_Digitalisierung.pdf.
- Lewin, K., Heublein, U., Teichgräber, M. & Sommer, D. (2000): Evaluation der Praxissemester an der Fachhochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen. HIS-Hochschulplanung, Band 147. Hannover.
- Minks, K.-H. & Briedis, K. (2005): Das Bachelorstudium entlässt seine Kinder. Ergebnisse der ersten bundesweiten Befragung von Bachelor-Absolventen. In: Personalführung 8/2005, 28-41.
- Multrus, F. (2013): Referenzrahmen zur Lehr- und Studienqualität. Aufarbeitung eines facettenreichen Themenfeldes, Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung, (2013) 67.
- Mutter, F. & Rohr, D. (2016): Public-Private-Partnership, Service-Learning, Forschendes Lernen oder Planspiel? In: Berendt, B., Fleischmann, A., Schaper, N., Szczyrba, B. & Wildt, J. & B.(Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre, C 1.9, 25-52.
- Pasternack, P., Bloch, R., Hechler, D. & Schulze, Henning (2009): Studentische Initiativen zur Verbindung von Hochschule und Praxis im Studium. Eine empirische Erkundung an ostdeutschen Hochschulen. In: Zeitschrift für Beratung und Studium 4 (1), 28-31.
- Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse (Im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz und in Abstimmung mit Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitet und von der Kultusministerkonferenz am 16.02.2017 beschlossen). Online unter: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/2017-03-30_BS_170216_Qualifikationsrahmen.pdf.
- Ramm, M. & Multrus, F. (2006): Das Studium der Betriebswirtschaftslehre. Eine Fachmonographie aus studentischer Sicht. BMBF (Hrsg.). Berlin.
- 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 (Forum Hochschule, 2011,17).
- Ruf, M. (2006): Praxisphasen als Beitrag zur Employability. Didaktische Funktionsbestimmung betrieblicher Praxisphasen im Rahmen wirtschaftswissenschaftlicher Bachelor-Studiengänge. Studiengänge In: Das Hochschulwesen 54, H. 4, 135- 139.
- Ruhr-Universität Bochum, Stabsstelle Interne Fortbildung und Beratung (IFB) (Hrsg.) (2017): Praxisbezüge in der Lehre. Ruhr Universität Bochum. Online unter: <https://dbs-lin.ruhr-uni-bochum.de/lehreladen/lehrformate-methoden/praxisbezeuge-in-der-lehre/praxisbeispiele-der-rub/>.
- Sattelberger, T. & Bartels, S. (2015): „Es sind noch nicht alle glücklich mit unseren Ergebnissen“. Ergebnisse der Arbeitsgruppe „Fachlichkeit und Beruflichkeit“. In: DUZ 10/2015, 20-23.
- Sauter, A. M., Sauter, W., & Bender, H. (2004): Blended learning. Effiziente Integration von E-Learning und Präsenztraining. 2., erw. und überarb. Aufl. Unterschleißheim/München.
- Schaper, N. (unter Mitwirkung von Reis, O., Wildt, J., Horvath, E., Bender, E.) (2012): HRK-Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. Online unter: www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf.

- Schulmeister, R. (2016): Präsenz und Selbststudium im eLearning. Indizien für eine besondere Rolle der Präsenz. In: HRK nexus (Hrsg.): Digitale Lehrformen für ein studierendenzentriertes und kompetenzorientiertes Studium. Digitale Lehrformen für ein studierendenzentriertes und kompetenzorientiertes Studium. Berlin, 16. - 17. Juni. Hochschulrektorenkonferenz Projekt nexus.
- Schulmeister, R., Metzger, C. & Martens, T. (2012): Heterogenität und Studienerfolg. Lehrmethoden für Lerner mit unterschiedlichem Lernverhalten; [am 19. Januar 2012 ... Paderborner „Tag der Lehre“ ... Vortrag]. Universität Paderborn. Paderborn (Paderborner Universitätsreden).
- Schubarth, W. & Speck, K. (2014): Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium. HRK-Fachgutachten.
- Schubarth, W. (2015): Beschäftigungsfähigkeit als Bildungsziel an Hochschulen. In: APuZ 18-19/2015, 23-30.
- Schubarth, W. & Ulbricht, J. (2017): Beschäftigungsbefähigung – ein Bildungsziel an Hochschulen? In: Schubarth, W., Mauermeister, S. & Seidel, A. (Hrsg.): Studium nach Bologna. Befunde und Positionen. Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung 3, 75-86.
- Schubarth, W. et al. (2016): nexus-Fachgutachten „Qualitätsstandards für Praktika. Bestandsaufnahme und Empfehlungen“. Online unter: www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Praktika_Fachgutachten.pdf.
- Technische Universität Hamburg-Harburg (TUHH), Zentrum für Lehre und Lernen (ZLL) (2014): Die Masse in Bewegung bringen. Aktives Lernen in Großveranstaltungen. Hamburg. Online unter: https://cgi.tu-harburg.de/~zllwww/wp-content/uploads/Broschuere_Gro%C3%9FFeLV.pdf.
- Teuscher, M. (2016): Umsetzungsstrategie für Hochschulen zur Orientierung auf Kompetenzentwicklung in Studium und Lehre. - internes Arbeitspapier -. Hochschulrektorenkonferenz.
- Tramm, T. (1984): Die Überwindung vom Dualismus von Denken und Handeln als Leitidee einer handlungsorientierten Didaktik. In: Wirtschaft und Erziehung 46, 39-48.
- Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Franz E. Weinert (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim u.a.: Beltz, S. 17–31.
- Wissenschaftsrat (2015): Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt. Bielefeld (Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels, 2. Teil). Online unter: www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4925-15.pdf.
- Wissenschaftsrat (2017): Strategien für die Hochschullehre. Positionspapier. Halle. Online unter: www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/6190-17.pdf.
- Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung (ZfH) (2015): Neu gedacht und neu gemacht. Lehrideen aus der Universität Duisburg-Essen. Duisburg-Essen.
5. Allensbach-Studie 2014. Online unter: <https://reemtsma-stipendium.de/wp-content/uploads/2017/05/2014-allensbachstudie-05.pdf>.

IMPRESSUM

Die Qualifizierungsphase in den Wirtschaftswissenschaften
Lösungen spezifischer Herausforderungen im Rahmen einer
konsistenten Studiengangsgestaltung

Herausgeber

Hochschulrektorenkonferenz | Leipziger Platz 11 |
10117 Berlin | nexus@hrk.de | hrk-nexus.de

Autoren

Erwin Amann, Hans Klaus, Annika Pape, Christina Preusker,
Anna Meike Reimann, Markus Wessler

Grafik und Layout

Gabriele Hentschel

Druck

SZ-Druck & Verlagsservice GmbH | Urbacher Straße 10 |
53842 Troisdorf

Bildnachweis

Titelblatt: © Uni Kiel, Kröger/Dorfmüller |
© Universität Bonn, Frank Luerweg

Februar 2018 - 1. Auflage

ISBN 978-3-942600-69-9

Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in dieser Broschüre
auf die Nennung der männlichen und weiblichen Form ver-
zichtet. Es sind selbstverständlich immer beide Geschlechter
gemeint.

Nachdruck und Verwendung in elektronischen Systemen
– auch auszugsweise – nur mit vorheriger schriftlicher Ge-
nehmigung durch die Hochschulrektorenkonferenz. Die HRK
übernimmt keine Gewähr für die Aktualität, Richtigkeit und
Vollständigkeit der bereitgestellten Informationen der abge-
druckten Texte.

Kontakt

Hochschulrektorenkonferenz
Projekt nexus – Übergänge gestalten, Studienerfolg verbessern
Runder Tisch Wirtschaftswissenschaften
Ahrstraße 39, 53175 Bonn
+49 (0)228 887-109

nexus-wiwi@hrk.de / www.hrk-nexus.de